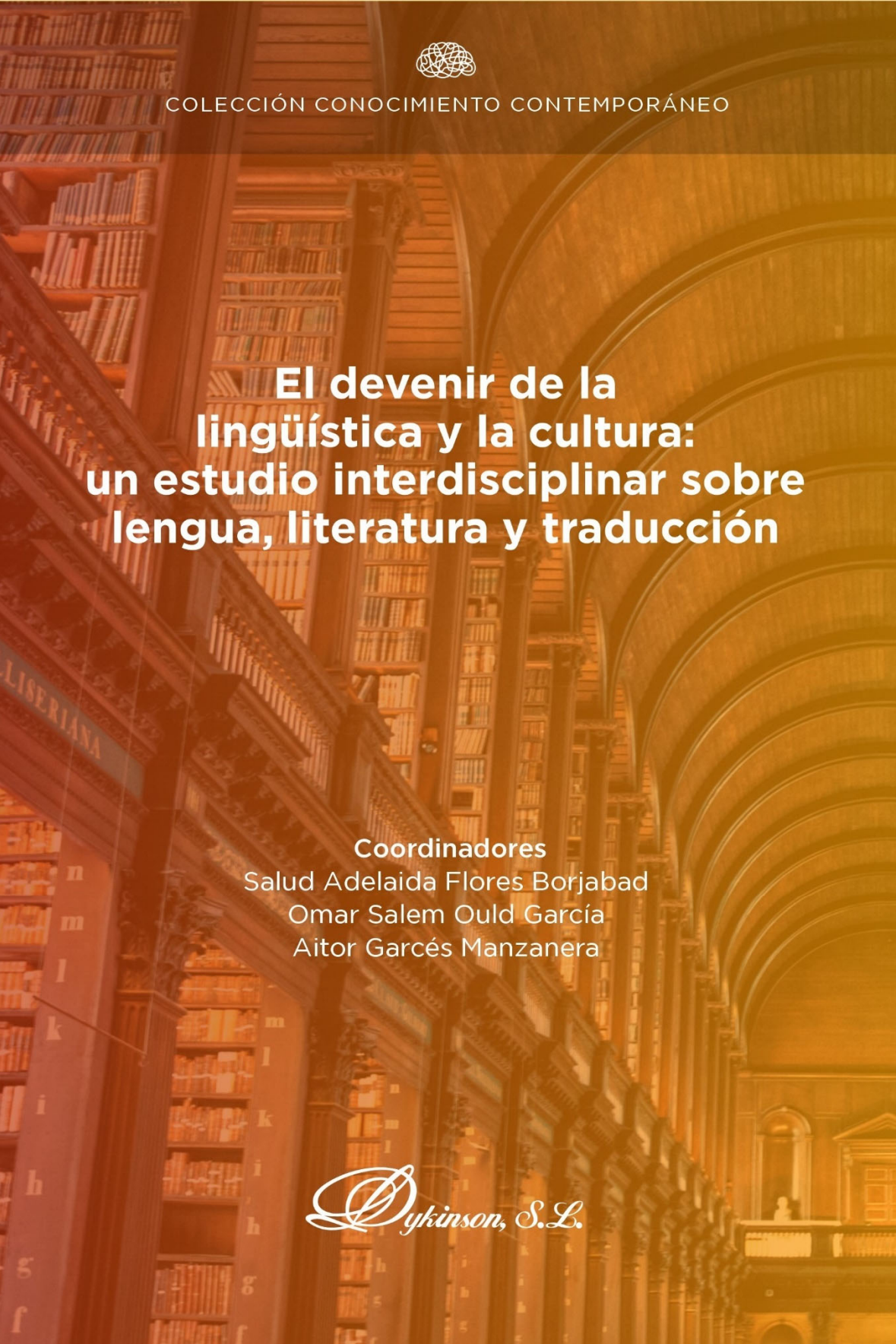


COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

El devenir de la lingüística y la cultura: un estudio interdisciplinar sobre lengua, literatura y traducción

Coordinadores
Salud Adelaida Flores Borjabad
Omar Salem Ould García
Aitor Garcés Manzanera

Dykinson, S.L.

El devenir de la lingüística y la cultura: un estudio interdisciplinar sobre lengua, literatura y traducción

EL DEVENIR DE LA LINGÜÍSTICA Y LA CULTURA: UN ESTUDIO INTERDISCIPLINAR SOBRE LENGUA, LITERATURA Y TRADUCCIÓN

Coordinadores

Salud Adelaida Flores Borjabad
Omar Salem Ould García
Aitor Garcés Manzanera

Dykinson, S.L.

2022

EL DEVENIR DE LA LINGÜÍSTICA Y LA CULTURA:
UN ESTUDIO INTERDISCIPLINAR SOBRE LENGUA, LITERATURA Y TRADUCCIÓN

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2022

N.º 38 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2022

ISBN 978-84-1377-927-0

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

INDICE

INTRODUCCIÓN 14

SECCIÓN I
EL DEVENIR DE LA CULTURA Y LA LITERATURA

CAPÍTULO 1. HERNANDO DE BAEZA, FACTOR DE HISTORIAS. ESTRUCTURA EN *MISE EN ABÎME* EN LA NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA DEL SIGLO DE ORO 19
MARÍA DE LAS MERCEDES DELGADO PÉREZ

CAPÍTULO 2. "ESTE NUEVO ELIFAZ": ELOCUENCIA, CONTRAEJEMPLO Y HEROÍSMO RELIGIOSO EN EL *TRIUNFO DE LA FEE EN LOS REYNOS DEL JAPÓN* DE LOPE DE VEGA 40
JORGE MARTÍN GARCÍA

CAPÍTULO 3. LO CURSI EN *TENGO MIEDO TORERO* DE PEDRO LEMEBEL 60
CRISTINA PÉREZ MÚGICA

CAPÍTULO 4. EL FLÂNEUR COMO UN INVESTIGADOR EN LAS NOVELAS *NOTAS DE UN VENTRÍLOCUO* Y *ADICIONES PALERMITANAS* DE GERMÁN MARÍN 80
DAVID ANTONIO MARTÍNEZ MARTÍNEZ

CAPÍTULO 5. STEPPING OUT OF THE CULTURAL CONFINES: THE LITERARY MYTH OF THE MONSTER IN LOVE 102
LUCÍA ALARCÓN REYES

CAPÍTULO 6. MAESTROS, MAGOS Y PERDICES: EVOLUCIÓN LITERARIA Y EDITORIAL DEL CUENTO XI DE *EL CONDE LUCANOR* "DE LO QUE ACONTECIÓ AL DEÁN DE SANTIAGO" 119
ALICIA HERRAIZ GUTIÉRREZ

CAPÍTULO 7. FORMAS QUE HACEN ESTALLAR: SECULARILZACIÓN, MESIANISMO Y LITERATURA EN WALTER BENJAMIN 139
ANTONIO ALÍAS

CAPÍTULO 8. GEOPOÉTICA DEL DESPLAZAMIENTO EN *SUR PLACE* DE KIM DOAN 147
ANA BELÉN SOTO

CAPÍTULO 9. EL *DESAMPARO*, UNA ONTOLOGÍA POÉTICA 163
ANTONIO ALÍAS

CAPÍTULO 10. IRISH LITERATURE REPRESENTING OLD AND NEW STEREOTYPES OF WOMEN. 173
NURIA DEL MAR TORRES LÓPEZ

CAPÍTULO 11. DETERMINISMO Y VOLUNTARISMO ALEGÓRICO EN LA NOVELA *JULIA*, DE ANA MARÍA MOIX..... 184
LORENA ALEMÁN ALEMÁN

CAPÍTULO 12. LA DESQUERIDA LITERATURA DEL SIGLO XVIII EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: NECESIDAD DE REVISIÓN Y RENOVACIÓN DE LOS CONTENIDOS DOCENTES 199
NOELIA LÓPEZ SOUTO

CAPITULO 13. ORIENTATIONS DIDACTIQUES POUR TRAVAILLER *LA CÉLESTINE* EN CLASSE DE FLE EN ESPAGNE 213
ALEXANDRA MARTI

CAPÍTULO 14. EL JUEGO DRAMÁTICO Y EL TEATRO EN CLASE DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA..... 239
GEMA GUEVARA RINCÓN

CAPÍTULO 15. EVALUATING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY THROUGH CULTURE AND REFLECTION DURING THE COVID-19 CRISIS 257
DANIEL MARTÍN-GONZÁLEZ
NATALIA MORA-LÓPEZ

CAPÍTULO 16. FLEXIBILIDAD DEL PROCESO DIDÁCTICO Y ENSEÑANZA DE LOS TEXTOS DE LOS AUTORES CLÁSICOS LATINOS EN CURSOS UNIVERSITARIOS 277
MARCOS RUIZ SÁNCHEZ
MARÍA RUIZ SÁNCHEZ

CAPÍTULO 17. EL LENGUAJE PEYORATIVO Y LA DISCAPACIDAD 293
ROCÍO ÁVILA RAMÍREZ
Mª DEL MAR RIVAS CARMONA

CAPÍTULO 18. LA FIJACIÓN DE LA EXPRESIÓN EXCLUYENTE *PERRO MORO*. DE HERNANDO DE BAEZA A LOPE DE VEGA (SS. XVI-XVII) 313
MARÍA DE LAS MERCEDES DELGADO PÉREZ

CAPÍTULO 19. *NOTES TO SELF* BY EMILIE PINE. A FEMINIST AND PSYCHOLOGICAL EXPLORATION THROUGH ESSAYS 337
NURIA DEL MAR TORRES LÓPEZ

CAPÍTULO 20. EL (NO) ÉXODO DE OLYMPE DE GOUGES 349
ESPERANZA DE JULIOS COSTAS

CAPÍTULO 21. CONTINUIDAD Y EVOLUCIÓN DEL IMAGINARIO RACHILDIANO EN *LE GRAND SAIGNEUR* (1922)..... 363
Mª DEL CARMEN LOJO TIZÓN

CAPÍTULO 22. UN FANTÁSTICO DE LA *NUANCE*: IDENTIDAD Y ALTERIDAD EN LA LITERATURA FANTÁSTICA FRANCESA FIN DE SIGLO 378
NURIA CABELLO ANDRÉS

SECCIÓN II
STUDIOS DE LENGUA, LINGÜÍSTICA Y SU DESARROLLO E IMPORTANCIA EN LA SOCIEDAD

CAPÍTULO 23. ARABISMOS ESPAÑOLES: UN ANÁLISIS LINGÜÍSTICO 399
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD

CAPÍTULO 24. "LAS NORMAS ORTOGRÁFICAS SON BLANCAS, MASCULINAS Y ELITISTAS". DILEMAS POLÍTICOS EN LA PRENSA ACTUAL COMO FUENTE PARA EL ESTUDIO DE LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA ANTE LA ORTOGRAFÍA 419
CUADROS MUÑOZ, ROBERTO
SANCHA VÁZQUEZ, JULIÁN

CAPÍTULO 25. EL DEBATE COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO..... 434
MERCEDES SOTO MELGAR

CAPÍTULO 26. AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES DE TRADUCCIÓN Y SU DESEMPEÑO EN TAO EN TIEMPOS DE PANDEMIA 454
JOSÉ CORTEZ-GODÍNEZ
JAHIRO SAMAR ANDRADE PRECIADO

CAPÍTULO 27. *TIKTOK* Y *YOUTUBE SHORTS* COMO I NSTRUMENTOS PROMOTORES DE AUTORÍAS IGNORADAS POR EL CANON LITERARIO..... 483
ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO

CAPÍTULO 28. LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ANÁLISIS DE SU PERSPECTIVA CURRICULAR EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA 501
DOMINGO ALBARRACÍN VIVO

CAPÍTULO 29. INTERCAMBIO LINGÜÍSTICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PRIMEROS RESULTADOS DE UN PROYECTO INTERUNIVERSITARIO 519
FEDERICO SILVAGNI
ESTHER MORUNO LÓPEZ

CAPÍTULO 30. CREACIÓN DE UN LEXICÓN MASIVO DEL ESPAÑOL A PARTIR DEL WIKCIONARIO Y DEL DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA DE LA RAE 526
IVÁN ARIAS RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 31. LITERATURA, CULTURA, INTERCULTURALIDAD: ¿UNA RELACIÓN NECESARIA EN EL ÁMBITO DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA? 555
JACINTO GONZÁLEZ COBAS

CAPÍTULO 32. METACOMPRENSIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESPAÑOL: DIFERENCIAS ENTRE ALUMNOS/AS DE 3º Y 6º DE PRIMARIA 580
CARLA MARÍA MÍGUEZ ÁLVAREZ
MIGUEL CUEVAS ALONSO

CAPÍTULO 33. LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA EN LOS MANUALES DE APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA 602
LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 34. EL VIDEOJUEGO EDUCATIVO Y LAS DESTREZAS ESCRITAS. ESTUDIO DE CASO SOBRE LAS EXPERIENCIAS COGNITIVAS Y AFECTIVAS DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO 624
CAROLINA ARRIETA CASTILLO
ALICIA ONIEVA LUPIÁÑEZ

CAPÍTULO 35. ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE EXPLÍCITO E IMPLÍCITO DE LA COMPETENCIA ORTOGRÁFICA ACENTUAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 644
JAVIER DOMÍNGUEZ PELEGRÍN

CAPÍTULO 36. LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN SEGUNDA LENGUA ANTE LAS NUEVAS TEXTUALIDADES EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR 672
MARISOL BENITO REY

CAPÍTULO 37. EL HUMOR FALLIDO COMO ESTRATEGIA PROPIA HUMORÍSTICA EN EL MEDIO AUDIOVISUAL 692
LAURA MARÍA ALIAGA AGUZA

CAPÍTULO 38. COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y TEORÍAS DE LA MIGRACIÓN. ESTUDIO CRÍTICO DE/ANTICOLONIAL 711
ÍGOR RODRÍGUEZ-IGLESIAS

CAPÍTULO 39. CUESTIONES METODOLÓGICAS EN EL ESTUDIO DE LAS FÓRMULAS RUTINARIAS DESDE LA TEORÍA DE LOS ACTOS DE HABLA: UN EJEMPLO DE FICHA FRASEOLÓGICA..... 735
BOJANA TULIMIROVIĆ

CAPÍTULO 40. CRISIS EXISTENCIAL DE LOS EMIGRANTES ECUATORIANOS REPRESENTADOS EN LAS OBRAS NOVELÍSCAS... 760
YOVANY SALAZAR ESTRADA
EDUARDO FABIO HENRIQUEZ MENDOZA

CAPÍTULO 41. CARACTERIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS VERBOS DE OPINIÓN EN LAS ENTREVISTAS POLÍTICAS ESPAÑOLAS: EL CASO DE JORDI ÉVOLE 770
ANDRÉS ORTEGA GARRIDO

CAPÍTULO 42. EL USO DE LA LENGUA FRANCESA EN LOS COLEGIOS MARROQUÍES 790
HASSNA KARIM

CAPÍTULO 43. LO QUE SE CONSIDERA LENGUAJE INCLUSIVO. REVISIÓN DE.MANUALES Y GUÍAS SOBRE LENGUAJE INCLUSIVO Y LENGUAJE NO SEXISTA 806
CÉSAR JIMÉNEZ-YAÑEZ
ZICRI COLMENARES DÍAZ

CAPÍTULO 44. EXPRESIÓN DEL PODER A TRAVÉS DE LA PALABRA EN LA ENTREVISTA TELEVISIVA A POLÍTICOS 820
ANDRÉS ORTEGA GARRIDO

SECCIÓN III
A IMPORTANCIA DE LA TRADUCCIÓN Y LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y SU CULTURA

CAPÍTULO 45. LOS CORPUS DE REFERENCIA DEL ESPAÑOL: USOS Y APLICACIONES PARA LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL 840
MARÍA ROSA CASTRO PRIETO

CAPÍTULO 46. RELACIÓN ENTRE LA METODOLOGÍA DE TRADUCCIÓN Y LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO ENTREGADAS DESDE LA PSICOLOGÍA PARA ABORDAR LA DIMENSIÓN AFECTIVA NEGATIVA EN LOS PROCESOS DE PRÁCTICA TEMPRANA Y PROGRESIVAS 864
GISELLA NARANJO SAAVEDRA
GEORGINA PARADA MUÑOZ
SOFÍA CATRIAO MONTENEGRO
PAMELA ALFARO AGUIRRE

CAPÍTULO 47. LINGUISTIC CHALLENGES: THE TRANSLATION OF LITERARY INNOVATIONS IN DANTE MEDINA 883
SANDRA RUIZ LLAMAS

CAPÍTULO 48. INTERÉS DE LOS USUARIOS DE GOOGLE POR LA TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN LOS SERVICIOS PÚBLICOS EN ESPAÑA, REINO UNIDO, ESTADOS UNIDOS, CANADÁ Y AUSTRALIA 902
CARMEN M.ª CEDILLO CORROCHANO

CAPÍTULO 49. CLAIRE MARTIN, MUJER Y QUEBEQUENSE: RETOS EN LA TRADUCCIÓN DEL RELATO AUTOBIOGRÁFICO Y DE LA IDENTIDAD 927
CARMEN TRINADO JIMÉNEZ

CAPÍTULO 50. THE USE OF TED TALKS TO IMPROVE ORAL SKILLS IN ENGINEERING STUDENTS 946
ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO

CAPÍTULO 51. AULA INVERTIDA, TIC Y DICCIONARIO: UN SISTEMA B-LEARNING DE INICIACIÓN AL ESTUDIO DEL LATÍN 966
MANUEL MÁRQUEZ CRUZ

CAPÍTULO 52. THE USE OF ERROR ANALYSIS AND ACTIVE LEARNING TO WORK EFL MORPHOLOGY 987
BEATRIZ CHAVES YUSTE

CAPÍTULO 53. ¿Y SI ALUMNADO DE SECUNDARIA DISEÑASE UN INTERCAMBIO VIRTUAL? 1007
MARTA NAPIÓRKOWSKA
ELVIRA BARRIOS

CAPÍTULO 54. EL IMPACTO DE LA *TELECOLABORACIÓN* AUDIOVISUAL ASINCRÓNICA EN LA ANSIEDAD EXPERIMENTADA POR EL ALUMNADO AL HABLAR Y CONVERSAR EN INGLÉS. LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA ESPAÑOL Y VIETNAMITA 1038
MARTA NAPIÓRKOWSKA
ELVIRA BARRIOS

CAPÍTULO 55. APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS EN EL INTERCAMBIO VIRTUAL SINCRÓNICO Y AUDIOVISUAL. PERSPECTIVA DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA 1060
MARTA NAPIÓRKOWSKA
ELVIRA BARRIOS ESPINOSA

CAPÍTULO 56. LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: LA AUTOEVALUACIÓN DE NIVEL DE SEGUNDAS LENGUAS EXTRANJERAS Y SU IMPACTO EN LA MOTIVACIÓN 1081
BOJANA TULIMIROVIĆ

CAPITULO 57. IMPACT DE LA CHANSON EN CLASSE DE FLE : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 1104
GEMA GUEVARA RINCON
ALEXANDRA MARTI

CAPITULO 58. EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DE LA CHANSON EN CLASSE DE FLE 1126
GEMA GUEVARA RINCÓN
ALEXANDRA MARTI

CAPÍTULO 59. HIGHER EDUCATION L2 WRITING: A COMPARISON OF UNDERGRADUATE PERCEPTIONS ON DIGITAL AND PEN-AND-PAPER WRITING 1152
SOPHIE MCBRIDE
AITOR GARCÉS-MANZANERA

CAPÍTULO 60. LA ENSEÑANZA DE LOS IDIOMAS PARA ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE 1171
HASSNA KARIM

CAPÍTULO 61. LOS MARCADORES DISCURSIVOS: ANÁLISIS DE UNA COLECCIÓN DE MANUALES DE ESPAÑOL COMO LE PARA LOS APRENDICES SINOHABLANTES 1197
QIN YANG

CAPÍTULO 62. EL CÓMIC COMO HERRAMIENTA DE MEJORA DE LA COMPETENCIA LECTORA EN ESPAÑOL Y FRANCÉS COMO LENGUAS EXTRANJERAS 1217
CARLA MARÍA MÍGUEZ ÁLVAREZ
MIGUEL CUEVAS ALONSO

CAPÍTULO 63. INTEGRATING SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS IN A BUSINESS ENGLISH UNIVERSITY COURSE 1236
DANIEL MARTÍN-GONZÁLEZ
NATALIA MORA-LÓPEZ

CAPÍTULO 64. DIGITALISING VOCABULARY ACTIVITIES IN ESP: AN ANALYSIS OF *QUIZLET* AND *QUIZIZZ* 1259
NATALIA MORA-LÓPEZ
DANIEL MARTÍN-GONZÁLEZ

CAPÍTULO 65. EL ESTUDIO DEL VOCABULARIO EN LA ENSEÑANZA DEL LATÍN EN NIVELES AVANZADOS 1280
MARÍA RUIZ SÁNCHEZ
MARCOS RUIZ SÁNCHEZ

SECCIÓN IV
A INTERDISCIPLINARIEDAD Y NUEVOS RETOS EN EL DEVENIR DE LAS LENGUAS Y SUS CULTURAS

CAPÍTULO 66. A COMPARATIVE ERROR ANALYSIS IN THE WRITTEN COMPOSITIONS OF ENGINEERING STUDENTS 1296
ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO
ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA

CAPÍTULO 67. LA LENGUA DE SIGNOS Y SU INTERPRETACIÓN..... 1321
ROCÍO ÁVILA RAMÍREZ

CAPÍTULO 68. TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL, SUBTITULACIÓN Y SPS: OPINIONES DEL ALUMNADO 1337
ROCÍO ÁVILA RAMÍREZ

CAPÍTULO 69. LENGUAJE JURÍDICO EN LA LITERATURA: LA TRADUCCIÓN DE REFERENTES CULTURALES JURÍDICOS EN LA COMBINACIÓN INGLÉS-ESPAÑOL..... 1357
Mª PAZ MARÍN GARCÍA

CAPÍTULO 70. ANALYSIS OF THE LINGUISTIC, EXTRALINGUISTIC AND TRANSFER SUB-COMPETENCES IN COLLOQUIALISMS SUBTITLING 1382
JAHIRO SAMAR ANDRADE PRECIADO
JOSÉ CORTEZ GODÍNEZ

CAPÍTULO 71. TRADUCCIÓN INSTITUCIONAL EN MATERIA TERRORISTA EN LA UNIÓN EUROPEA (EN-ES)..... 1407
ALBA MONTES SÁNCHEZ

CAPÍTULO 72. EL PROBLEMA JURÍDICO DEL LENGUAJE LEGAL EN LA ADMINISTRACIÓN ELECTRÓNICA 1426
JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA

CAPÍTULO 73. *LES IGNORANTS : RÉCIT D'UNE INITIATION CROISÉE* (2011): ANÁLISIS TRADUCTOLÓGICO Y DE LA TERMINOLOGÍA VITIVINÍCOLA (FRANCÉS-ESPAÑOL)..... 1442
FRANCISCO LUQUE JANODET

CAPÍTULO 74. TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL EN LA COMBINACIÓN LINGÜÍSTICA ÁRABE -ESPAÑOL..... 1466
KHATIMA EL KRIRH

CAPÍTULO 75. EL LÉXICO ESPECIALIZADO EN EL AULA DE TRADUCCIÓN INSTITUCIONAL: ANÁLISIS TERMINOLÓGICO Y COLOCACIONAL (INGLÉS-ESPAÑOL) 1488
ALBA MONTES SÁNCHEZ

CAPÍTULO 76. EL LENGUAJE DE LA AGROALIMENTACIÓN Y SU TRADUCCIÓN: VARIABILIDAD Y MULTIFUNCIONALIDAD DE LOS TEXTOS AGROALIMENTARIOS 1513
MARÍA DEL MAR RIVAS CARMONA

CAPÍTULO 77. TRADUCIR LA CARGA PRAGMÁTICA DEL LENGUAJE SOEZ EN LAS PELÍCULAS DE ANIMACIÓN DIRIGIDAS A ADULTOS .. 1533
LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 78. LA TRADUCCIÓN DE REFERENTES CULTURALES EN LA LITERATURA AFRICANA FRANCÓFONA DE AMINATA SOW FALL ... 1554
MANUEL GÓMEZ CAMPOS

CAPÍTULO 79. EL LENGUAJE Y LA MIRADA DEL VIAJERO INGLÉS SOBRE ANDALUCÍA A TRAVÉS DE LOS TIEMPOS SIGLO XIX (2ª ½) – XX (1ª ½) 1567
MARTA JIMÉNEZ MIRANDA

CAPÍTULO 80. TRADUCCIÓN, TURISMO Y GASTRONOMÍA: ANÁLISIS TRADUCTOLÓGICO Y LINGÜÍSTICO DEL DISCURSO PROMOCIONAL DE LAS RUTAS DEL JAMÓN (FRANCÉS-ESPAÑOL) 1582
FRANCISCO LUQUE JANODET

CAPÍTULO 81. ESTUDIO DE LOS PERSONAJES MASCULINOS EN LA TRADUCCIÓN FRANCÉS – ESPAÑOL DE LA LITERATURA FEMENINA FRANCÓFONA CONTEMPORÁNEA SENEGALESA 1604
MANUEL GÓMEZ CAMPOS

CAPÍTULO 82. THE 'TURNS' IN TRANSLATION STUDIES AND PRACTICE OF 'OUTWARD TURN' 1615
JIALIN LIU

CAPÍTULO 83. LA GUERRA CIVIL . AÑOLA DESDE LA CURIOSA MIRADA DE GAMEL WOOLSEY EN *DEATH'S OTHER KINGDOM* Y SU TRADUCCIÓN 1631
MARTA JIMÉNEZ MIRANDA

CAPÍTULO 84. EL LENGUAJE Y LA MIRADA DEL VIAJERO INGLÉS SOBRE ANDALUCÍA A TRAVÉS DE LOS TIEMPOS SIGLO XVIII – XIX (1ª ½) 1648
MARTA JIMÉNEZ MIRANDA

EPÍLOGO 1666
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
OMAR SALEM OULD GARCÍA
AITOR GARCÉS MANZANERA

INTRODUCCIÓN

Todo ser vivo necesita interactuar con el medio que lo rodea, generando un tipo de información que lo lleva a crear un acto de comunicación. Así, se desarrollan una serie de lenguajes que los llevan a comunicarse con la comunidad. Por ejemplo, en el caso de los animales se puede observar cómo emiten diferentes sonidos para realizar cualquier tipo de acción o, incluso, para advertir de cualquier peligro a su alrededor.

En el caso de los seres humanos, desde nuestros orígenes, hemos generado gestos y expresiones que varían de un lugar a otro, así como también hemos elaborado sistemas de comunicación basados en señales para poder comunicarnos. No obstante, en el caso de los seres humanos, todo esto va más allá, en tanto que hemos sido capaces de desarrollar un sistema de comunicación verbal y escrito, otorgándole convenciones que varían de un lugar a otro. Siguiendo esta línea, nuestra forma de comunicación ha ido más allá de la simbología, hasta tal punto de elaborar un sistema de símbolos sonoros y gráficos que se articulan de diferentes formas con el fin de elaborar un sistema complejo de estructuras que nos llevan a comentar nuestro presente, pasado y futuro, lo que se ha denominado lengua. Además de todo esto, hay que tener en cuenta el factor geográfico, puesto que no se puede hablar en exclusiva de una única lengua. En este contexto, la lengua o las lenguas varían en función de los fenómenos socioculturales que la rodean, es decir, existe una relación intrínseca entre lengua, lenguaje y sociedad, teniendo en cuenta sus usos y el contexto en el que se desenvuelven.

Teniendo en cuenta todo esto, el presente trabajo explora desde diversos puntos de vista el uso de lengua, así como el contexto en el que se utiliza. De este modo, la lingüística tiene que ser entendida como una ciencia pura que estudia y analiza el comportamiento de la lengua y en lenguaje, así como también en el medio en el que se desarrolla para que se lleve a cabo el acto de comunicación. Por este motivo, este libro reúne en sus diversas secciones a grandes expertos en la materia para mostrar cómo las diferentes lenguas de nuestro entorno se articulan para

representar nuestra realidad más inmediata. Como consecuencia, la sociolingüística ha tenido un papel fundamental en este trabajo, ya que una lengua no puede ser estudiada de manera aislada, sino que es preciso enmarcarla en su propio contexto social.

En cualquier caso, la lengua no sólo se ha interpretado y analizado en su pureza, sino también en su forma de transmisión cultural. La lengua nos permite narrar historias del mundo que nos rodea, reflejando el acervo cultural y el paso de miles de civilizaciones. A todo esto, hay que añadirle la aparición de la escritura, es decir, esa combinación de símbolos gráficos que han promovido generar una comunicación precisa que ha permitido no sólo llevar las cuentas, sino también mostrar la historia de nuestros antepasados. En este contexto, no se puede obviar la escritura ni la presencia de los textos, ya que ha sido una manera de preservar las civilizaciones. De hecho, el califa andalusí al-Hakam II (915-976) se preocupó por preservar la cultura hasta tal punto que se destacó por decretar la obligatoriedad de la enseñanza fundando escuelas gratuitas, así como también por la creación de una biblioteca en su propio alcázar. Con esto, al-Hakam II se interesó por mantener el legado de Bagdad, albergando numerosos materiales de temática variada, al mismo tiempo que desarrolló talleres de encuadernadores, copistas y correctores, con el fin de mantener vivo ese legado cultural.

Por ello, ha existido desde tiempos remotos una preservación de la cultura, motivada por la conservación de obras y la propia traducción. Por esta razón, si no llega a ser por el proceso de traducción que se llevó a cabo durante época abbasí en la Bayt al-Hikma (la Casa de la Sabiduría) muchos de los grandes pensadores de la Antigua Grecia habrían desaparecido. No obstante, las sucesivas traducciones conllevaron a que se conociera y se tomara como referencia, hasta tal punto que el mismo filósofo Averroes lo tomó como referencia en sus obras. Por tanto, la traducción ha sido un proceso clave para el propio ser humano, en tanto que le permitió conocer otras culturas y otros mundos motivados por el uso de lengua. De hecho, tampoco se puede olvidar la presencia de la Escuela de Traductores de Toledo, en tanto que también fue un punto álgido para el conocimiento de los grandes pensadores, poetas y escritores, reflejando diferentes puntos de vista que llegan a nuestros días.

Como consecuencia, la traducción ha tenido un papel significativo, en tanto que las ciencias del lenguaje han mostrado una necesidad de estudiar los textos desde diferentes puntos de vista.

Aun así, la aparición de la imprenta en el siglo XV tuvo un papel fundamental. El hecho de poder imprimir la cultura promovió el acceso a ésta. En este contexto, la palabra escrita cobró un sentido pleno, en tanto que permitió que el conocimiento se expandiera de una manera mucho más veloz. Del mismo modo, la invención de la imprenta también supuso una forma para preservar el conocimiento, en tanto que permitió recopilar mucha información de la época, evitando que se perdiera.

Por todo ello, este trabajo no sólo pretende centrarse en las nociones del desarrollo de la lengua, sino también, como se ha podido intuir, en la literatura y la cultura promovida por la lengua. Es imposible separar ambas disciplinas, en tanto que sin lengua no tendríamos literatura ni cultura. Es más, la lengua nos permite utilizar diferentes recursos para poder mantener viva esa literatura que se transforma en un elemento cultural dentro de la sociedad. Asimismo, al igual que ocurre con la propia lengua, la literatura no se puede circunscribir a un determinado lugar, sino que evoluciona y se adapta con la propia lengua.

Sin embargo, en relación con todo esto, la traducción ha sido fundamental, ya que la posibilidad de pasar las manifestaciones literarias de una lengua a otra promueve una ampliación de conocimiento para los diferentes hablantes . Esto se fundamenta en el hecho de que podemos leer tratados, poemas o novelas en nuestra propia lengua, pudiendo comprender al otro. De este modo, la presencia de la traducción y el proceso que ésta conlleva no podían ser obviados en este trabajo, ya que, sin las traducciones, jamás hubiéramos podido conocer otras culturas.

A pesar de todo, este trabajo no sólo busca centrarse en la época clásica, sino que busca la transversalidad. Dicho de otro modo, se ponen de manifiesto capítulos que hacen referencia a nuestra realidad más contemporánea. Actualmente, vivimos entre dos mundos diferenciados: la sociedad que conocemos y la sociedad en red motivada por la virtualidad. La presencia de lo virtual y la revolución tecnológica ha fomentado un

desarrollo diferente de la lengua hablada y escrita. Las redes sociales han mostrado un espacio que carece de tiempos y motiva la globalización. Nos encontramos en un momento, donde la sociedad en red crea una serie de nodos y estructuras, en los que la lengua se convierte en un conjunto de símbolos que va cambiando en diferentes circunstancias y se adapta a la realidad más inmediata. La presencia de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información ha fomentado la generación, además, de lenguajes alternativos, donde los símbolos juegan un papel fundamental en todo el proceso. Así, vemos como la lingüística computacional va cobrando cada vez más importancia en nuestro entorno, por lo que se pone de manifiesto la presencia de las lenguas como herramientas de comunicación.

En este contexto, la lengua también debe ser estudiada, así como sus diferentes formas de adquisición y desarrollo. Por esta razón, este libro también busca poner de manifiesto la relevancia de la enseñanza de lenguas desde diversos puntos de vista. La didáctica de la lengua se ha enmarcado en el ámbito de la educación, pero no podemos obviar el poder de la lingüística, la literatura y la traducción en este proceso, cuya materialización se ha reflejado en diversas teorías. Por otro lado, existen numerosas metodologías para enseñar lenguas, por lo que este trabajo también pretende señalar tanto teórica como empíricamente la contribución de estas al ámbito pedagógico. Pues, al fin y al cabo, la adquisición o aprendizaje de una nueva lengua nos permite acceder a un mundo paralelo en el que nos conecta con el otro, pudiendo conocer su cultura y sus pensamientos.

Por último, este trabajo también incluye materiales transversales a la lingüística, la literatura y la propia traducción y enseñanza de lenguas. Desde un primer momento, se ha querido plasmar un compendio de estudios en los que estas materias son relevantes. De este modo, es preciso señalar que la lengua y el lenguaje es una forma de transmitir informaciones, por lo que su uso está asociado a todas las disciplinas. Por esta razón, hay que tener en cuenta que no podríamos tener un remedio para curar enfermedades o tratados de economía y filosofía, sino fuera por la presencia de la lengua y el lenguaje.

SECCIÓN I

EL DEVENIR DE LA CULTURA Y LA LITERATURA

HERNANDO DE BAEZA, FACTOR DE HISTORIAS. ESTRUCTURA EN *MISE EN ABÎME* EN LA NARRATIVA HISTORIOGRÁFICA DEL SIGLO DE ORO

DRA. MARÍA DE LAS MERCEDES DELGADO PÉREZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La crónica de Hernando de Baeza sobre el final de la Granada nazarí, *Historia de los reyes moros de Granada* (*ca.* 1516)[1], es un texto de compleja estructura narrativa que va más allá del simple relato que encadena unos hechos históricos de manera cronológica o temática. Podemos apreciarlo de forma gráfica si tenemos en cuenta la tríada expuesta por Gérard Genette en la actividad literaria: historia/relato/narración, entendiendo por historia "el conjunto de los acontecimientos que se cuentan"; por relato "el discurso, oral o escrito, que los cuenta"; y por narración "el acto real o ficticio que produce el discurso, es decir, el hecho, en sí, de contar" (1998, pp. 12-13). Siguiendo a Genette, el "verdadero orden" de esta tríada, en el caso del relato no ficticio, como el histórico, sería: historia/narración/relato, del que el último es "el producto de esta acción, susceptible, en teoría o en la práctica, de sobrevivir como texto escrito, grabación, recuerdo humano", y se diferencia de la narración no por el tiempo en el que se realiza, que en principio es simultáneo, sino por el "aspecto" que adquiere, ya que, mientras que el relato se refiere al "discurso pronunciado", lo que afecta a los aspectos sintácticos y semánticos, la narración, sin embargo, se refiere a los aspectos pragmáticos, a la "situación en la que se profiere" (1998, p. 13). En el caso del relato de ficción, Genette aprecia una falsa situación

[1] Título que le he dado siguiendo el manuscrito Escalante-Portilla (Delgado Pérez, 2018, p. 34).

narrativa, una simulación en la que se invierten los términos de esa tríada: "el orden narrativo instaura (inventa) *al mismo tiempo* la historia y su relato que son, por tanto, perfectamente indisociables" (1998, p. 13).

En nuestro caso no podemos decir que Baeza haya inventado, al menos no en sus aspectos puramente factuales, los hechos narrados que, hay que entender, son verdaderamente históricos y, por tanto, sucedieron independientemente de la voluntad de narrarlos. Pero el autor sí los ha dotado de una apariencia, una forma y un marco narrativos que responden al concepto ficcional, pues la forma en la que Baeza narra cómo sucedieron es pura creación literaria, un artificio que lo aleja de otros instrumentos historiográficos. En este sentido no sigue una secuencia cronológica determinada ni se atiene a un orden, digamos, natural en la secuencia de los hechos. Como se ha señalado en varias ocasiones, es una crónica casi por completo carente de fechas ni referencias cronológicas exactas, pero, además, con evidente anacronía narrativa[2], que sirve a un propósito muy determinado: caracterizar tanto a los actores del relato como a la historia narrada siguiendo una secuencia narrativa interna ajena a la forma en la que los hechos realmente sucedieron y que se orienta a un triple propósito: la constatación de una caída anunciada, la del último bastión de al-Andalus; la realización de la crónica de la pérdida de un espacio étnico y cultural, el mundo andalusí; y la plasmación del final de la vida en la frontera que justificaba el paradigma épico de la caballería medieval.

Como autor, Baeza se mueve entre dos situaciones diferentes: lo que Genette denomina en el estudio de la ficción "cronista", es decir, como narrador contemporáneo a los hechos que narra y, por tanto, "siempre al borde de la participación, o, al menos, una presencia en la acción que es propiamente la del testigo"; y la de "historiador posterior", que narra

[2] Siguiendo a Genette, serían "las diferentes formas de discordancia entre el orden de la historia y el del relato" (1989b, pp. 91-92). En nuestro caso, por ejemplo, el relato de la captura de Isabel de Solís o Soraya (Ṯurayyā, las Pléyades), sultana de origen cristiano, esposa del emir Abū l-Ḥasan ʻAlī, está narrado en sentido retrospectivo, esto es, por analepsis; y el relato de su posterior bautizo y el de sus dos hijos, don Juan y don Fernando de Granada (Naṣr y Ṣacd), se relata mediante anticipación o prolepsis.

los acontecimientos sucedidos tiempo atrás y que solo conoce por "testimonios interpuestos" (Genette, 1998, p. 72). Para él, la frontera "difusa" entre *homodiégesis* y *heterodiégesis* pasaría por estos dos tipos de narrador, dado que la presencia en el relato del "ego" como personaje lo transforma en *homodiegético* (1998, p. 93). Baeza se mueve, a lo largo de su relato, entre estos dos espacios narrativos, pasando de la narración en tercera persona a la primera con perfecta naturalidad, ofreciendo un texto dinámico y fluido que sirve muy bien a sus intereses de "cronista", en unos casos, y de "historiador", en otros.

Como afirma Genette, entre la ficción y la no ficción no se puede establecer una frontera pura, y si la ficción propiamente dicha se define por el concepto aristotélico de la *mímesis*, la simulación de la realidad, (Genette 1998, pp. 13-14), de manera que el autor no "inventa" sino que "cuenta" los hechos, tenemos que conceder que, en la *Historia* de Baeza, se da un efecto ficcional perfectamente definido cuando pretende contar lo que inventa como si se tratase de un testimonio fidedigno, algo que se aprecia muy bien en los "relatos insertados" (o "secundarios") que intercala a lo largo del "relato marco" (o "primario")[3].

Estos aspectos ficcionales han sido apreciados por los lectores de la obra, de forma que Baeza ha sido sospechoso de ser autor puramente apócrifo (Amador de los Ríos, 1907, p. 46), o mencionado como "peregrino autor cristiano" (Remiro, 1910, p. 423), y su obra como "curiosísimas páginas" (Alarcón, 1874, p. 26). Incluso se ha abusado de la presencia *homodiegética* de Baeza en su propia crónica para introducirlo en obras ajenas no solo como fuente fidedigna, sino como personaje de unos hechos que van más lejos de lo que él mismo narró. Este es el caso de la biografía del cardenal Pedro González de Mendoza debida a Francisco de Medina, escrita hacia 1566 (1853, pp. 289-290), que reconstruye la entrega de Granada a los Reyes Católicos usando como testigo presencial a Baeza y transformándolo en protagonista de una acción que él mismo, sin embargo, había dejado truncada o en

[3] Genette pasó del término "primero" de 1989 al de "primario" en 1998, y explicó que esta denominación no debe hacer suponer un mayor nivel de importancia del relato "marco" (primario) respecto del "insertado" (secundario) (pp. 23 y 62).

suspenso en una especie de prolepsis externa que, como señala Genette para este tipo de recurso narrativo, sirve de epílogo para dar "término lógico" al relato (1989b, p. 122)[4]. Así, este queda truncado siguiendo una moda extendida en el siglo XVI y que cundió en un género muy del gusto de Baeza: el romancero (Menéndez Pidal, 2010, pp. 27-29).

2. LA MISE EN ABÎME

Uno de los recursos narrativos que más contribuyen a apreciar elementos ficcionales en la crónica de Baeza es la presencia de la llamada "situación en abismo" o "caída en abismo" (*mise en abîme*, o *abyme*). Este recurso es definido por Lucien Dällenbach como: "textos que contienen una o más duplicaciones que funcionan como espejos o microcosmos del texto". Es un reflejo, por tanto, del conjunto del relato, que se reproduce por "reduplicación simple, repetida o especiosa" (1991, pp. 48-49 y 1980, p. 435), lo que designaría tanto la "novela dentro de la novela" como la "novela de la novela" (1991, p. 48).

La *mise en abîme*, en origen, fue teorizada por André Gide en 1893 como un elemento de la heráldica que se inserta dentro del blasón aludiendo al conjunto temático del escudo, cargándolo de alguna manera de significado o abundando en él (1941, p. 41).

Lucía Tena, por su parte, lo define como "toda obra en segundo grado que mantiene con la básica una relación temática según la cual la primera puede considerarse señal de aquella en la que se integra por recordarla, explicarla, establecer un contraste o adelantarla". No tiene por qué afectar al conjunto del relato, sino que la caída en abismo puede reflejar un aspecto determinado, en ocasiones "imperceptible en una lectura superficial", no evidente, pero "fundamental para la

[4] La caída de Granada en la Historia de Baeza se anuncia solo de forma sucinta como efecto de la culminación de las Capitulaciones, que señala con la extraña fecha de 10 de enero de 1491. Queda, por tanto, en eterno suspenso, dado que lo anunciado no llegó a cumplirse en esas circunstancias, y da fin a la acción con un efecto narrativo muy singular que deja la historia abierta por efecto de mostrar a los protagonistas de las Capitulaciones marchando a caballo hacia un horizonte de futuro incierto, en una especie de "fundido" que hoy es frecuente en las "transiciones" de la narrativa cinematográfica para sugerir las elipsis temporales (Rajas, 2011, pp. 373-374).

interpretación de la obra" (2019, p. 483). Atiende, por tanto, no a los aspectos estéticos o estilísticos, sino a la "capacidad de reforzar un determinado aspecto del relato primario o de vertebrar toda una obra" (2019, p. 502).

Para Genette, por su parte, es la relación temática entre el "relato primario" y el "secundario" lo que permite hablar de caída en abismo (1998, p. 64). Para él, nos encontramos ante un relato *metadiegético*, es decir, un relato "segundo" (o "secundario") que, respecto al "primero" (o "primario"), presenta una relación de "causalidad directa entre los acontecimientos de la *metadiégesis* y los de la *diégesis*", y esto "confiere al relato segundo una función explicativa" ya que responde a la pregunta sobre cuáles han sido los acontecimientos que han llevado a la situación presente (1989b, p. 287). La estructura en *abyme* es, en el fondo, para este autor, un caso extremo de relación temática entre la *metadiégesis* y la *diégesis*, una analogía "llevada hasta los límites de la identidad" con un propósito o "efecto inmediato" sobre la "situación *diegética*"; que es lo que Genette llama "virtud del ejemplo": la "función persuasiva" que descansa sobre la acción admonitoria de la analogía, al modo de la parábola o la fábula (1989b, p. 288). La relación entre los dos niveles de la historia es, en este caso, indirecta: "rigurosamente mediatizada por el relato, que es indispensable para el encadenamiento"; de hecho, solo mediante la narración puede pasarse de un nivel narrativo al otro, pues esta consiste, precisamente, "en introducir en una situación, por medio de un discurso, el conocimiento de otra situación" (1989b, p. 289).

Por tanto, en nuestro caso concreto, estamos ante un puro acto narrativo que cumple a un fin muy determinado: abundar sobre los argumentos expuestos en el relato y hacerlos palmarios con una intención verdaderamente ejemplar o didáctica.

3. UN PASAJE HISTÓRICO-LITERARIO EN *MISE EN ABÎME*

Este relato "en segundo grado" o "secundario" que paso a analizar conforma un verdadero fragmento insertado dentro de la crónica, vinculado al "primario", tanto respecto a la oportunidad u ocasión de narrarlo

como al tema principal, que lógicamente es lo que justifica su convocatoria en ese punto concreto del relato. Este asunto no es otro que las disensiones dinásticas surgidas en la Granada islámica durante la segunda mitad del siglo XV, caracterizadas por las luchas por el trono de la familia gobernante; las alianzas cambiantes entre las élites granadinas; los desajustes producidos en las lealtades de los cortesanos hacia los emires; y el comportamiento errático y caprichoso de estos últimos. Un conjunto de desastres, en definitiva, que llevó a la ruina y final del emirato.

En el caso particular del relato "secundario" que paso a describir, sirve al propósito de centrar nuestro interés sobre el problema de la sucesión dinástica que se inició con la caída y muerte violenta de Muḥammad X y sus descendientes, y el inmediato ascenso al trono de la línea dinástica de sus ejecutores: Ṣaᶜd y su hijo Abū l-Ḥasan ᶜAlī, a finales de 1455. Pero, además, el tema queda amplificado mediante la capacidad de este relato "enmarcado" de servir de narración ejemplar, lo que se aprecia perfectamente en su conclusión sentenciosa, que es una verdadera moraleja significada mediante una construcción paremiológica.

El relato se inserta como conclusión a la narración de las ejecuciones de notables ocurridas en el emirato por orden de Abū l-Ḥasan ᶜAlī, especialmente de los miembros del mítico linaje de los Abencerrajes. Habría que ubicarlo, más concretamente, hacia el año 1475, cuando este emir se casó en segundas nupcias con la sultana Soraya y se apartó de su primera esposa, la sultana Fátima[5], hija del poderoso sultán Muḥammad IX, cuyo gobierno intermitente había durado casi toda la primera mitad del siglo XV, de 1419 a 1453. La línea sucesoria que legó este emir fue, por tanto, interrumpida por la acción violenta de Ṣaᶜd y su hijo Abū l-Ḥasan ᶜAlī. El relato es como sigue:

> Entre los quales [el emir Abū l-Ḥasan ᶜAlī] mató uno del Albaicín, hombre muy esforçado, y aunque no hera del linaje [de los Abencerrajes], por su persona hera muy valido y tenido, y parésceme a mí que es bien

[5] Nombrada en muchas ocasiones cĀ'iša, parece que de forma errónea (Seco de Lucena, 1947). Baeza la hace hija de Muḥammad X pero, en realidad, lo era de Muḥammad IX y estaba solo emparentada con la mujer de Muḥammad X, Umm al-Fatḥ, que era, a su vez, hija de un primer matrimonio del emir Muḥammad IX.

que la manera y causa de su muerte se escriva aquí. Este avía sido desde niño criado del rey, padre de la reyna, y después que el padre murió, quedóse con la hija donzella, hasta que ella se casó con el rey, y después que se casó, vivió con el rey siempre, y todavía se halló con él en las guerras que hizo, de manera que el rey vido bien en los hechos que hizo el esfuerço y vondad de su persona, y a esta causa le dio tanta parte de sí y le favoresció tanto que casi mandava todo el Alvaizín. Estubo con este favor en servicio del rey hasta tanto que se apartó <de la reina> y hizo vida con la Romía [Soraya], estonces él se apar(t)ó de ver él al rey y de seguir, antes seguía a la reina y la servía, y no solamente no seguía al rey, mas aún ponía lengua en él, lo qual le fue dicho muchas veces por algunos grandes de su casa, y él dava lugar a ello por ser tan esforçado prohombre y criado tan antiguo de la casa, y no envargante que por muchas personas era reprehendido y amonestado a que callase, jamás lo quiso hazer hasta tanto que por el mismo rey le fue enviado a dezir que cesase su lengua, porque él no le quería hazer mal. No bastó esto para hazerle callar, y ubo algunos grandes que en presencia del rey murmuraron de'llo, y aún casi culpavan al rey porque no lo remediava. Un día el rey le mandó llamar a una huerta en su casa, y mandó que le llegasen junto a una puerta que pasava de la huerta al aposentamiento de el rey, y el rey se puso detrás de la puerta por oír con sus propios oýdos lo que pasava. Y él sintió bien que hera traýdo allí para que el rey lo oyese, y el alguacil mayor [visir][6], que era casi la misma persona de el rey, porque los reyes moros siempre, quando hablavan a los pueblos, particular o generalmente, en presencia o ausencia de el rey, endereçavan la habla a su alguacil mayor, y el alguazil la manifestaua al pueblo, y lo mismo se hazía en la repuesta. Y el alguazil le dixo: 'ansí el rey nuestro señor, ensalce Dios su honra y acresciente su estado, te haze saver que por muchas personas y en diversas vezes le es dicho, quán feas palabras dizes de su alto estado, y aún que, si pudieses, pornías las manos en su venturosa persona, y que por algunas causas no te a mandado castigar, antes te a enbiado a dezir que te apartes de lo que dizes, y que te tornes a su servicio como antes estavas, y que te hará merced, y no lo as querido hazer, antes as respondido palabras muy odiosas, y porque su real persona tiene creýdo que las gentes muchas vezes dizen más de lo que es, quiso que yo te hablase aquí, en este lugar, donde su real persona fuese cierta de la respuesta de tu boca. Yo, de parte de Dios y de su real estado, te digo que te quites y te apartes d'esto que hablas, y quites de ti la mala voluntad que le tienes, y se la tengas buena, y que él, pues te quiso bien, no te querría hazer mal'. Desque el alguazil obo dicho estas palabras y otras muchas, y él sintió que la

[6] Según Ángel González Palencia: "El alguacil o visir era ministro en Oriente con poder delegado del rey (como virrey), ejecutor de las órdenes del soberano, y a veces su consejero en España musulmana; aquí había varios visires encargados de los asuntos de despacho real (…), y comunicaban con el sultán por medio del háchib (primer ministro)" (1932, p. 200). Por el tiempo del relato, ejercía ese cargo en Granada Abū-l-Qāsim ibn Riḍwān Bannigaš.

> persona del rey estava allí oyendo, dixo ansí: '¿Señor, tiene vuestra honrada persona más que dezir?'. El alguazil respondió que no, y él, entonzes, díxole: 'a lo que, señor, dezís que han dicho a su real persona que yo le tengo mala voluntad, ¿cómo se la puedo yo tener buena? Dexo yo haver muerto a mi señor el rey [Muḥammad X], que en esto no me entremeto, que fue sobre reinar y prendióle en batalla, y tubo razón y, viendo que la tenía, luego que se casó con la reina mi señora, su hija, yo me metí en su servicio. Y en todas las entradas que hize en tierra de cristianos, yo fui en su delantera y hize en su servicio todo lo que buen criado deve hazer, y lo mismo en las otras diferencias que ha tenido, de todo lo qual el mejor testigo que yo tengo es su venturosa persona. Y a lo que dizen, que, si yo pudiese pornía las manos en su alta persona, eso no plegue a Dios que a mí me aya pasado tal cosa por el pensamiento, que yo sé que está en la tierra su altez [sic] persona en lugar de Dios. Y a lo que vuestra merced dize, que quite de mi boca las palabras feas que digo y le tenga buena voluntad, esto sea cierto su real persona que yo no lo podré hazer, porque, haviendo dexado a mi señora la reina [Fátima], siendo ella reina y hija del rey y tan noble persona y madre de tantos y tan nobles hijos, y quitalla de su estado y poner en él a una esclava suia, no ay paciencia que lo sufra, ni me baste. Y crea su alta persona que, si yo supiese que en mi cuerpo aya alguna partezilla que la quisiese bien, y esta fuese mi ojo el derecho, con esta punta d'este puñal me lo sacaría'.
>
> Oýdas por el rey estas palabras, dixo luego: 'Maten luego a ese descreído'. Y allí fue luego muerto. Y pasó tan adelante la crueldad d'este rey que bastó para no dexar en su reino hombre que fuese de hecho en cosa de guerra ni de consejo. Y traía casi por refrán: 'Matalde, que el muerto nunca hizo mal a nadie'. Y así tenía en gran subgeción el reino todo, que casi todos temblavan d'él en oýr su mandado (Baeza, 1863, 66-69)[7].

Es interesante la presencia aquí de lo que Genette identifica como forma *seudodiegética* de narración, es decir, un "relato segundo" que es "inmediatamente devuelto al nivel primero y asumido (…) por el protagonista-narrador" (1989b, p. 295). Sirve para dar significado al relato "secundario" y transformarlo en una evidencia de lo que se viene contando en el relato "primario", en este caso concreto mediante una exposición paremiológica. De esta forma, podemos incluir este relato *metadiegético* dentro del tipo 1 caracterizado por Genette respecto a su relación con el "primario", en el que se evocan las "causas o antecedentes de la

[7] Cotejo según el manuscrito del siglo XVI de la Biblioteca de El Escorial (Y-III-6, ff. 468r-469r); que es el original que siguió Müller para su edición.

situación *diegética* en la que interviene", de manera que ejerce una "función explicativa (por analepsis *metadiegética*)" (1998, pp. 63-64). Se expone con toda claridad en el inicio del relato: "y parésceme a mí que es bien que la manera y causa de su muerte se escriva aquí".

El pasaje nos retrotrae, por tanto, a un momento que dota de significado a los acontecimientos que Baeza ha narrado hasta ese momento. La aparición de una frase introductoria que supone, además, un proceso de "vocalización" en este punto del relato, es decir, el paso de la tercera a la primera persona del narrador, fija con claridad el momento de la digresión al dar paso, de forma repentina, al "narrador-personaje" (Genette, 1989a, p. 370), que nos anuncia el inicio del relato "secundario". Inmediatamente, este se inicia en un proceso de "desvocalización" que supone regresar a la tercera persona y a un "narrador exterior a la historia, impersonal y transparente" (Genette, 1989a, p. 370). La presencia de esta introducción, según lo teoriza Genette para este tipo de narración *extradiegética* (1998, p. 65), determina que se pueda hablar de una narración insertada, idea que refuerza el párrafo conclusivo construido en torno a la paremia: "matalde, que el muerto nunca hizo mal a nadie"; lo que es un juicio sugerido por el narrador *intradiegético*.

El "enmarque" del texto "secundario" se hace aún más evidente por la inclusión de recursos dramáticos, tanto desde el punto de vista escenográfico como puramente literario: la aparición de una cortina o telón que focaliza la escena y la inserción de diálogos que dinamizan y ambientan el relato.

En el caso de los diálogos, en exposición de Genette, permiten pasar de un "relato puro" o diégesis, en el que es mayor tanto la información como la presencia del informador, a otro "mediatizado por el narrador y en el que las réplicas de los personajes se funden y se condensan en discurso indirecto", lo que él identifica con la idea platónica de la mímesis, esto es, una forma narrativa realizada "en palabras directas, el modo del drama" (1989b, pp. 220-221 y 224). Para Genette, "el relato, que cuenta historias, no puede referirse más que a acontecimientos", pero admite que algunos de ellos son verbales, de forma que, "excepcionalmente y para cambiar un poco", se reproducen de forma más o menos fidedigna, pues, para él, no hay más opción narrativa que reducir

los pensamientos a "discursos o sucesos" (1998, p. 45). Distingue, por tanto, entre, por un lado, el relato que informa, transmite significados y no representa la historia, sino que la cuenta, es decir: "la significa mediante el lenguaje"; y, por otro, lo que él llama: "elementos verbales previos" de esa historia, los diálogos y monólogos que son "transcritos", por lo que en el relato no habría lugar para la imitación, de forma que el diálogo, siguiendo el sentido platónico, lo interpreta como tal "transcripción" o como una "cita" (1998, p. 31).

En nuestro caso, la literalidad del diálogo como parte de una historia verídica solo es supuesta y es la parte más literaria del relato, donde más se desarrolla la creatividad del autor. Como explica Alberto del Río para el caso de Gonzalo Fernández de Oviedo, frente al estricto "discurso científico", el diálogo tiene la ventaja de introducir en el relato, de forma deliberada, "toda una serie de recursos que tienden a mover al lector-auditor y captar sus afectos" (1991, p. 96).

4. LA "CORTINA" EN LA TRAMA HISTÓRICO-LITERARIA

Como acabo de decir, el otro elemento de dramatización del "relato enmarcado" es la presencia de la cortina. Esto es evidente desde un doble punto de vista: escenográfico y literario.

Desde el punto de vista literario, la cortina ha sido empleada como motivo a lo largo de la historia de la literatura y, más en concreto, para mostrar al rey oculto tras ella, acechando a la escucha para recoger los insultos de los súbditos, tal como lo recoge Frederic C. Tubach, con el n.º 2908 de su *Index Exemplorum*: "El rey escucha a los hombres insultarlo". Lo describe como:

> Un rey, sentado detrás de una cortina, escucha que algunos hombres lo injuriaban. Les hace saber que alguien está ahí y dice: '¡Moveos para que el rey no os escuche!'" (1981, p. 228).

Lo aprecia, por ejemplo, en Séneca, cuando describe cómo un bondadoso rey Antígono sabe contener su justa ira contra dos soldados lenguaraces a los que escuchó descalificarlo cuando se hallaba resguardado en su tienda, "siendo así que entre quienes hablaban y quien oía, únicamente mediaba una lona" (1986, pp. 138-139). Igual lo recoge *El*

Libro de los enxemplos por A.B.C., de Clemente Sánchez de Vercial (ss. XIV-XV), ejemplo 275:

> que estando unos hommes deciendo mal d'él, lo cual él oía, por cuanto entre él e los que lo decían non estaba sinon una cortina, oyendo lo que decían movió mansamente la cortina, e commo que era otro, dijo: 'Idvos donde non vos oya el rey'" (1860, p. 514).

El sentido ejemplar de este fragmento queda manifiesto por la paremia que lo encabeza:

> Homme paciente e de buena discreción
>
> aunque oye mal de sí non lo ha por baldón (1860, p. 514)[8].

El contraste se aprecia con la conclusión paremiológica del relato de Baeza y la fuerza que alcanza el *topoi* convocado en él, pues ofrece un resultado completamente opuesto al topo original, de manera que se evidencia con mayor intensidad la virtud de la templanza frente al quebranto producido por la ira.

Aunque Séneca suele ser la fuente principal para la difusión de esta anécdota, en la Antigüedad fue mencionada por otros autores, como Plutarco (1995, p. 90). Harriet Goldberg recoge varios ejemplos en la España medieval, n.º J1281.4 de su *Motif-Index* (1998, p. 80): en la segunda mitad del siglo XIII los *Castigos e documentos* atribuidos al rey Sancho IV (s.d., p. 144); en el siglo XIV la *Glosa castellana al Regimiento de príncipes* de Egidio Romano trasladada por fray Juan García de Castrojeriz (2005, pp. 133-134); y el *Libro* de Clemente Sánchez de Vercial, ejemplo 341 (2013, p. 478). Fuera de España también estuvo presente en la Edad Media, por ejemplo, en Jacobo de Cessolis (siglos XIII-XIV), con una conclusión que da protagonismo a la cortina: "Partitevi di qui che re non v'oda, però che e' v'ode questa cortina" (2019, pp. 69-70).

En todos los casos se elogia la virtud de la paciencia de forma directa y evidente, pero en Baeza la alabanza de la paciencia se realiza de

[8] En otra versión de la obra: "La paciencia es mucho de alabar, / e más en los príncipes que han de gobernar" (Sánchez de Vercial, 2013, p. 478).

forma indirecta, oponiendo los efectos catastróficos de la falta de serenidad.

Como ya he señalado en otro lugar (Delgado Pérez, 2021), la convocatoria de diferentes topos en Baeza, especialmente en forma paremiológica, es una recurrencia que le permite situar a sus receptores en un entorno narrativo conocido, incluso familiar, y dotar de mayor fuerza ejemplificadora a su argumentación.

En el caso de la cortina, la popularidad del topos puede verse en la actualidad a través del dicho andaluz "estar detrás de la cortina", que tiene el sentido genérico de "dirigir un negocio, operación, gestión, sin dar la cara" (Barrios, 1991, p. 77). Es decir, "actuar entre bambalinas".

Hay que aclarar que en este relato de Baeza no aparece de forma explícita el término "cortina", pero hay razones suficientes para comprenderlo en sentido implícito. Entiendo que se encuentra en elipsis, no presente en el relato sino en el contexto tanto narrativo o argumental, como histórico-social en el que se inscribe. Baeza expone de forma parafrástica la parte de ese contexto que el público cristiano desconoce pero que él puede explicar por su trato directo con la sociedad y la corte de la Granada islámica: la presencia y singularidades del visir. Pero hay una parte que no necesita aclaración: la presencia de una cortina que vela la presencia del monarca, pues en la corte de los Reyes Católicos la Real Cortina era un elemento de uso frecuente que caracterizaba lo que Álvaro Fernández de Córdoba conoce como "semiología del espacio", una manera de reconocer a las personas regias y a sus allegados mejor considerados en las ceremonias públicas, sobre todo religiosas, a quienes se concedía permanecer más próximas a la cortina que señalaba la presencia de los soberanos (2017 pp. 60-61).

Covarrubias explica la importancia de este elemento en la corte española:

> Los reyes acostumbran a tener sus capillas, y en las yglesias donde oyen los oficios divinos unas camas, debaxo de las quales les ponen las sillas y sitiales. Y, porque se corre una de las cortinas quando entra o sale el rey, o se haze alguna ceremonia, como la confesión, la paz, y las demás, el que tiene oficio de correr la cortina se llama sumiller de cortina, término alemán al uso de la casa de Borgoña (1611, f. 243v).

Qué duda cabe que estas escenificaciones tenían siempre una relación muy marcada con la sacralización del poder regio, como se desprende en la definición de la expresión "correr la cortina" por la Real Academia Española:

> Está, por la parte de adentro del Tabernáculo, cubierto el Santísimo Sacramento con unas cortinas de tela de oro encarnada, y unas cintas del mismo color, con que se corren quando se descubre su Magestad" (1729, p. 614).

Se relacionó con el término "cama", tomado como: "colgadura de ella, compuesta de cortinas, cenefa y cielo"; es decir: "se llamaba cama, o cortina, la que se ponía para el rey con sitial en las funciones públicas" (Real Academia Española, 1729, p. 83).

En el relato de Baeza llama la atención la posición incómoda que escoge el emir, dada la dignidad de su estado, para realizar la escucha de la conversación entre el alguacil mayor y el criado: tras una puerta. En primer lugar, porque parece complicado oír una conversación con soltura si la hoja está cerrada, aunque podría entenderse que estaba entornada; en segundo lugar, porque el alto rango detentado por el emir impide pensar que se hubiera rebajado a curiosear como un vulgar espía, o un cotilla, con daño evidente hacia su imagen. Por ello, identifico el término "cortina" con "antepuerta", es decir, "el repostero o paño que se pone delante de alguna puerta para abrigo o decencia", en definición de Roque Barcia (1880, p. 336). También puede verse bajo la construcción: "cortina de puerta", en francés *portière* (Gattel, 1790, v. 3, p. 145), que son tapices que, con ese uso, aparecen profusamente en los aposentos del Palacio Real de Madrid en el siglo XVIII (Sancho, 2004, pp. 377-379).

Maximiliano Alarcón, traductor del jurista andalusí al-Ṭurṭūšī (ss. XI-XII), utiliza, precisamente, la acepción "antepuerta" en su traslado del poema indio traducido al árabe por este autor en su *Lámpara de príncipes* (*Kitāb Sirāŷ al-mulūk*):

> Mas después que fueron enterrados,
>
> ¿dónde están los tronos, las coronas y los mantos?
>
> ¿Dónde aquellos rostros ante los que no se llegaba sino después

> [de alzarse cortinas y antepuertas?
>
> Al preguntar por ellos, claramente manifiestan las sepulturas
>
> Que aquellos rostros están llenos de gusanos que entre sí pelean (1930, p. 28)[9].

La palabra "antepuerta" fue la escogida, también, por Juan Vitrian para traducir el término francés *ostevent* usado por Philippe de Commines en sus *Memorias* (1643, pp. 311-313)10, lo que se relaciona con el término *paravent*, explicado como: "un lieu clos où l'on s'enfermoit, semblable à ces paravents d'aujourd, faits en forme de petite loge" (Ménage, 1750, p. 119).

Aparte, este relato muestra la presencia del tópico al que aludimos en la historiografía del periodo, evidente en la forma en la que Commines ha escenificado el encuentro en 1475 entre los enviados del duque de Borgoña, Carlos el Temerario, y el rey de Francia Luis XI:

> El rey hiço que este señor de Conte se metiese conmigo detrás de una antepuerta grande, que estaba en una puerta de su cámara, para que el propio señor de Conte oyese y hiciese relación al duque su señor de las palabras y término que usavan hablando d'él el condestable y los suyos, y el rey vino a sentarse en un banquillo arrimado a la antepuerta, para que los dos que estábamos detrás de ella pudiésemos oír bien las palabras que dirían Luis de Crevila y su compañero (1643, p. 311).

Vitrian explica la aparición de este elemento en la escena:

> Parecióle necesario al rey Luis usar con el embajador del duque de Borgoña este escondrijo (indigno de rey) detrás de la antepuerta, pero a él necesario, por tener de todo punto perdido el crédito con el de Borgoña en todo quanto decía, porque el simulador y engañoso tiene su pena, que quando trata verdad y llaneça no es creído (1643, p. 311).

Además, añade en otro lugar una anécdota de su cosecha en la que aparece el emperador Carlos V durante una estancia en Aragón escuchando tras una antepuerta las palabras que se cruzaban entre cortesanos castellanos y aragoneses para, en un momento dado, salir de su escondite y

---

[9] La versión árabe en: al-Ṭurṭūšī, 1872-1873, p. 10.

[10] La versión francesa en: Commines, 1580, pp. 128-129.

actuar conforme a la anécdota tópica, es decir, de manera discreta y prudente (1643, p. 339).

Los orígenes de este elemento en el aparato ceremonial cortesano parecen bastante antiguos. Aparece ya en la antigua corte de Constantinopla, en la que había un oficial de los emperadores llamado cortinario que se situaba "cerca de la cortina o puerta de su cámara para recibir sus órdenes" (Barcia, 1880, p. 1084). En el mundo islámico, sus vínculos con el mundo bizantino parecen explicar su instauración en los inicios del califato abasí (mitad del siglo VIII), aunque también parecen tener relación con su contacto con la corte persa. En el segundo caso, los califas abasíes se legitimaron reuniendo en su persona la "autoridad religiosa y función secular", proclamándose defensores de la fe y de la ortodoxia, un concepto que se ajustaba al de los gobernantes sasánidas (Christensen, 1907, p. 97-98.). Ello incluía su vínculo con el Profeta (a través de la descendencia del tío de Muḥammad, ᶜAbbās), y una "parafernalia" que los aislaba de la "mirada común", mediante cortinas y otras disposiciones, como la presencia de numerosos guardias y chambelanes para impedir el acceso a sus jefes, lo que los árabes reclamaron como un derecho (Levy, 1953, p. 67).

Podemos apreciar la importancia de este elemento en el aparato representativo de la corte califal a través de la descripción que aparece en el *Siyāsat-Nāmā* (*Libro de gobierno*), tratado del visir selyúcida del siglo XI, Niẓām al-Mulk (título honorífico de Abū ᶜAlī Ḥasan b. ᶜAlī):

El levantamiento del telón es la señal de que una audiencia está en proceso, cuando se baja el telón indica que no hay ingreso, excepto para las personas que son convocadas (2006, p. 117-118).

Entre los fatimitas de Egipto encontramos, igualmente, que los califas fueron distanciándose progresivamente del pueblo e introdujeron la cortina (*ḥāǧib*) para ocultarse de la vista del público (Arnold, 2017, p. 45). Además, este término, *ḥāǧib*, pasó a denominar un cargo palaciego en la Córdoba califal, traducido, a veces, como "primer ministro", pero cuya traducción literal sería la de "velo", lo que Felix Arnold encuentra muy relevante, dado que esta figura palaciega sería algo así como "una cortina separando al califa del público" (2017, p. 98). De este modo, en

el Salón Dorado de El Cairo (*Qāᶜa aḏ-Ḏahab*), construido en el siglo X para celebrar las audiencias públicas (*majlis*), se mostraba el trono (*sarīr al-mulk*) sobre una plataforma (*martaba*) y recubierto de una tela preciosa, siguiendo ejemplos bizantinos. Y, además, la habitación donde se situaba el trono se separaba del resto por una puerta cubierta por una cortina que sólo se levantaba cuando el califa se instalaba en el trono (Canard, 1973, pp. 360-362). Al igual que lo vemos más tarde en la corte borgoñona, en las cortes árabes había un *ṣāḥib al-majlis*, llamado también *ṣāḥib as-sitr* (maestro de cortina), semejante al prepósito bizantino, encargado de prevenir al visir cuando el califa se sentaba en el trono y de dar la orden a los eunucos para levantar la cortina que lo ocultaba (Canard, 1973, p. 374 y 376).

Además, el cortinaje tenía otro aspecto más teatral que es descrito con claridad por Covarrubias:

> En cierto género de representación muda, donde hazían apariencia de figuras calladas, tenían delante una cortina, y esta la corrían para mostrarlas, y después para bolverlas a cubrir (…) Y así, correr la cortina, sinifica algunas vezes hazer demostración de algún caso maravilloso, y otro de encubrirle, como también se haze en las tablas de pinturas (1611, f. 243v, y también f. 35rbis).

Por eso, Covarrubias relaciona el término "cortina" con el término "apariencia": "Ciertas representaciones mudas que, corrida una cortina, se muestran al pueblo y, luego, se buelven a cubrir" (1611, f. 77r).

La cortina funciona para presentarnos una escena perfectamente teatralizada que nos dispone a ser espectadores de un pasaje en *mise en abîme*, es decir, muestra gráficamente el inicio de la "especularización", lo que Dällenbach entiende es imprescindible para determinar un fenómeno abismal (1991, p. 23). Lo vemos, por ejemplo, en *La celosa de sí misma*, de Tirso de Molina, donde se marca el efecto teatral en el acto de correr y descorrer la cortina:

> Sé sumiller de cortina,
>
> descubre aquella apariencia,
>
> tocarán las chirimías,
>
> que en las tramoyas parece

poeta de Andaluzía (1627, f. 261v).

Como explica John Varey, esta escena muestra que las cortinas estaban ya perfectamente integradas dentro de la tramoya escenográfica, al fondo del tablado, usadas frecuentemente para esconder personajes, de modo que servían para "cubrir y descubrir las apariencias" dentro del escenario (1986, pp. 282-284).

Este otro significado de la "cortina", como pieza del espacio teatral, permite contemplar la escena descrita por Baeza como una representación dramatizada, a lo que ayuda no solo la situación de los personajes en un espacio perfectamente escénico sino, además, la introducción narrativa de la acción y el modo dialogado y dinámico en el que se conduce la puesta en escena.

Todo ello da a este relato inserto una apariencia a la vez natural y guionizada que nos sumerge en una atmósfera en la que se desdibuja la trama histórica en un esquema narrativo verdaderamente literario, lo que ofrece al contenido una veracidad especial: la de los acontecimientos vividos, rememorados, no narrados. La "cortina" vislumbrada en Baeza, al igual que, posteriormente, el tapiz de Arrás que sirve de enmarque para la muerte violenta de Polonio en el shakespeariano *Hamlet*[11], son elementos escénicos que ayudan a presentar un topos clásico que se destaca mediante el contraste de una conclusión antitética a la tradicional: la reacción airada, la impulsividad y la ofuscación conducen al desastre. Aunque, en el caso del drama inglés, la oposición se evidencia aún más al invertir los papeles entre el príncipe y el criado, ya que el primero actúa y el segundo escucha[12].

En Baeza la cortina es parte esencial del argumento narrativo de su relato "enmarcado": se inicia con la veladura del emir, a quien sabemos presente solo desde la voz del narrador que describe la escena y mediante la presencia de su visir que lo representa, y concluye con el levantamiento del telón, lo que permite la repentina irrupción final del

[11] Así desde las primeras versiones conocidas: Q1, Q2 y F1 (Shakespeare, 1891, pp. 94-95, 150, 186-187, 190-191 y 210-211).

[12] Quizá sea una adaptación de la medieval Saxo Grammaticus (ss. XII-XIII), que cambia la cortina o el tapiz por un montón de paja (Elton, ed., 1905, pp. 213-215).

emir ordenando, en primera persona, el brusco cese de la acción mediante una orden taxativa: la ejecución del criado lenguaraz.

5. CONCLUSIÓN

El recurso a la *mise en abîme* permite a Baeza poner el foco en una escena en la que se representa sucintamente la materia del drama que ha planteado en su crónica abundando en su significado, un efecto especular que se define como "sobrecarga semántica" (Dällenbach, 1991, p. 59). Utiliza, para ello, los propios recursos de la memoria que, como comenta Genette, no es perfectamente sincrónica, ya que el recuerdo "obedece a leyes diferentes de las del tiempo", lo que incluye tanto aquello que se mantiene como lo que se olvida (1989b, p. 120). La diacronía, por tanto, sigue las "leyes naturales" que rigen el mecanismo de los recuerdos y el relato ofrece un tempo que es producto de la vida misma y obedece a una doble "motivación realista" que pretende "contar las cosas tal como fueron vividas en el instante" y, a la vez, "tal como son recordadas posteriormente", dado que nuestro conocimiento del tiempo no es, precisamente, "libresco" (Genette, 1989b, p. 210 y 218).

La convocatoria, además, de un topo literario en este punto del relato, apela al acervo común compartido con sus receptores y refuerza la puesta en escena, caracterizada por un elemento, la "cortina", que responde, de nuevo, a la cultura común, lo que ofrece un efecto de naturalidad que sirve en el relato tanto para destacar la escena metadiegética mediante un efecto teatral, como para integrarla de manera lógica en la diégesis merced a la cotidianeidad de un protocolo del poder ritualizado.

Estos elementos aparentemente naturales permiten al receptor contemplar la escena como hechos vividos y a la crónica como "cosas que pasaron", título facticio que le dio el escriba de la versión escurialense para resumir su impresión general de este singular testimonio historiográfico.

6. REFERENCIAS

Alarcón, P. A. de (1874). La Alpujarra. Sesenta leguas a caballo precedidas de seis en diligencia. Imprenta y Librería de Miguel Guijarro.

Amador de los Ríos, F. (1907). Notas acerca de la batalla de Lucena y de la prisión de Boabdil en 1483. Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 16(1-2), 37-66.

Arnold, F. (2017). Islamic Palace Architecture in the Western Mediterranean. A History. Oxford University Press.

Baeza, H. de (1863). Cosas de Granada. En: Müller, M. J. (ed.). Die Letzten Zeiten von Granada. Christian Kaiser, 57-99.

Barcia Martí, R. (1880). Primer Diccionario general etimológico de la Lengua Española. Seix-Editor, v. 1.

Barrios, M. (1991). Repertorio de modismos andaluces. Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones.

Canard, M. (1973). Byzance et les musulmans du Proche Orient. Cahen, Cl. (pról.). Variorum Reprints.

Cessolis, J. de (2019). Libellus de moribus hominum et de officiis nobilum ac popularium super ludo scaccorum. Volgarizzamento italiano trecentesco (Redazione A). Scolari, A. (ed.). Genova University Press.

Commines, P. de (1580). Les Memoires de Messire Philippe de Commines. Pour Abel l'Angelier.

Commines, P. (1643). Las memorias de Felipe de Comines, señor de Argenton. De los hechos y empresas de Luis undécimo y Carlos octavo, reyes de Francia. Vitrián, J. (ed. y notas). En la imprenta de Juan Meursio.

Christensen, A. (1907). L'empire des sassanides. Le peuple, l'État, la cour. Bianco Lunos Bogtrykkeri.

Covarrubias, S. de (1611). Tesoro de la lengua castellana, o española. Luis Sánchez.

Dällenbach, L. (1991). El relato especular. Visor.

Dällenbach, L. and Tomarken, A. (1980). Reflexivity and Reading. New Literary History, 11(3), 435-449.

Delgado Pérez, Mª. M. (2021). Tomás Moro y Hernando de Baeza en la elaboración de la 'memoria colectiva'. Asesinato político, relato histórico y estereotipo literario. Nuevos retos y perspectivas de la investigación en Literatura, Lingüística y Traducción. Dykinson, 579-598.

Delgado Pérez, Mª. M. (2018). Certezas e hipótesis sobre el final de la 'crónica granadina' de Hernando de Baeza. Anaquel de Estudios Árabes, 29, 33-62.

Elton, O. (ed.) (1905). The Nine Books of The Danish History of Saxo Grammaticus. Norroena Society, v. 1.

García de Castrojeriz, J. (2005). Glosa castellana al 'Regimiento de príncipes' de Egidio Romano. Beneyto Pérez, J. (ed., est. prel. y notas). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Gattel, C.-M. (1790). Nouveau dictionnaire espagnol et françois, François et espagnol, avec l'interprétation latine de chaque mot. Chez Bruyset freres, imprimeurs-libraires, v. 3.

Genette, G. (1998). Nuevo discurso del relato. Cátedra.

Genette, G. (1989a). Palimpsestos. La literatura en segundo grado. Taurus.

Genette, G. (1989b). Figuras III. Lumen.

Gide, A. (1941). Journal. 1889-1939. NRF.

Goldberg, H. (1998). Motif-Index of Medieval Spanish Folk Narratives. Medieval & Renaissance Texts & Studies.

González Palencia, Á. (1932). Historia de la España musulmana. Labor.

Levy, R. (1953). Persia and the Arabs. In: Arberry, A.J. (ed.). The Legacy of Persia. Oxford University Press, 60-88.

El Libro de los Enxemplos (1860). En Gayangos, P. de (ed.). Escritores en prosa anteriores al siglo XV. M. Rivadeneyra, Impresor, Editor, 443-542.

Medina y de Mendoza, F. de (1853). Vida del cardenal d. Pedro González de Mendoza. Memorial histórico español. Colección de documentos, opúsculos y antigüedades, v. 6, 149-310.

Ménage, G. (1750). Dictionnaire etymologique de la langue françoise. Chez Briasson, v. 1.

Menéndez Pidal, R. (2010). Flor nueva de romances viejos. Espasa.

Molina, T. de (1627). La zelosa de sí misma. Comedia famosa. En: Doze comedias nuevas del Maestro Tirso de Molina. Francisco de Lyra, v. 1. fol. 252r-274v.

Moreno, A. (2012). ¡Ay! Pues yo, trabajando en el gerundio. Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics, 1(2), 235-243.

Nizam al-Mulk (2006). The Book of Government or Rules of Kings. The Siyar al-Muluk or Siyasat-nama. Transl. H. Darke. Rotledge.

Plutarco (1995). Obras morales y de costumbres. (Moralia). Aguilar, R. Mª. (introd., trad. y notas). V. 7: Sobre el refrenamiento de la ira. Gredos.

Rajas, M. (2011). Tiempo de la historia, tiempo del discurso. En: García García, F. y Rajas, M. (coord.) Narrativas audiovisuales: el relato. Icono, 14, 349-384.

Real Academia Española (1729). Diccionario de la lengua castellana. En la Imprenta de Francisco del Hierro, v. 2.

Remiro, M.G. (1910). Documentos árabes de la corte nazarí de Granada. (Continuación). Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 14(5-6), 421-431.

Río Nogueras, A. del (1991). Diálogo e historia en las 'Batallas y Quinquagenas' de Gonzalo Fernández de Oviedo. Criticón, 52, 91-109.

Sánchez de Vercial, C. (2013). Edición del 'Libro de los exemplos por A.B.C.' (3ª parte). Gutiérrez Martínez, Mª del M. (ed.). Memorabilia, 15, 1-201.

Sancho IV (s.d.). Manuscrito B de Castigos y documentos para bien vivir de Sancho IV. Rivera García, A. (ed.). Biblioteca Saavedra Fajardo. https://saavedrafajardo.org/book/102114.

Sancho, J.L. (2004). Carlos III y los tapices para el Palacio Real de Madrid: La serie del 'Real dormitorio'. Anales del Instituto de Estudios Madrileños, 44, 359-390.

Seco de Lucena Paredes, L. (1947). La sultana madre de Boabdil. Al-Andalus, 12, 359-390.

Séneca, L. A. (1986). De la cólera. Otón Sobrino, E. (introd., trad. y notas). Alianza.

Shakespeare (1891). Hamlet. Parallel Texts of The Fist and Second Quartos and The First Folio. Vietor, W. (ed.). N.G. Elwertsche Verlagsbuchhandlung.

Tena Morillo, L. (2019). Sobre la 'mise en abyme' y su relación con la écfrasis y la intertextualidad. Aproximación a una tipología. Actio Nova: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, 3, 481-505. DOI: https://doi.org/10.15366/actionova2019.3.020.

Tubach, F.C. (1981). Index Exemplorum. A Handbook of Medieval Religious Tales. Suomalainen Tiedeakatemia. Academia Scientiarum Fennica.

al-Ṭurṭūšī, M. ibn al-W. (1930-1931). Lámpara de los príncipes. Alarcón, M. (trad.). Instituto de Valencia de don Juan, 2 v.

al-Ṭurṭūšī, M. ibn al-W. (1872/1873). Kitāb Sirāŷ al-mulūk. Al-Maṭbaᶜa al-Waṭanīya.

Varey, J.E. (1986). Valores visuales de la comedia española de Calderón. Edad de Oro, 5, 271-297.

"ESTE NUEVO ELIFAZ": ELOCUENCIA, CONTRAEJEMPLO Y HEROÍSMO RELIGIOSO EN EL *TRIUNFO DE LA FEE EN LOS REYNOS DEL JAPÓN* DE LOPE DE VEGA

JORGE MARTÍN GARCÍA
Universidad de Salamanca

1. EL *TRIUNFO DE LA FEE* DE LOPE DE VEGA: CONTEXTO DE PRODUCCIÓN

En el año de 1618 aparece editada en Madrid la obra de Lope de Vega titulada el *Triunfo de la fee en los reynos del Japón por los años de 1614 y 1615*, siendo responsable de su impresión el taller de Francisca de Medina, la viuda de Alonso Martín. A muy grandes rasgos, el autor declara que el texto pretende mostrar "las persecuciones de los tyranos y los gloriosos triunfos de los mártyres" (Vega Carpio, 1965, p. 10); más en concreto, Lope puntualiza que su "assumpto es referir las persecuciones de aquellos nuevos christianos por los años de 1614 hasta el fin de 1615 en Arima, Arie y Cochinotzu" (Vega Carpio, 1965, p. 20)[13]. En este sentido, el Fénix se compara con un notario dispuesto a que no queden "obscuras" las "esclarecidas victorias" de aquellos que "aunque sea en el otro Polo" se sacrificaron por la fe cristiana (Vega Carpio, 1965, p. 10).

Para entender el sentido de esta "prosa historial" de Lope, hemos de considerar el contexto de la época de su composición. Nos encontramos en un periodo en el que se extendió por toda Europa una auténtica *cultura del martirio*. Ahora bien, de cara al auge de los relatos martirológicos, evidentemente, resultó fundamental la transmisión escrita de los

[13] Sobre los referentes geográficos citados por Lope, –Arima, Ariye y Kuchinotsu– nos remitimos a Cummins (Vega Carpio, 1965, p. 20, nota 56),

mismos. Desde el punto de vista de Alejandro Cañeque, de este canal dependía la mera "existencia de los mártires", ya que, sin esta difusión, "la fuerza político-religiosa del mártir se habría visto seriamente disminuida" (2016, p. 41).

Ahora bien, Cañeque realiza una matización importante: el apogeo de esta narrativa martirológica no se reducía a una simple cuestión textual, carente de unos referentes tangibles. En otras palabras, considerar la importancia de esta clase de escritos,

> no significa dudar del deseo de muchos miembros de las órdenes religiosas de sufrir y morir en nombre de su religión, pero no podemos subestimar el papel que jugaron los autores de martirologios y crónicas martiriales en crear y recrear las historias que daban forma y substancia a la cultura martirial (2016, p. 41).

El corpus de estos textos se nutría tanto de las misivas y relaciones de primera mano compuestas por los misioneros, como de crónicas, historias y otras obras posteriores –impresas y manuscritas– dotadas de una mayor elaboración. La importancia de estos escritos residía, a grandes rasgos, en su valor propagandístico, pues constituían un «instrumento eficaz para persuadir a los monarcas católicos de la necesidad de enviar un mayor número de misioneros» a tierras lejanas como Asia o América (Jiménez, 20217, p. 154).

En lo que se refiere al caso concreto de Japón, debemos considerar que nos hallamos en el periodo del shogunato de Tokugawa Ieyasu, quien prohibió el cristianismo en 1614, iniciando de manera definitiva el retroceso de esta religión en la zona[14]. Por otra parte, hemos de tener en cuenta un hecho de interés: la dura competencia entre la Compañía de Jesús y las órdenes mendicantes en lo que se refiere a la evangelización de las tierras japonesas. Se trata de un auténtico *odium theologicum*, en términos de Julián González-Barrera (2017), que se vio reflejado en los textos[15]. Si bien los jesuitas llevaban la delantera tanto en su actividad

[14] Técnicamente, Ieyasu ejerció como Shōgun en el periodo comprendido entre 1603 y 1605; sin embargo, hasta 1616 ostentó el título de Ōgosho que, a muy grandes rasgos, implicaba seguir ejerciendo el poder político en el archipiélago nipón desde un aparente segundo plano.

[15] González-Barrera resume de forma eficaz el alcance de esta disputa, que alcanzó cotas de extrema gravedad. Para este autor, dicha controversia "amenazaba cisma, pues la hostilidad

misionera como en la propagación de esta, los frailes trataron de recobrar posiciones y publicitar sus actividades. Según las explicaciones de González-Barrera:

> A su manera, de forma más individual y desorganizada, las Órdenes mendicantes también se interesaron por dar a conocer su labor misionera […] pero las noticias que venían de las Indias Orientales eran escasas. Por este motivo, en 1609 los dominicos del Asia reciben la instrucción de Agostino Galamini, Maestro General de la Orden, de dar cumplida cuenta del desarrollo de su misión (2017, p. 237).

En estos casos, existía incluso cierta deriva *nacionalista* al confrontar las misiones jesuíticas, mayoritariamente portuguesas, con las actuaciones de las órdenes mendicantes, constituidas principalmente por agustinos, dominicos o franciscanos de origen español[16]. Precisamente, el objeto de nuestro estudio toma partido por estos últimos, por lo menos en cuanto al protagonismo que concede a la actividad misionera dominicana en Japón[17].

En relación con todas estas nociones, parece adecuado indagar brevemente en las causas que impulsaron la redacción del *Triunfo*. Uno de los principales motivos, que se han aducido con frecuencia, tiene que ver con la pretensión de Lope de alcanzar un puesto de cronista oficial. Hasta en tres ocasiones el autor de *Fuenteovejuna* se postuló a dicho puesto: en el periodo comprendido entre 1610 y 1614, en 1620 y en 1625, año en el que trató de convertirse en Cronista General de Indias

---

entre las Órdenes y la Compañía era palpable"; por ejemplo, se llegó a tal punto que los frailes no solo culparon a los jesuitas de la "persecución religiosa en el Japón, sino que incluso demandaban abiertamente la excomunión de la Compañía de Jesús" (2017, p. 238).

[16] De acuerdo al estudio de Esther Jiménez, la Monarquía Hispánica tenía clara su preferencia por los jesuitas: "cuando Clemente VIII quiso ampliar la entrada al resto de órdenes, la Monarquía hispana sólo quería a los jesuitas en Japón: primero porque era más fácil de controlar la actividad apostólica de una única orden religiosa, y segundo porque los jesuitas, gracias a su modelo de adaptación a la cultura oriental que evangelizaban […] se habían ganado la confianza de importantes Daimyô (nobles terratenientes japoneses)" (2017, p. 157).

[17] González-barrera, quien ha destacado el compromiso de Lope con los dominicos de cara a la composición del Triunfo, matiza que en lo que se refiere a las polémicas entre los frailes y los jesuitas, al Fénix "nunca pareció interesarle aquel odium theologicum y muy posiblemente escribiera aquel librito de forma altruista" (2017, p. 240).

(Sánchez Jiménez, 2006, p. 72)[18]. Asimismo, en lo que se refiere al caso concreto del *Triunfo*, tal como anunciamos arriba se ha contemplado la publicación de esta obra como una suerte de favor personal de Lope de Vega a un círculo de dominicos vinculados con la actividad misionera de su orden en Asia. Según esta hipótesis, la redacción del *Triunfo* partiría del acceso de Lope a una serie de documentos de primera mano sobre la evangelización de Japón, entre los que destacan aquellos remitidos por el padre Jacinto Orfanell. De acuerdo a las fundadas conjeturas de González-Barrera, los hechos podrían aventurarse del modo siguiente:

> Lo cierto es que cuando los escritos del Padre Orfanell llegan a España, el encargo tuvo que partir del influyente convento salmantino de San Esteban y, más concretamente, del Padre Elgueta, quien habría sido la persona que se había puesto en contacto con Lope […] En conclusión, todo apunta a que este misionero dominico fue el intermediario entre la Orden y Lope (González-Barrera, 2017, pp. 243-244).

Junto a estas teorías se han alegado otras, como la crisis espiritual que afectó a Lope en el periodo que nos ocupa, una especie de atracción por la temática exótica del *Triunfo*[19] y, sobre todo, la posibilidad de que el texto sirviera como medio para intervenir en la polémica poética conocida como *Spongia* (González-Barrera, 2017, p. 239)[20].

Sea como fuere, lo que es cierto es que Lope de Vega manejó una serie de fuentes, de entre las que destaca un pequeño grupo de textos

---

[18] Acerca de las aspiraciones de Lope como cronista, véanse los trabajos de Bershas (1963) y Carreño (2013).

[19] El Triunfo podría no ser el único texto sobre dicho asunto escrito por Lope, pues tradicionalmente se le ha considerado autor de la comedia Los primeros mártires del Japón. Con todo, se trata de una atribución todavía dudosa, pues dicha obra también ha sido relacionada con el dramaturgo Mira de Amescua. A este respecto, nos remitimos a las indagaciones de Roberto Castilla, quien considera que este último autor partió en 1619 de "una comedia seguramente olvidada de Lope de Vega de 1602" para dar forma a Los primeros mártires (2001, p. 146).

[20] Según resume González-Barrera: "La tinta de la Spongia aún estaba fresca. El Triunfo era su primer libro tras la tormenta del opúsculo turriano y el Fénix no dejará pasar la ocasión para ajustar cuentas con Torres Rámila en el prólogo. Sin olvidar el hecho de que convertirse en historiador de las Órdenes mendicantes le ponía frente por frente con otro de sus enemigos en la guerra de la Spongia: Cristóbal Suárez de Figueroa (1571- 1644), que recientemente había traducido una historia de la Compañía de Jesús" (2017, p. 240). Acerca de este asunto, nos remitimos a la monografía redactada por el propio González-Barrera (2011).

fundamentales para entender la composición del *Triunfo*. En relación con esto, nos acogemos al preciso resumen que Antonio Carreño nos ofrece sobre esta cuestión[21]:

> El relato de Lope no solo se vale de la extensa carta escrita por Jacinto Orfanel; también de las noticias de este que recoge fray Diego Collado en su *Historia eclesiástica de los sucesos de la Cristiandad de Japón… 1602-20*, que ve la luz en Madrid, en 1633. En su introducción sobre Japón sigue casi al pie de la letra, el relato de Giovanni Botero, en su *Relatione universali* (Venecia, 1595), parcialmente traducida al castellano en 1603 por Diego de Aguilar con el título de *Relaciones universales*. Otra referencia importante, citada en el "Prólogo" del *Triunfo* son los *Diálogos* del fraile carmelita portugués, fray Amador Arraiz, a quien Lope admira sobremanera (Carreño, 2013, p. 54).

A esta nómina de títulos habría que añadirle todos aquellos materiales de carácter enciclopédico y misceláneo que Lope manejaba para dotar de erudición a su discurso. Nos referimos a obras como la *Officina* de Ravisio Textor o las *Sententiae et exempla* de Rodrigues de Évora[22].

En cualquier caso, Lope de Vega acomoda las fuentes de acuerdo a sus pretensiones como historiógrafo. En opinión del citado Carreño, a propósito del tratamiento del hipotexto principal del *Triunfo*: "Lope altera radicalmente las versiones de Orfanel con el fin de conmover y edificar a sus lectores" (2013, p. 55). Precisamente, este es el momento de abordar el principal objetivo de nuestro trabajo: efectuar una aproximación a los recursos y estrategias retóricas presentes en el *Triunfo*, destinados a alcanzar tales fines.

De acuerdo a las palabras del propio Lope de Vega, la historiografía debía constituirse en un conjunto armónico basado en "la verdad, la elocuencia, la exornación y el ejemplo" (Vega Carpio, 1896, p. 405). Ahora bien, la elocuencia no ha de entenderse como un mero alarde

---

[21] Igualmente, nos remitimos a la edición del texto de Lope realizada en su día por Cummins, que alberga un completo repaso de las fuentes del Triunfo (Vega Carpio, 1965, pp. xxxv-xlvi).

[22] En lo que respecta a esta cuestión, recomendamos la consulta del trabajo de Sendín Vinagre (200). Nos interesa este estudio particularmente, pues no solo analiza el empleo de este tipo de textos de erudición por parte del Fénix, sino el modo en que su propia obra se convertía, a su vez, en un material de este tipo, que incluía de forma expresa apéndices destinados a tal fin. De hecho, el propio Triunfo concluye con un "Índice de las sentencias más notables de este discurso" (Vega Carpio, 1965, pp. 85-87).

verbal, sino como un instrumento para transmitir de forma eficaz la *verdad* atestiguada por el cronista. Pues bien, con estas nociones en mente, en primer lugar, vamos a tratar brevemente una de las principales técnicas retóricas empleadas por Lope, para después analizar un ejemplo significativo del uso de la misma.

2. "MAGESTAD PARA LA ORACIÓN": EL *TRIUNFO* Y LA AMPLIFICACIÓN RETÓRICA.

Hemos de considerar uno de los recursos básicos para entender cómo Lope de Vega procesa sus fuentes con el objeto de adecuarlas a los propósitos de su discurso. Nos referimos a la amplificación, la figura "más gallarda" de la oratoria como aseveró el propio Lope (Vega Carpio, 1993, p. 137)[23]. Con un sencillo ejemplo podemos ilustrar este asunto. En una de las cartas enviadas por Orfanell se narra el sacrificio de "Miguel de Cuchinotzu" quien, según el relato del misionero, cuando "salió al martirio había un vestido todo de remiendos, y era aquel de las pascuas, porque no tenía otr0" (Orfanell, 1923b, p. 252)[24].

Citamos ahora el modo con el que Lope de Vega narra este mismo asunto en el *Triunfo*:

> Miguel […] tan pobre que quando salió al martyrio llevaba un vestidillo remendado y aún era el mejor que tenía porque no tenía otro. Sentía no ir en hábito decente, pero también sabía que esperaba vestirse de tanta gloria, que en cada remiendo de aquellos deseasse verse la más luciente estrella (Vega Carpio, 1965, p. 69.

Observamos cómo Lope de Vega imita su modelo a partir de la amplificación de lo dicho por Orfanell. De acuerdo con esto, la versión del *Triunfo* presenta dos de las mecánicas amplificatorias explicadas por

---

[23] En la dedicatoria a Juan de Arguijo presente en las Rimas, Lope defendía los ornatos de motivos humildes que dispuso en la Arcadia. Es importante subrayar que, en su argumentación, Lope de Vega señala que dicho texto "es historia verdadera, que yo no pude adornar con más fábulas que las poéticas"; de manera que el medio más adecuado para ornar el texto sea la amplificatio, definida por Lope como "la más gallarda figura en la retórica y la que más magestad causa a la oración suelta" (Vega Carpio, 1993, p. 137).

[24] Curiosamente, en su Historia, Orfanell se sirve de la abreviatio cuando vuelve a relatar el martirio de Miguel, comentando, de forma sucinta, que a este "pobre labrador" lo torturaron "con gran furor y rabia, y en medio de los tormentos nunca se quexó" (1633, p. 45).

Miguel de Salinas en su *Rethórica*. Por un lado, hallamos una muestra del recurso conocido como incremento que, según Salinas, "muda" los términos por "otro más grave" (1541, fol. 51v). En este caso, el vestido de Miguel se torna en un "vestidillo" que, además, es el "mejor" de los poseídos por el mártir. Asimismo, Lope se sirve de la *comparatio* para identificar los remiendos con estrellas[25]. Incluso, podemos advertir cierta suerte de estilo indirecto libre, cuando el Fénix interpreta los pensamientos del mártir.

Por otra parte, Lope ornamenta el discurso con el fin de alcanzar dos de los efectos sobre el receptor que puede provocar la *amplificatio*, se trata de unas reacciones descritas en su día por Juan de Guzmán (1589, pp. 266-267). En primer lugar, el texto pretende alcanzar la llamada cohortación, respuesta dirigida a que su destinatario se encienda "más en el amor a la virtud" (Guzmán, 1589, p. 266). También encontramos una muestra de la conmiseración, pues Lope de Vega busca que nos apiademos del Miguel[26].

Una de las maneras de amplificar las fuentes consistía en recrear diálogos verosímiles, en los términos de la época, para mostrar ejemplos o contraejemplos de conducta[27]. Dentro de la inserción de parlamentos en

---

[25] Miguel de Salinas explica que "otra manera de amplificar" consiste en la comparación, puesto que "si lo que ponemos en comparación por menor es de suyo grande, mucho se acrecentará lo que se pone por mayor que ello" (1541, fol. 53v). En el texto del Triunfo el efecto amplificatorio se consigue tal como señala Salinas, al asimilar la magnitud de los remiendos del mártir con otro referente todavía mayor como son las estrellas.

[26] Juan de Guzmán señala que la conmiseración está destinada a mover "los ánimos de los oyentes" (1589, p. 267). Según este autor, existe un tercer efecto de la amplificación, que se corresponde con la "conquestión", dirigida a que el receptor del discurso comprenda "los daños que se siguen de no amar al próximo" (Guzmán, 1589, p. 266). Destacamos cómo Guzmán relaciona la amplificatio no solo con llegar mediante los afectos a conmover a los destinatarios, sino que se busca una respuesta de tipo moral en los mismos.

[27] Luis Cabrera de Córdoba en su De historia, para entenderla y escribirla (1611) nos ofrece una precisa explicación de cómo debía reproducirse un discurso de forma efectiva para resultar verosímil: "[El historiador] nunca represente persona de otro hablando en su nombre, sino como él hablara, según su grado, decoro, naturaleza, vicios, virtudes, vida, revistiéndose los ánimos, costumbres, y manera de dezir" (Cabrera de Córdoba, 1611, fol. 169v). De hecho, para este preceptista lo "verosímil es dudoso", por lo que recomienda el uso del estilo indirecto (Cabrera de Córdoba, 1611, fol. 169v). En cambio, Lope en el Triunfo prefirió dar pie a intervenciones en forma de oratio recta, lo que nos muestra la disparidad de modelos historiográficos presentes en la época. Desde la Antigüedad los preceptistas discutieron la

textos de tipo historiográfico, resultan destacables los casos en los que se daba voz al *otro*. Según indicó Iglesias-Zoido, en la tradición clásica,

a través de la figura del bárbaro, los historiadores tenían a su disposición un tipo de personaje que podía servir tanto para realzar el dramatismo de un relato como para concretar su finalidad instructiva o crítica (2012, p. 118).

En el caso concreto de las relaciones sobre Japón, a lo dicho hay que añadir la tradición de las disputas entre bonzos y misioneros, que estos reflejaban en sus cartas. La reproducción de dichos debates servía tanto para conocer las ideas de los paganos, como –sobre todo- para reforzar los argumentos frente a estas. De hecho, Paula Hoyos (2016) ha destacado la trascendencia de estas controversias, pues, a la postre, la influencia de los bonzos resultó crucial de cara a las persecuciones del cristianismo en Japón. Desde el punto de vista de esta autora, "los bonzos ejercieron constante presión sobre los gobernantes en procura de la expulsión de los jesuitas y la prohibición de sus prédicas religiosas" (Hoyos, 2016, p. 39).

En lo que se refiere a los contenidos de dichas disputas, Francisco Javier Gómez (2006) nos proporciona un útil resumen de los principales puntos de la doctrina cristiana cuestionados frecuentemente por los bonzos. Esta síntesis nos resulta de particular interés, pues en el análisis posterior encontraremos insertas en el texto de Lope alguno de estos interrogantes; según indica Gómez:

> [Los bonzos] se preguntaban si el Dios creador era bueno o malo; por qué, siendo bueno, había creado a los demonios y a los hombres tan inclinados al mal, por qué había establecido mandamientos tan difíciles de cumplir y por qué carecía de misericordia suficiente para sacar a los pecadores del infierno (2006, p. 368).

---

viabilidad y pertinencia de ambos modelos; según explica Pineda González: "Mientras más cercana se consideraba la escritura de la historia al arte retórica, mayor cabida encontraban en los tratados los discursos de personajes. Por el contrario, si lo que se primaba era la creencia de que el sustento de la historia es la verdad, entonces la inserción de dichos discursos se veía como problemática […] se dudaba de la posibilidad de un conocimiento histórico 'exacto' en cuanto a las palabras que un capitán, un embajador o un príncipe pudieran haber pronunciado" (2007, 96).

Por último, debemos tener en cuenta que la vasta obra de Lope no es ajena a la recreación de parlamentos de todo tipo, que incluyen también la voz del enemigo, muchas veces con la forma de pagano, ya sea un guanche, un indígena americano o un japonés. Tal como nos recuerda David García (2006), la inserción de la figura del *otro* en las comedias barrocas favorecía aún más sus propósitos tanto artísticos como propagandísticos. De acuerdo a las palabras de este autor:

> Incluso la exposición de los puntos de vista "del otro" […] significaba también la puesta en escena de un lado más humano de la comedia […] Las obras eran más verosímiles con esta riqueza y complejidad de puntos de vista […] lo que era una baza importante para que se interiorizaran por parte del público los valores que encerraba cada uno de los discursos (García, 2006, s.p.).

3. UN EJEMPLO SIGNIFICATIVO: EL PARLAMENTO DE LIRIAN

Para ilustrar estas cuestiones y examinar el modo en que Lope aplica la tradición retórica e historiográfica de su tiempo a los temas del *Triunfo*, nos disponemos a analizar uno de los parlamentes más interesantes de esta obra (Vega Carpio, 1965, pp. 51-53). Nos referimos al discurso emitido supuestamente por un tal Lirian, amigo del mártir japonés Jorge Akahoshi [28]. De hecho, la calidad de esta elocución hizo que fuera posteriormente editado como pieza independiente por el Abate Marchena, como muestra destacada de oratoria, en la antología que conforman sus *Lecciones de filosofía moral y elocuencia* (1820, pp. 113-115)[29].

---

[28] Se trata de un personaje totalmente apócrifo, incluido en el relato por Lope para pronunciar el discurso dirigido al realmente histórico Jorge Akahoshi. En el teatro lopesco hallamos la creación de este tipo de salvajes a los que se les dota de una onomástica exótica pero creíble para los receptores de la época. Así ocurre, por citar dos ejemplos, con el guanche Manil o el indígena americano Dulcanquellín.

[29] La obra mencionada de José Marchena incluye una reflexión de este autor que avisa de un cambio en la historiografía de su época, que comienza a abandonar paulatinamente los modos de la tradición clásica, entre los que se incluyen la recreación verosímil de diálogos. En relación con esto, Marchena se lamenta por lo que suponía perder la riqueza que aportaba al relato la inclusión de parlamentos, como el propio discurso de Lope que reproducirá en las Lecciones. Tal como explica el ilustrado: "Los más de nuestros historiadores adoptaron el

Si comparamos el texto de Lope con la versión de los hechos mencionada por Orfanell, vemos otro claro ejemplo de las operaciones de amplificación ejercidas por Lope respecto a sus fuentes. Lo que en el texto del misionero se reduce a una sencilla mención acerca de que las personas próximas a Jorge le pedían "que se volviese a su posada y lo mirase mejor" (Orfanell, 1923a, p. 189)[30], en el *Triunfo de la fee* se convierte en la elaborada elocución que nos disponemos a examinar.

En primer lugar, la larga intervención de Lirian se corresponde, en términos retóricos, con el llamado género deliberativo. Es decir, aquel que busca la solución más conveniente, que diría Nicolao de Mura, ante una determinada eventualidad. En este caso, el parlamento pertenece a la modalidad de la *dissuasio*, pues Lirian pretende convencer a su amigo Jorge de que no se entregue a las huestes del emperador del Japón, pues eso equivaldría a un martirio seguro[31].

A partir de aquí, Lope va a desplegar todo un arsenal de recursos retóricos acordes con esta clase de parlamentos. Citamos el inicio de la elocución de Lirian, pues no servirá para asentar las primeras bases de nuestro análisis. Exclama Lirian:

> O valiente Acafogi […] cómo dexas tu casa, mujer, e hijos desamparados y en poder del Emperador para siempre, ¿pues sabes que por ley expressa está mandado que los hijos y mujer del que muriere por Jesu-Christo sean esclavos? Esta es crueldad no vista, este es rigor injusto, querer que paguen los inocentes la porfía de los culpados… (Vega Carpio, 1965, p. 51).

---

estilo de poner en boca de sus personages largas arengas, estilo que por mezquinas razones han abandonado los escritores del siglo décimo octavo. En los razonamientos en que habla el sugeto propio que ocupa la escena se pueden explayar los historiadores y desenvolver las circunstancias en que se encontraba a la sazón el estado los escondidos muelles de las acciones de los principales personages y más que todo el carácter y los proyectos del que habla y esta exposición si se presenta es tan natural da viveza y colorido tal, a la que transforma la historia en un drama" (Marchena, 1820, p. xvii).

[30] Igual de breve será Orfanell cuando vuelva a relatar el martirio de Jorge en su Historia, anotando, simplemente, que a dicho mártir "tornaron […] a porfiarle que renegase" (1633, p. 47v)

[31] Según explica Nicolao de Mura en sus Progumnasmata, es propio de la causa deliberativa "la exhortación y la disuasión, y su fin es lo conveniente" (Lopetegui, G. et al, 2007, p. 98).

Tal como aconsejaban los retores clásicos en estas ocasiones, Lirian simplifica al máximo el exordio, aquí reduciéndolo a una *exclamatio* destinada a llamar la atención de su interlocutor. Tras esta breve apertura, los argumentos empleados por el amigo de Jorge están relacionados, a grandes rasgos, con tres lugares comunes fundamentales: lo infructuoso de su entrega (*inutile*) y los riesgos que esta puede acarrearle (*periculosum*), en contraste con la trayectoria ilustre de Jorge antes de convertirse al cristianismo (*gloriosum*).

En la cita reproducida, Lirian parte de lo que Cicerón llamaba indicio: esto es, cuando el orador abre su deliberación con una idea asumida sin discusión por el auditorio. Destacamos el hecho de que el argumento empleado por el amigo de Jorge coincide con uno de los ejemplos propuestos por el autor latino mencionado. Según explicaba Cicerón, un indicio es "digno de crédito" cuando "sin necesidad de evidencias coincide con la opinión de los oyentes. Por ejemplo: 'Nadie hay que no desee que sus hijos estén sanos y sean felices'" (Cicerón, 1997, p. 143).

Este lugar común se ve reforzado por sentencias sobre lo injusto de que el mal recaiga sobre los inocentes, apelando a las represalias que podría sufrir la familia de Jorge. En relación con esto, es posible que la formulación de la misma pudiera venir inspirada por aquellos textos que manejaba Lope para conferir erudición en sus obras, como la compilación elaborada por Rodrigues de Évora. Aquí podemos traer a colación la máxima de Agustín, relacionada con el argumento de Lirian, "Innocentem condemnare peius est, quam nocentem absolvere" (Rodrigues de Évora, 1572, p. 718).

A partir de este punto, el discurso del supuesto amigo de Jorge está vinculado con una disputa señalada en la *Retórica a Herenio* de entre las más comunes dentro del género deliberativo: el conflicto entre "seguridad" y "dignidad" (Pseudo Cicerón, 1997, p. 180). En consecuencia, Lirian se acoge a la primera postura con una argumentación, a grandes rasgos, semejante a la explicada en su día por el Pseudo Cicerón:

> El que aconseja atender a la seguridad usará los siguientes lugares: nada hay más útil que salvar la vida; nadie puede recurrir al valor si previamente no tiene en cuenta la seguridad […] no es posible considerar digno nada que no ofrezca seguridad (Pseudo Cicerón, 1997, p. 180).

Con el propósito de apoyar su postura, Lirian va a contraponer aquello que considera verdaderamente digno y loable de la condición de Jorge, que puede perderse ante lo temerario e inseguro de sus decisiones. Por esta causa, el discurso de Lirian cambia de género retórico, para entrar de lleno en el terreno de la causa epidíctica. A este respecto, Lope sigue adscribiéndose, como no podía ser menos, a las recomendaciones de los retores clásicos, que consideraban adecuado añadir alabanzas o vituperios a las deliberaciones[32].

En consecuencia, Lope abre una sección de género demostrativo en el parlamento de Lirian, que pretende confrontar la tradición cultural del futuro mártir con los valores cristianos. La primera parte entra en el terreno del encomio por partida doble: hallamos una alabanza dedicada a la gloria y fama del propio Jorge, y un panegírico en el que Lope de Vega exalta los valores de la cultura japonesa. Esta estrategia retórica no resulta ajena a las propuestas de la retórica que indicaban el uso de lugares comunes semejantes. Por ejemplo, el ya mencionado Nicolao de Mura aconsejaba recurrir a la "alabanza de la acción agraviada", recurso que según sus palabras consiste en lo siguiente:

> si hablamos contra un adúltero, alabaremos la contención; si contra el tirano, la democracia y los bienes que conlleva; si contra un traidor, la lealtad para con la ciudad; y así, en general, buscaremos los contrarios en todos los casos (Lopetegui, G. et al, 2007, p. 123).

En resumidas cuentas, Lirian enfrenta el "laurel" de las victorias de Jorge con la "sangre" que provocarán irremediablemente sus "porfías" (Vega Carpio, 1965, p. 52). Así, el amigo de Akahoshi le recuerda a este sus servicios como "tan valiente y antiguo soldado", cuando exploró el Pacífico "en las armadas de nuestros gobernadores y príncipes" (Vega Carpio, 1965, p. 52)[33].

---

[32] Por ejemplo, podemos mencionar las explicaciones del propio Aristóteles sobre los estrechos vínculos entre los géneros deliberativo y demostrativo de la retórica. Según el Estagirita, "el elogio y la deliberación son de una especie común, porque, si a lo que se preceptúa cuando se dan consejos se le cambia la expresión, eso mismo resulta un encomio" (Aristóteles, 1990, p. 250).

[33] Cummins señala que Lope carecía de evidencias acerca de la trayectoria militar de Akahoshi (Vega Carpio, 1965, p. 52, nota 177). Ahora bien, es cierto que las fuentes de la época destacan esta faceta del mártir. Así, para Luis Piñeiro, Jorge era "uno de los más

Por otra parte, el encomio de Lirian destaca las virtudes de sus "discretos y sabios" antepasados, "no bárbaros como otras naciones" (Vega Carpio, 1965, p. 53). Este matiz resulta de particular interés, pues, en un primer momento, el contraejemplo recreado por Lope de Vega parece asumir una condición *otra*, pero alejada de la característica condición del salvaje. De hecho, el amigo de Jorge cita algunos de los principales logros de la civilización japonesa, como su primacía en el uso de la "impresión" y "la artillería, mucho antes que los alemanes" y el resto de europeos (Vega Carpio, 1965, p. 53).

Esta *laudatio* de la cultura nipona también abarca cuestiones morales, por ejemplo a la hora de destacar ciertos valores, como el disfrute de los "naturales deleytes" o el hecho de no "amar a los enemigos". Precisamente, este punto nos revela que Lope de Vega construye una argumentación destinada al fracaso: un *contrafactum* que puede desarbolarse con facilidad por los principios de la doctrina cristiana y que, además, revela el carácter *descarriado* de esa supuesta civilización avanzada.

Para empezar, una de las fuentes de Lope de Vega, Amador Arraiz, consideraba como una de las causas de la naturaleza *desviada* de los judíos su incapacidad para amar a sus enemigos[34]. Asimismo, incluso desde el punto de vista de la preceptiva de la retórica clásica, los argumentos de Lirian resultarían fallidos para los destinatarios del *Triunfo de la fee*, pues tal y como propugnaba la *Retórica a Herenio*, se considera defectuoso aquel ejemplo "deshonesto" y que "por tanto no debe imitarse" (Pseudo Cicerón, 1997, p. 157).

En esta misma línea debemos examinar la *vituperatio* que conforma parte de la sección epidíctica del parlamento de Lirian. La elocución reproducida por Lope repasa una serie de defectos de los misioneros y

---

esforçados" caballeros de Japón (1617, p. 425); mientras que Orfanell menciona que Akahoshi era "muy conocido en Japón por su valor y antiguas hazañas" (1633, p. 47). Por su parte, el texto más tardío de José Sicardo enriquece la imagen casi legendaria de Jorge al describirlo con un talle "corpulento" y con "un parche en un ojo que avía perdido en la guerra" (1698, p. 400).

[34] En palabras del fraile portugués, "não sabião os Judeus perdoar a quem hũa vez os offendia e por tanto desejauão que lhes foffelipedião ter odio a seus" (Arraiz, 1604, p. 162v).

del propio cristianismo que, en el fondo, no son sino virtudes. Por ejemplo, Lirian desprecia la pobreza de los misionarios "descalzos y remendados", que no poseen más que "cuatro libros" (Vega Carpio, 1965, p. 52). Evidentemente, un lector de la época nunca consideraría la humildad de los religiosos como una falta y, además, era capaz de inferir que la alusión a sus libros se refiere a los Evangelios[35].

Ahora bien, esta parte del discurso contiene un aviso de importancia acerca de la necesidad de redoblar los esfuerzos en lo que se refiere a la cristianización del sudeste asiático. Lirian repasa aquellos territorios de la región en los que el cristianismo o bien está en pleno retroceso, o nunca ha sido implantado. Según el amigo de Akahoshi[36]:

> No hay esta ley [cristiana] en toda la parte Austral, Islas de Salomón, Archipiélago, a quien ellos han puesto de San Lázaro. No en Bucheo y Lequio. En Nabunaga y en toda la costa de China, el estrecho de Añián, Tolmen y las Filipinas no la conocen; Banda, Amboyno, Batumbor y las Molucas la abominan… (Vega Carpio, 1965, p. 52).

Lope de Vega aprovecha la vituperación de Lirian para denunciar la situación de la religión cristiana en Asia. A grandes rasgos, este tipo de exhortaciones son comunes en la cronística misional de la época, independientemente de si se refiere al ámbito asiático o al americano: para lograr sus propósitos doctrinales y *mover* a sus destinatarios, los autores destacaban, a veces con tintes apocalípticos, los peligros y amenazas que atenazaban al cristianismo en dichos territorios[37].

Para terminar nuestro análisis, podemos señalar otros tópicos y argumentos que refuerzan la *dissuasio* de Lirian. Así, el amigo de Jorge emplea los lugares comunes basados en la *condición* para señalar las

---

[35] Cummins, en su edición del texto de Lope, señala que la referencia a la humildad de los misioneros servía para mostrar su condición de frailes mendicantes frente al distinto modo de vida de los jesuitas (Vega Carpio, 1965, p. 53, nota 172).

[36] Según Cummins, esta lista de territorios asiáticos procede de las Relatione universali de Giovanni Botero. Este dato le sirve al editor del Triunfo para defender el carácter ficticio del discurso de Lirian (Vega Carpio, 1965, p. 53, nota 173).

37 Acerca de ese aspecto de la crónica colonial barroca, nos remitimos a las explicaciones de Rodríguez de la Flor (2003).

posibles consecuencias del sacrificio de Akahoshi[38]. Pasamos a citar las palabras del *Triunfo*:

> Mira que es inhumanidad permitir que sean esclavos los que nacieron libres; los ricos, pobres; los naturales, desterrados; y aquellos a quien dio su sangre estimación debida, vivir en menosprecio de los iguales y sujetos a la voluntad de sus inferiores; porque ninguna cosa es tan dura de sufrir, ni tan digna de llorar, como venir a ser miserable el que fue dichoso (Vega Carpio, 1965, p. 52).

Otra vez comprobamos cómo, desde la perspectiva de los posibles lectores de Lope, el razonamiento de Lirian resulta erróneo, pues dichos posibles cambios en la condición de Jorge se deberán a su comportamiento virtuoso y no equivalen a un fracaso, antes, al contrario. Si acudimos a las epístolas de Séneca, comprobamos que el parlamento de Lirian se constituye en un contrajemplo, de acuerdo a los principios morales del contexto cultural del *Triunfo*. Según explica el autor latino, el virtuoso,[39]

> Dispuesto está para todos los acontecimientos, sabiendo dirigir los buenos y vencer los malos; y […] considera la virtud en sí misma. De aquí que la pobreza, el dolor y todo lo que ordinariamente consterna a los ignorantes no interrumpe sus funciones […] De la misma manera dará conocer el sabio su virtud en cualquier condición que se encuentre, en la riqueza o en la pobreza, en su patria o en el destierro, capitán o soldado, sano o enfermo (Séneca, 1884, pp. 319-320).

Con todo, Lope no se conforma con plantear un discurso endeble, destinado a ser refutado con facilidad, ya que podría disminuir tanto la verosimilitud del relato como su impacto en el lector. Por esta causa, observamos cómo las palabras de Lirian antes expuestas culminan con una

---

38 Cicerón nos explican los rasgos que se pueden referir en los argumentos sobre la condición, que al tiempo derivan de los de persona: "Frecuentemente la condición también proporciona argumentos cuando nos preguntamos si es, ha sido o será esclavo o libre, rico o pobre, ilustre o desconocido, afortunado o desgraciado, ciudadano particular o magistrado en ejercicio, así como cualquier otra consideración semejante que se juzgue atributo de la condición personal" (Cicerón, p. 213).

39 El senequismo de Lope ha sido destacado con frecuencia, de acuerdo a las palabras de González de Amezúa: "Lope es lector asiduo y fervoroso de Séneca; sus epístolas literarias están sembradas de máximas y citas del gran filósofo, y si en su vida privada no le imita, forma, empero, su cultura y su pensamiento con los libros de aquél" (1940, p. 274).

sentencia de Boecio[40]. En relación con esto, es posible anotar una última máxima puesta en boca de Lirian, popularizada por Cicerón, aunque fue formulada en origen por Isócrates: "[El vulgo] las más de las cosas estima por la opinión y las menos por la verdad" (Vega Carpio, 1965, p. 52)[41].

El discurso de Lirian se cierra con una *peroratio* que, acorde con la preceptiva de los clásicos, recapitula brevemente lo dicho y trata de mover los ánimos del destinatario. Reproducimos la *conclusio* dirigida a Akahoshi: "Buelve a tu casa, Jorge, que mayor valentía es disponerse a la muerte prudentemente, que arrojarse al cuchillo con ossadía" (Vega Carpio, 1965, p. 53)[42]. La amplificación dirigida a conmover a Jorge se basa en la apelación directa de este y en una nueva formulación del lugar común de la *prudentia*.

En este punto reaparece la voz narrativa heterodiegética con una reveladora antonomasia vossiana, que termina por dar sentido completo a la elocución de Lirian: este es nombrado por Lope "nuevo Elifaz"[43]. Recordemos que, en el *Antiguo Testamento*, Elifaz es uno de los amigos de Job, que trata de consolarlo por medio de una serie de discursos. Sin embargo, al no comprender y valorar el alcance de la fe de Job, las palabras de Elifaz se tornan más en una acusación que en un consuelo, pues atribuye una suerte de origen retributivo a las penurias de su

---

[40] Sentencia de Boecio que, a la vez, procede de Publilio Siro: "Pero esto precisamente es lo que más agudiza mi tormento; porque en todos los reveses de fortuna el pesar que más agobia es el haber conocido la dicha" (Boecio, 2006, p. 71).

[41] En las Sententiae de Rodrigues de Évora, el adagio de Cicerón aparece reproducido del modo siguiente: "Sis est vulgus, ex veritate pauca, ex opinione multa iudicat" (1572, p. 47).

[42] De entre los lugares comunes que Cicerón recomendaba para conmover a los oyentes en la conclusio, mencionamos dos tópicos que se ajustan, en buena medida, a la argumentación empleada por Lirian para persuadir a su amigo: "El decimocuarto consiste en una súplica ferviente; con él imploramos la compasión de los oyentes con un lenguaje humilde y sumiso. En el decimoquinto mostramos que no son nuestras desgracias lo que deploramos sino las de los seres que nos son más queridos" (Cicerón, 1997, p. 188).

[43] Iglesias-Zoido (2006) denomina engarces a aquellos elementos del discurso que sirven como transición entre los parlamentos y las partes narrativas, otorgando coherencia al conjunto. En el caso que nos ocupa, Lope se sirve tanto de la antonomasia referida como de la referencia a que Akahoshi vio a Lirian "cerrar los labios" (Vega Carpio, 1965, p. 53).

interlocutor[44]. De esta manera, tanto Lirian como Jorge se convierten en *figuras* de las dos personalidades veterotestamentarias mencionadas, otorgando así una lectura alegórica al texto del *Triunfo.*

4. CONCLUSIONES

A través de este repaso hemos tratado de ejemplificar la capacidad de Lope de manejar sus fuentes, ya sean las historiográficas como las meramente eruditas. Así, el Fénix es capaz de partir de un dato, una anécdota, y construir todo un artefacto retórico destinado a conmover y adoctrinar a sus receptores.

Dentro de las técnicas empleadas para alcanzar esos objetivos, hemos destacado un caso en el que Lope se sirve de la voz del *otro*, pero con un marcado carácter ambivalente. Al dejar paso a las opiniones del *pagano*, el autor otorga variedad y verosimilitud al texto. También le permite dar a conocer las opiniones del *otro lado*. Sin embargo, existe un proceso de apropiación de su discurso. En el ejemplo analizado nos hallamos ante un "sabio" japonés cuyos esquemas de pensamiento se corresponden con la tradición occidental y cuya argumentación no deja de ser fallida. Así, el parlamento de Lirian se transforma en un *contrafactum* que, por contraste, magnifica la determinación del mártir japonés que sirve como verdadero modelo de virtud.

Por esto mismo, el *Triunfo de la fee* es buena muestra de la cosmovisión mitopoética del barroco, examinada por autores como Rodríguez de la Flor (2012), que contempla, o incluso construye, lo real a través de una serie de directrices simbólicas. En consecuencia, el retroceso del cristianismo en Asia se transforma, no sin cierta concesión a la melancolía,

[44] La traducción de Alonso Álvarez de Toledo de los Morales de San Gregorio alberga una serie de reflexiones sobre la figura de Elifaz, que lo acercan al contraejemplo recreado por Lope en el Triunfo. De hecho, en este texto hallamos una crítica moral y religiosa a unos argumentos empleados por el personaje bíblico, también presentes en la elocución de Lirian. En concreto, Gergorio Magno ataca el empleo indigno y malicioso de la laudatio, estrategia retórica empleada por ambas figuras. Citamos las palabras de los Morales: "los erejes, o qualesquier malos, quando refieren los bienes de los justos traénlos para argumento de pecado […] Eliphas contó las cosas loables de Job, de allí tomo ocasión de reprehenderle" (Gregorio Magno, 1527, fol. 97r).

en una victoria por medio de la exaltación literaria del sacrificio de los mártires que, como Jorge Akahoshi, alcanzan la verdadera gloria al erigirse en *miles christi*.

5. REFERENCIAS

Aristóteles (1990), *Retórica*. Gredos.

Arraiz, A. (1604). *Dialogos de dom Frey Amador Arraiz Bispo de Portalegre*. Diogo Gomez.

Bershas, Lope de Vega and the Post of Royal Chronicler. *Hispanic Review*, *31*(2), 109-117.

Boecio, A. M. (2006). *La consolación de la filosofía*. Ediciones Perdidas.

Cabrera de Córdoba, L. (1611). *De historia, para entenderla y escribirla*. Luis Sánchez.

Cañeque, A. (2016). Mártires y discurso martirial en la formación de las fronteras misionales jesuitas. *Relaciones*, 145, 13-61.

Carreño, A. (2013). "También sé yo escribir prosa historial cuando quiero": El *Triunfo de la fe en los reinos del Japón* de Lope de Vega. *eHumanista*, 24, 43-59.

Castilla, R. (2001). Los mártires del Japón. ¿Lope de Vega o Mira de Amescua? En R. Castilla y M. González (Coords.), *La teatralización de la historia en el Siglo de Oro español: actas del III Coloquio del Aula-Biblioteca "Mira de Amescua" celebrado en Granada de 5 al 7 de noviembre de 1999 y cuatro estudios clásicos sobre el tema* (pp. 129-145). Universidad de granada.

Cicerón, M. T. (1997), *La invención retórica*. Editorial Gredos.

García, D. (2006). *La cultura de la guerra en el teatro del Siglo de Oro*. Sílex.

Gómez, F. J. (2006). Unidad y variedad en la misión jesuítica del siglo XVI: del Japón a las fronteras de la monarquía hispánica. *Estudios Eclesiásticos*, 321, 359-387.

González-Barrera, J. (2013). *Expostulatio Spongiae: fuego cruzado en el nombre de Lope*. Reichenberger.

González-Barrera, J. (2017). Un fénix para los años de hierro. Lope de Vega y la orden de los dominicos. *Hispania Sacra*, 138, 233-245.

González de Amezúa, A. (1940). *Lope de Vega en sus cartas: Introducción al epistolario*. Tipografía de Archivos.

Gregorio Magno (1527). *Los morales de Sant Gregorio Papa, Dotor de la Yglesia* (A. Álvarez de Toledo, Trad.). Jacobo Chromberger.

Guzmán, J. (1589*). Primera parte de la rhetórica*. Juan Íñiguez de Lequerica.

Hoyos, P. (2016). *La construcción de la alteridad y la identidad en las epístolas jesuitas redactadas desde la misión japonesa (Evora, 1598)* [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires.

Iglesias-Zoido, J. C. (2006). El sistema de engarce narrativo de los discursos de Tucídides. *Talia Dixit,* 1, 1-28.

Iglesias-Zoido, J. C. (2012). Lope y la arenga militar. *Anuario Lope de Vega. Texto, literatura, cultura*, XVIII, 114-145.

Jiménez, E. (2017). El martirio en las misiones durante el siglo XVII: devoción y propaganda política. *Chronica Nova*, 43, 139-165.

Lopetegui, G. *et al*. (2007). *Antología de textos sobre retórica (ss. IV-IX)*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Marchena, J. (1820). *Lecciones de filosofía moral y elocuencia*. Pedro Beaume.

Orfanell, J. (1633). *Historia eclesiástica de los sucesos de la Cristiandad de Japón*. Viuda de Alonso Martín.

Orfanell, J. (1923a). Carta del beato Orfanell al padre Baltasar, 28 de marzo de 1615. *Misiones dominicanas*, 69, 188-189.

Orfanell, J. (1923b). Carta del beato Orfanell al padre Baltasar, 28 de marzo de 1615. *Misiones dominicanas*, 71, 251-252.

Pineda González, M. P. (2007). La preceptiva historiográfica renacentista y la retórica de los discursos: antología de textos. *Talia Dixit*, 2, 95-219.

Piñeiro, Luis (1617). *Relación del sucesso que tuvo nuestra santa fe en los reynos del Japón, desde el año de seiscientos y doce hasta el de seisceintos y quinze*. Viuda de Alonso Martín.

Pseudo Cicerón (1997). *Retórica a Herenio*. Gredos.

Rodrigues de Évora, A. (1572). *Sententiae et exempla ex probatissimis quibusque scriptoribus collecta*. Domenico Nicolino.

Rodríguez de la Flor, F. (2003). Babilonia colonial. Estrategias legitimadoras de la dominación en el Barroco Ibérico. *Estudios portugueses: revista de filología portuguesa*, 3, 143-158.

Rodríguez de la Flor, F. (2012). *Representación e ideología en el Mundo Hispánico (1580-1680)*. Cátedra.

Salinas, M. de (1541). *Rhetórica en lengua castellana*. Juan de Brocar.

Sánchez Jiménez, A. (2006). *Lope pintado por sí mismo: mito e imagen del autor en la poesía de Lope de Vega Carpio*. Tamesis.

Sendín Vinagre, J. J. (2000). A imitación de los "excelentes antiguos" la anotación erudita de la propia escritura y los "apéndices eruditos" de las obras de Lope de Vega. *Castilla: Estudios de literatura*, 25, 133-146.

Séneca, L. A. (1884). *Epístolas morales*. Luis Navarro.

Sicardo, J. (1698). *Christiandad del Japón y dilatada persecución que padeció*. Francisco Sanz.

Vega Carpio, L. de (1896). *Obras de Lope de Vega. Tomo VI. Comedias mitológicas. Comedias históricas de asunto extranjero*. Sucesores de Rivadeneyra.

Vega Carpio, L. de (1965). *Triunfo de la fee en los reynos de Japón* (J. S. Cummins, Ed.). Tamesis.

Vega Carpio, L. de (1997). *Edición crítica de las Rimas de Lope de Vega. Tomo I*. Universidad de Castilla la Mancha.

LO CURSI EN *TENGO MIEDO TORERO* DE PEDRO LEMEBEL

CRISTINA PÉREZ MÚGICA
Universidad de Burgos

1. UNOS APUNTES NECESARIOS ACERCA DEL AUTOR Y DE LA NOVELA

En el campo de la literatura, el escritor y artista visual chileno Pedro Lemebel (Santiago, 1952-2015) destaca, sobre todo, por sus crónicas urbanas. Publicadas tanto en revistas y periódicos como en diversas antologías, estas le han granjeado un notable reconocimiento y han sido objeto de numerosos estudios. En este marco, *Tengo miedo torero* (2001) adquiere un toque de singularidad por tratarse, hasta la fecha, de su única novela editada. No obstante, basta con leer el texto para descubrir que este se articula en torno a las líneas maestras que definen la obra y la personalidad del autor. Nos parece oportuno, entonces, comenzar con un breve acercamiento a estas claves.

Las cuestiones referidas al género y a la sexualidad engendran una de las constantes primordiales que marcan la escritura, la trayectoria biográfica e, incluso, la imagen de Lemebel. Las ideas que mantiene a este respecto se fundan en unos criterios que él mismo enuncia con total claridad en una entrevista concedida a Andrea Jeftanovic:

> El mundo homosexual es un universo […] lleno de matices. Yo te podría hablar desde el *mariconaje guerrero* que yo practico […] Existe una homosexualidad gay, blanca, apolínea que se adosa al poder […] En ese sentido hay minorías dentro de las minorías, lugares que son triplemente segregados como lo es el travestismo. No el travestismo del show que ocupa su lugar en el circo de las comunicaciones, sino que (sic) el travestismo prostibular. El que se juega en la calle, el que se juega al filo de la calle (2000, p. 76)

De estas palabras emerge una figura a la que debemos conceder la máxima relevancia, pues el autor le dedica buena parte de su producción literaria. Hablamos de un tipo humano caracterizado por una serie de rasgos que lo convierten en un emblema de la marginalidad. Para empezar, es una mujer apresada en el cuerpo de un hombre que se traviste con el propósito de hacer visible una identidad que desafía las convenciones relativas al género. Además, carece de recursos económicos, circunstancia que la obliga a ubicarse en territorios abyectos; concretamente, suele desenvolverse en los ámbitos de la prostitución callejera.

En el mismo diálogo con Jeftanovic, Lemebel enuncia otro principio esencial de su literatura y su pensamiento:

> Hay una cosa que tiene que ver con lo que sostiene Gilles Deleuze que todo devenir minoritario pasa por un devenir mujer […] todo lo que yo he aprendido lo he aprendido de ese lugar –la mujer– en términos de confrontación a lo dominante (2000, p. 76)

El escritor opina que las mujeres abanderan la lucha contra los sistemas ideológicos que crean desigualdades entre los individuos por motivos como la raza, el género y la orientación sexual. Por ello, cree que la identificación con lo femenino aporta recursos idóneos para enfrentarse al orden establecido.

Lo dicho nos conduce hasta el eje central que vertebra la escritura del chileno, un fundamento que Wanderlan da Silva Alves describe a la perfección cuando expone lo siguiente:

> En la obra de Pedro Lemebel, el género y la sexualidad […] están vistos en su dimensión política […] El amor surge en su obra vinculado con el deseo, que promueve la acción (homo)sexual, política, intelectual, etc., a la vez que le aporta un sentido de manifestación en contra del carácter normativo y patriarcal […] de la sociedad chilena bajo la dictadura de Pinochet. […] De ese modo, Lemebel da una consciente muestra de que la sexualidad […] es uno de los mecanismos que sostienen la individualidad […] y, por ende, es un medio que puede conducir al individuo a la toma de conciencia de sí mismo y de su(s) […] comportamiento(s) (2012, pp. 186-187)

Los puntos que hemos revisado conforman la sustancia de *Tengo miedo torero*. Vamos a comprobarlo examinando algunos de los aspectos más importantes de la novela. Lemebel edifica la trama sobre dos elementos

pertenecientes a la realidad histórica del tiempo y del espacio en que transcurre la acción: la primavera de 1986 en Santiago. Ante todo, recrea el ambiente sociopolítico del momento, signado por los conflictos entre el gobierno pinochetista y los sectores cada vez más amplios de la población chilena que demandan un cambio de régimen. Asimismo, el autor utiliza como base argumental un episodio que se deriva de este contexto y que tuvo lugar el 7 de septiembre de 1986. Se trata de la llamada "Operación siglo XX", un atentado contra Pinochet que organizó y ejecutó el Frente Patriótico Manuel Rodríguez y del que el dictador salió prácticamente ileso.

Cabe afirmar, entonces, que la novela compone el relato de una sección breve pero, sin duda, crucial de la historia reciente de Chile. Esta crónica se construye desde una perspectiva acorde con las claves que, según acabamos de explicar, definen buena parte de la literatura lemebeliana. A continuación, intentaremos corroborar esta idea.

El texto gira en torno a la Loca del Frente, un travesti pobre y homosexual. Así, la atención se concentra en el mundo de esta figura marginada y en lo que constituye un acontecimiento decisivo para ella: el peculiar idilio que mantiene con Carlos, un joven miembro del Frente Patriótico Manuel Rodríguez que se halla inmerso en los preparativos del atentado contra Pinochet. Este *romance* se desarrolla en unos términos que conviene analizar.

Desde el inicio de la novela, advertimos que los motivos del chico para entablar amistad con la Loca atañen a los planes de su organización política:

Esas cajas tan pesadas, que mandó a guardar […] aquel muchacho tan buen mozo que le pidió el favor. Diciendo que eran solamente libros, pura literatura prohibida, le dijo con esa boca de azucena mojada. Con ese timbre tan macho que no pudo negarse […] En todo ese tiempo fueron llegando cajas y más cajas, cada vez más pesadas […] Después fueron las reuniones, a medianoche, al alba (Lemebel, 2001, pp. 12-13)

La protagonista finge no darse cuenta de lo que ocurre y permite que los guerrilleros utilicen la casa donde vive como centro de operaciones. Desde luego, sus actos obedecen a los sentimientos apasionados que le

inspira Carlos pero, también, a un afán por gozar de las atenciones y el trato afectuoso que recibe de este. La Loca percibe la verdadera naturaleza de la situación en que se encuentra: sabe que, aun cuando la aprecia y respeta, su insólito *galán*, un joven heterosexual centrado en acabar con la dictadura, nunca se entregará a ella. Sin embargo, opta por sostener el simulacro que implica su relación con el chico, pues esto le brinda la oportunidad de amar y creerse amada.

Este peculiar juego suscita consecuencias fundamentales para ambos personajes. Carlos experimenta una atracción gradual por la Loca: su temperamento afable y generoso, su extraordinaria creatividad y la entereza con que ha sobrellevado una existencia plagada de miserias le fascinan y conmueven a partes iguales. De este modo, el vínculo que forja con ella va ganando fuerza y profundidad.

No obstante, aquí nos interesa destacar el caso de la protagonista. A raíz de su idilio con el joven guerrillero, esta decide involucrarse en la resistencia contra la tiranía pinochetista, de manera que adopta una posición clara ante la realidad del país; al tiempo, desarrolla una fuerte conciencia de sus derechos individuales, pues el amor le infunde el anhelo de hacerse ver, oír y respetar en la sociedad. Todo esto remite a las consideraciones de da Silva Alves que citamos más arriba: el deseo erótico transforma las conductas públicas del personaje, ya que lo empuja a rebelarse contra un sistema opresor e injusto y contra la exclusión a la que este lo condena.

Una vez revisados los aspectos y contenidos medulares de la obra, podemos formular ya la hipótesis principal de este trabajo. Pensamos que la cursilería desempeña un papel nuclear en la historia de la Loca, dado que aporta los recursos materiales y simbólicos que emplea esta figura subalterna para construirse tanto una identidad como una forma de interactuar con el entorno ajustadas a sus deseos y a su concepción del mundo. De cara a corroborar este supuesto, plantearemos un análisis basado en tres acciones. Ante todo, describiremos algunos de los elementos que, a nuestro juicio, configuran la sustancia de lo cursi. A continuación, mostraremos cómo estos ingredientes cobran sentidos distintos con arreglo al marco en que se desenvuelven. Por último, y tomando

como referencia lo anterior, expondremos las funciones que ejerce la cursilería en la novela de Lemebel.

2. ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA CURSILERÍA

Parece que el surgimiento del vocablo *cursi* tuvo lugar en España, durante las décadas iniciales del siglo XIX. Al menos, esto se deduce del primer testimonio escrito de la palabra que conocemos hasta la fecha: una breve pieza satírica que lleva el título de "Un cursi" y que fue publicada en 1842, dentro del número 25 de la revista gaditana *La Estrella*. El texto no solo permite suponer que el vocablo había conquistado ya una popularidad notable –así lo atestiguan su carácter y el del medio en que se difundió– sino que, además, revela una de las claves que marcan el concepto de lo cursi, pues evidencia que, desde un principio, resultó sumamente difícil establecer tanto su origen y significado como la naturaleza y los comportamientos del tipo humano al que designaba. No en vano, el autor de la sátira, que firma como "R.", termina declarando lo siguiente: "Esta es en bosquejo la fisiología del *cursi* según que yo me lo figuro; […] aunque pueda aplicarse dicho apodo a otras clases conforme a la acepción que se le dé" (citado en Moreno Hernández, 2005, p. 414).

A partir de aquí, las referencias a la condición ambigua, escurridiza y polisémica del adjetivo *cursi* no cesarán de proliferar en los sucesivos intentos por definirlo. Veamos un puñado de ejemplos representativos.

En *La filocalia o arte de distinguir a los cursis de los que no lo son* (1868), Santiago de Liniers y Francisco Silvela afirman que "el ser *cursi* o parecerlo no es una cosa esencial, ni una idea absoluta, sino una cualidad derivada, una idea de relación que varía según los términos con que se compare" (1868, p. 11). Tres años después, Roberto Robert abre su retrato de "La señorita cursi", integrado en la colección de estampas costumbristas *Las españolas pintadas por los españoles* (1871), con este preámbulo:

> ¡Mal año para los etimologistas! Échense a revolver raíces y desinencias, barajen cuanto quieran copto y sanscrito, griego y hebreo, a ver si

> sacan en limpio de dónde nos vino el vocablo. Y trabajo les mando también a los que presumen de saber describir clara y concretamente las cosas. […] ¿En qué consiste el ser cursi? les preguntaremos, y ya nos parece oírles responder:
>
> –Consiste en cierto *no sé qué*… (1871, p. 83)

En 1901, Jacinto Benavente estrena su comedia *Lo cursi*, uno de cuyos personajes lanza esta reflexión:

> La invención de la palabra cursi complicó horriblemente la vida. Antes existía lo bueno y lo malo, lo divertido y lo aburrido […] Ahora existe lo cursi; que no es lo bueno ni lo malo, ni lo que divierte ni lo que aburre; es… una negación: lo contrario de lo distinguido; es decir, una cosa cada día (1904, p. 81)

Para finalizar, destacaremos "Aparición y desarrollo de nuevas perspectivas de valoración social en el siglo XIX: lo cursi", artículo de Enrique Tierno Galván publicado en 1952 donde leemos lo siguiente:

> ¿Qué es lo cursi? La respuesta a esta pregunta, en general a toda pregunta, bien está dada y nos es conocida, bien permanece en la oscuridad […] Pero ocurre en ocasiones que aun sabiendo el contenido de la respuesta no es posible formularla, por no encontrar el concepto o conceptos que la expresen con el debido rigor y generalidad. Esta clase de saber aún no encapsulado en conceptos […] nos permite llamar a alguien o algo «cursi» sin que sepamos con rigor lo que lo cursi sea (1952, p. 85)

Aunque se podrían añadir más casos a los mencionados, creemos que estos ofrecen una muestra suficiente de los retos que implica acotar el verdadero sentido de la cursilería. Estos desafíos vienen dados por el código genético de un término que asume los rasgos del tiempo en que nace, la Modernidad, y del grupo humano que lo forja, la clase media. Así, y tal como sostiene Noël Valis, lo cursi representa con exactitud las características esenciales de la cultura moderna: "movimiento", "contradicción" y "heterogeneidad" (2010, p. 64). Por tanto, hablamos de un concepto en el que se reflejan las grandes transformaciones sociales e ideológicas que signan un periodo indudablemente convulso; de ahí que su espectro semántico experimente continuas mutaciones.

De por sí, los puntos revisados justifican la complejidad inherente a la cursilería; pero, además, conviene tomar en cuenta otro factor decisivo. Las claves fundamentales para conocer a fondo esta noción hemos de

buscarlas en las maneras de sentir, pensar y conducirse propias de colectivos e individuos concretos. Por ello, las principales fuentes de información acerca de lo cursi no se hallan en las capas más externas o visibles de la realidad histórica. A este respecto, dice Valis:

> No se encuentran alusiones a la cursilería en documentos legales, actas de fallecimiento ni estadísticas. Se encuentran en otro tipo de textos; sin duda, en la literatura, pero también en objetos como abanicos y álbumes, en prácticas sociales como la recitación de poesías en las tertulias y en los salones, o en las crónicas periodísticas de sociedad, y en comportamientos privados y públicos (2010, p. 37)

En definitiva, cualquier indagación sobre lo cursi requiere bucear en los ritos y espacios cotidianos, así como en la psicología de quienes los crean y habitan. Resulta comprensible, entonces, que las obras literarias constituyan una herramienta valiosa a la hora de examinar este concepto, ya que permiten asomarse al mundo en que reside su verdadera naturaleza.

Para completar esta aproximación inicial a la cursilería, debemos añadir un comentario acerca de las coordenadas espaciotemporales en que se acuña el término. Este nace a raíz de las circunstancias particulares que signan el ingreso de España en la Modernidad, hecho que determina sus contenidos e implicaciones. Ahora bien: sin desdeñar la importancia de esta peculiaridad, cabe argüir que muchos de los fenómenos implícitos en la idea de lo cursi remiten a procesos que definen la época moderna en general y que, además, desempeñan un papel significativo en el advenimiento de la posmodernidad.

Debido a esto, la palabra muestra concomitancias innegables con vocablos aparecidos en otras lenguas como *kitsch* o *camp*, que también atestiguan las consecuencias generadas por dos de los principales cambios que alteran la fisonomía de la civilización occidental entre los siglos XVIII y XX: la plena instauración de la movilidad social y el surgimiento de la cultura de masas. De acuerdo con todo lo dicho, nos hemos propuesto ofrecer un estudio de *Tengo miedo torero* en el que la noción de cursilería funcione como instrumento de análisis principal.

Para cumplir este objetivo, hemos de prestar atención a tres de los ejes en torno a los que se fragua y evoluciona el concepto de lo cursi. El

primero de estos núcleos vertebradores remite a los avatares que signan la configuración y el desarrollo de las clases medias, así como a los temores y deseos representativos de quienes las integran. La burguesía va construyéndose a partir de formaciones sociales diversas, motivo por el que adquiere un carácter ambiguo e impreciso. Este detalle la distingue de los estamentos a los que despoja de su preeminencia, el clero y la nobleza, ya que, según indica Tierno Galván, ambos "se han apoyado de siempre en un inconmovible subsuelo espiritual o histórico" (1952, p. 91). De aquí se derivan dos de los rasgos más inconfundibles del burgués: un agudo sentimiento de inseguridad y el afán por legitimar su existencia.

Estas características se hacen presentes en las clases medias españolas que, a comienzos del siglo XIX, crean y difunden el adjetivo *cursi*. Al igual que sus homólogos en otras naciones, estos colectivos tratan de forjarse una identidad sólida y respetable mediante un par de estrategias: por un lado, la imitación de la aristocracia y de las costumbres extranjeras que se consideran más avanzadas; por otro, la adquisición y el consumo de bienes simbólicos que constituyan un indicio de refinamiento. Ahora bien, la puesta en práctica de estas fórmulas se ve condicionada por dos elementos que marcan la esencia misma de la burguesía.

Para empezar, se torna decisiva la heterogeneidad de un grupo compuesto por individuos con grados variables de acceso a los recursos culturales y económicos. Resulta, entonces, que no todos los miembros de las clases medias pueden acometer en igualdad de condiciones la tarea de alcanzar la excelencia. Junto con esto, debemos tomar en cuenta un principio clave que rige la mentalidad burguesa en tanto emblema de la época moderna y que Valis denomina la "sensación de obsolescencia" (2010, p. 145). La Modernidad entiende las transformaciones como signos inequívocos del progreso, así que confiere un valor extraordinario a lo nuevo y actual. En el caso que nos ocupa, este planteamiento hace que los criterios empleados para calibrar la elegancia y la buena reputación se alteren continuamente. Por tanto, quien aspire a dotarse de una imagen social prestigiosa quedará necesariamente sujeto a los dictados y vaivenes de la moda.

Las cuestiones abordadas nos llevan a comprender el significado primario de la palabra *cursi*. Esta viene a mitigar los desafíos y problemas identitarios que afrontan las clases medias, ya que permite establecer deslindes y categorías dentro de tales colectivos. Concretamente, el vocablo designará a cualquier persona que falle en su intento de dignificarse o de emular a los mejores por carecer de los medios necesarios para ello. Una prueba de esto nos la brinda Robert en su artículo de 1871 al decir lo siguiente: "Cursi es la que, cuando son moda los adornos de pieles de martas o boas, alterna con las que los llevan, guarneciendo sus vestidos de gala con tiras de piel de conejo" (1871, p. 86). En síntesis, observamos que la cursilería trae consigo los estigmas del fracaso y la inferioridad, pues supone una tentativa errada de conquistar la auténtica distinción, término este último que remite a uno de los grandes afanes del burgués: conseguir diferenciarse mediante una elevación sobre lo vulgar.

Sin perder de vista lo explicado, vamos a profundizar en un segundo elemento vertebrador de lo cursi. Puesto que conlleva una falta de competencias simbólicas, este concepto suele implicar una clara afición por los objetos en los que se da una copia imperfecta de los rasgos que determinan la calidad de los bienes artísticos y culturales. En su *Ensayo sobre lo cursi* (1934), Ramón Gómez de la Serna ofrece dos ejemplos que reflejan la materialización de este fenómeno en el terreno de los adornos domésticos: "esos centros de mesa que son un cisne paseando flores como un borrico de jardinero o esos barómetros inmensos que abruman de miedo al mal tiempo toda la casa" (1963, p. 25)[45]. Además de esto, la cursilería también comporta una forma de relacionarse con el arte y la cultura que consiste en privilegiar la búsqueda de emociones sencillas, agradables y conmovedoras.

Todo lo expuesto ha de conectarse con uno de los grandes cambios que emanan de la Modernidad: la aparición de mercancías culturales producidas en serie y destinadas a las masas, novedad que desencadena la apertura de territorios hasta el momento reservados para ciertas élites. Una vez más, entonces, el adjetivo *cursi* facilita la instauración de

[45] Citamos por una reedición del texto que publicó la editorial Cruz del Sur.

rangos y diferencias en el seno de una realidad que no cesa de cuestionar las jerarquías tradicionales.

Para revisar el tercer y último punto que nos interesa acudiremos de nuevo a Tierno Galván, quien sostiene que la "intimidad" más proclive a "caer en lo cursi" es "la femenina" (1952, p. 99). Desde sus mismos orígenes, la cursilería quedó vinculada a la feminidad, situación que se deriva de dos causas. En la sociedad burguesa, la mujer asume la tarea de proyectar y fortalecer la categoría de su familia a través de elementos particularmente sometidos a los imperativos de lo que, en cada coyuntura, se considera elegante y prestigioso: modales, vestimenta, adorno de la casa, educación de los hijos… En este contexto, incluso la carencia más leve de recursos económicos o culturales puede hacer que no cumpla los dictados de las costumbres en boga y que, por tanto, se vuelva cursi.

Añadamos a esto un segundo factor decisivo. Las burguesas disponen de una cantidad significativa de tiempo libre, circunstancia que les permite dedicarse a la creación y al consumo de bienes simbólicos. No obstante, los prejuicios acerca de su género −limitaciones intelectuales, debilidad psicológica, tendencia al sentimentalismo− provocan que, a menudo, deban conformarse con versiones rebajadas del arte y la cultura.

En definitiva, parece obvio que, inicialmente, el adjetivo *cursi* funcionó como una herramienta estigmatizadora. Ahora bien, nos encontramos ante una palabra que adopta la identidad ambigua y heterogénea del grupo humano que la pone en circulación. Por ello, la burguesía se reveló incapaz de controlar el término que, casi desde un principio, empezó a incorporar sentidos variopintos y a infiltrarse en distintas capas de la sociedad. Ya Robert hace hincapié en este proceso cuando afirma lo siguiente:

> La cursi ha nacido en la clase media y se ha ido extendiendo por las inferiores primero y por las superiores después: cosa que tiene una explicación natural […] La clase media estuvo siempre en contacto con las inferiores y no siempre con las superiores y la cursi es un producto de la confusión de clases (1871, p. 85).

Lo dicho justifica que el concepto no tardara en llamar la atención de autores e intelectuales de la época, que decidieron ahondar en su compleja naturaleza. De este modo, se abrió un camino por el que, hasta el día de hoy, han transitado literatos, estudiosos y artistas de todo género. Gracias a ello, hemos reparado en facetas de la cursilería que, desde luego, impiden verla como asunto menor o desdeñable. De hecho, sabemos que los ejes vertebradores de lo cursi recién descritos ofrecen vías de resistencia a lo establecido singularmente útiles para los grupos e individuos abocados a ocupar una posición marginal o subalterna.

Cabe afirmar, entonces, que existen maneras de entender y practicar la cursilería dotadas de aspectos claramente positivos. A continuación, examinaremos los rasgos más notables de estas variantes, que englobaremos bajo una etiqueta sugerida por Gómez de la Serna en el ensayo citado arriba: "lo cursi bueno".

En primera instancia, el calificativo de cursi activa un mecanismo discriminatorio, dado que permite identificar a quien no muestra los indicios de una excelencia que implica poseer ciertos bienes materiales y simbólicos. Ahora bien, resulta evidente que, en el terreno de los deseos y las motivaciones, el cursi no se diferencia mucho del que no lo es: uno y otro anhelan que se les atribuya un valor que coincida con sus pretensiones y con lo que opinan de sí mismos.

Partiendo de aquí, nos percatamos de que la cursilería puede reflejar con exactitud los fundamentos esenciales de la mentalidad burguesa. Para desarrollar esta idea, vamos a detenernos en unas observaciones que plantea Robert:

> La cursi por excelencia […] no viste nunca con arreglo a una moda que pasó, sino que se engalana con prendas que pertenecen a distintas épocas, y entre aquellas suele haber una que nunca ha sido moda: creación propia y exclusiva de la persona que la usa. Esa prenda es […] el sello […] de cada una (1871, pp. 84-85)

Las conductas que describe el autor responden a tres principios: la búsqueda de un carácter distintivo –que conlleva un rechazo de la insignificancia–, el uso de la creatividad y la reivindicación de los gustos o criterios personales. Sin duda, nos encontramos ante conceptos que se derivan del individualismo y de la voluntad de medro, los dos pilares

que sustentan la ideología de la clase media y que propiciaron el triunfo de esta sobre el Antiguo Régimen.

Lo dicho permite concluir que, desde sus orígenes, la cursilería se reveló capaz de vehicular el afán de los burgueses menos favorecidos por hacerse partícipes de los códigos y recursos que auspiciaban el éxito social de las élites. Esto nos conduce a descubrir un atributo esencial de lo *cursi bueno*: su facultad para canalizar ejercicios de rebelión contra las normas sociales llevados a cabo por identidades subalternas.

En el texto que acabamos de citar, Robert saca a la luz otra dimensión importante de la buena cursilería al presentarnos el caso de una mujer llamada Anita:

> Vive con su madre en un cuarto tercero, tan elevado como humilde. Madruga, borda, lee novelas, manda reteñir sus vestidos […] Amó y fue querida; fue olvidada y no olvidó. Guarda en su corazón el culto de aquel amor primero… digo mal: de aquel único amor […] Trabaja hoy junto al velador […] de aquel tiempo en que *él* la requebraba […] Parte de su corazón vive en lo pasado (1871, p. 87)

En el marco de la sociedad burguesa del siglo XIX, esta figura reúne dos características que le confieren un estatus de bajo prestigio. Carece de un patrimonio sustancioso y, al convertirse en una *solterona*, no ha logrado ejecutar una de las tareas primordiales que el sistema encomienda a su género: la fundación de una familia. Tomando en cuenta lo señalado, apreciamos que su condición de cursi funciona como un bálsamo, ya que le sirve para huir de una realidad adversa. No en vano, Anita se ha fabricado una especie de mundo personal con los recuerdos de una felicidad perdida, un refugio en el que conjura las miserias que marcan su existencia.

En este comportamiento se materializa otra de las cualidades valiosas que puede albergar la cursilería. En determinados contextos, esta favorece la construcción de espacios físicos o mentales donde el individuo conquista la fuerza y la libertad necesarias para expresar sus deseos y sentimientos más auténticos, repeler las desgracias que llegan del exterior y recrearse en todo aquello que le proporcione alegría y consuelo.

Del caso de Anita se infiere que la asociación entre lo cursi y la feminidad no siempre empequeñece a la mujer. Esta deducción se apuntala

cuando nos fijamos en una aptitud que ya exhiben algunas representantes decimonónicas de la cursilería. Nos referimos a la habilidad para engrandecer el valor, el sentido y la apariencia de las cosas, prueba innegable de talento e inventiva. Francisco de Paula Madrazo llama la atención sobre este punto en una obra de 1849 que lleva por título *Dos meses en Andalucía*: "Las *cursis* […] visten con elegancia en medio de su pobreza, y cubren con sus largos mantos las averías de su traje, que embellecido por tres volantes parece otra cosa de lo que realmente es" (1849, p. 42). Partiendo de aquí, cabe afirmar que, en ocasiones, la cursilería viene acompañada de una sensibilidad y unas competencias que se acercan a las propias del artista.

Para finalizar, conviene que añadamos un comentario acerca de los bienes simbólicos tildados de cursis, pues también se muestran susceptibles de asumir rasgos positivos. Ante todo, y tal como indica Gómez de la Serna, algunos de estos productos se revelan capaces de ofrecer una vía de acceso a experiencias culturales de mayor nivel. En palabras del vanguardista español: "con la contemplación de un objeto noblemente cursi o de una reproducción de obra de arte, nos podemos abrir […] hacia una inquietud de arte progresiva" (1963, p. 24).

Además de lo apuntado, nos interesa destacar el papel que desempeñan los adornos domésticos de escasa calidad. A menudo, estas *baratijas* cumplen la importante misión de transformar la casa en un hogar, ya que aportan belleza, reflejan la subjetividad del morador y preservan los lazos familiares. Con relación a este último hecho, Gómez de la Serna aporta un ejemplo ilustrativo: "Se murió la tía, pero dejó sus objetos cursis para seguir viviendo, pudo encarnar en ellos" (1963, p. 44).

En definitiva, a lo largo de estas líneas, hemos procurado describir e interpretar los aspectos más relevantes de la cursilería. A continuación, nos valdremos de las ideas expuestas para realizar un análisis de la novela de Lemebel centrado en el carácter y las conductas de su protagonista.

3. VALORES Y FUNCIONES DE LO CURSI EN *TENGO MIEDO TORERO*

Los conceptos de ambigüedad e indeterminación que marcan la naturaleza de la burguesía y justifican el nacimiento del término *cursi* permiten definir a la Loca, puesto que nos encontramos ante una mujer aprisionada en el cuerpo de un hombre. Ahora bien, no cabe duda de que su caso resulta extremo, ya que contraviene esquemas de pensamiento muy arraigados en las comunidades humanas que circulan a través de las épocas, las ideologías y los grupos sociales. Por este motivo, carga con un alto número de vivencias dolorosas que, además, no cesa de incrementarse.

> A este respecto, la novela aporta varios indicios del sufrimiento y la marginación que ha padecido desde su infancia. Por ejemplo, descubrimos que su padre la maltrataba y que, en un momento dado, abusó de ella:
>
> Su encrespado corazón de niño colibrí, huérfano de chico al morir la madre. Su nervioso corazón de ardilla asustada al grito paterno, al correazo en sus nalgas […] Él decía que me hiciera hombre, que por eso me pegaba. Que no quería […] pelearse con sus amigos del sindicato gritándole que yo le había salido fallado. A él tan macho, tan canchero con las mujeres, […] tan borracho esa vez manoseando. Tan ardiente su cuerpo de elefante encima mío (sic) punteando, ahogándome en la penumbra de esa pieza (Lemebel, 2001, pp. 16-17)

Asimismo, en el texto se cuelan los recuerdos de sus andanzas por los ambientes más bajos de la prostitución callejera:

> Su son maraco al vaivén de la noche, al vergazo oportuno de algún ebrio pareja de su baile, sustento de su destino por algunas horas, por algunas monedas, por compartir ese frío huacho a toda cacha caliente. A todo refregón vagabundo que se desquita de la vida lijando con el sexo la mala suerte. Y después un calzoncillo tieso, un calcetín olvidado, una botella vacía (Lemebel, 2001, p. 16)

Finalmente, el narrador subraya cómo, en la mejor de las situaciones, el personaje debe conformarse con que los demás toleren su existencia sin dejar de considerarlo raro y un tanto ridículo. De esto ofrece un buen ejemplo el siguiente fragmento de la obra:

> Todo el barrio sabía que el nuevo vecino era así, una novia de la cuadra […] Un maripozuelo de cejas fruncidas que llegó preguntando si se

> arrendaba ese escombro terremoteado de la esquina. […] Solamente le falta el novio, cuchicheaban las viejas en la vereda del frente, siguiendo sus movimientos de picaflor en la ventana. Pero es simpático, decían (Lemebel, 2001, p. 10)

Obviamente, la Loca acusa los efectos dañinos que se derivan de todo lo expuesto, pero no los acepta de un modo pasivo ni cae en el victimismo; bien al contrario, intenta combatir los males y las agresiones que llegan del exterior. Para ello, se vale de estrategias que nos recuerdan a las empleadas por las *señoritas cursis* de las que hablan Roberto Robert o Francisco de Paula Madrazo. Al igual que estas, se rebela contra los estigmas que le imponen desde fuera utilizando toda clase de recursos creativos para moldear la realidad conforme a sus anhelos y sentimientos. En consecuencia, activa un proceso de ficcionalización con el objetivo de expresar una verdad íntima o personal. A esto hemos de sumarle un detalle que se torna clave. La protagonista extrae los ingredientes con que lleva a cabo su gran *performance* del cine y de la música popular, únicos medios culturales a los que, dadas sus circunstancias, ha tenido acceso.

De acuerdo con lo explicado, creemos que resulta factible presentar a la Loca como una practicante consumada de la buena cursilería. A continuación, intentaremos señalar y describir las maneras en que esta categoría define su trayectoria y su personalidad.0

Para empezar, nos hallamos ante el instrumento que le permite *devenir mujer*. El personaje asume un modelo de feminidad habitual en algunos de los productos más destacados que configuran su patrimonio simbólico: las coplas, los boleros, las rancheras y el cine clásico de Hollywood. Hablamos de un arquetipo dotado de un aura especial tanto por sus rasgos distintivos –exuberancia, sofisticación y un toque de fatalidad– como por el hecho de pertenecer a una época pasada.

Numerosos pasajes de la novela atestiguan la identificación de la protagonista con esta figura. Por ejemplo, nos parece ilustrativa la indumentaria que elige cuando Carlos la invita a una excursión campestre: "sombrero amarillo", "guantes de puntitos también amarillos" y "gafas negras con brillitos como Jane (sic) Mansfield en esa película" (Lemebel, 2001, p. 24). Pero, sobre todo, las mujeres hiperfemeninas y

melodramáticas del cine y de la música popular suministran las pautas que rigen la mayoría de los actos y las conductas de la Loca. Así lo demuestra su reacción ante un supuesto desplante de Carlos:

> Nada es perfecto, se dijo cerrando la puerta, poniendo las flores en agua […] Nada es ideal, insistió para sentir el vidriado calor de la pena humedeciéndole la mirada […] Pero no pudo llorar, por más que trató de recordar […] arpegios sentimentales, no podía desaguar el océano atormentado de su vida. Ese bolero seco que manaba tanta letra de amores peregrinos […] ni siquiera podía llorar no habiendo un espectador que apreciara el esfuerzo de escenografiar una lágrima (Lemebel, 2001, pp. 35-36)

A la vista de lo dicho, concluimos que la existencia del personaje consiste en crear y mantener una impostura mediante poses aprendidas en canciones y películas. Este colosal ejercicio de teatralización adquiere un valor extraordinario, pues le sirve para contrarrestar las calamidades que soporta: la pobreza, la marginación, la decadencia física y la imposibilidad de que Carlos la ame. Sin duda, nos encontramos ante un mecanismo típico de la buena cursilería, ya que la Loca se construye un mundo propio, amoldado a sus deseos, criterios y aspiraciones.

Esta acción marca por completo el modo en que interactúa con su entorno. Una prueba evidente de ello nos la brindan dos de los elementos fundamentales que componen la trama de la novela. Ante todo, hemos de considerar la forma en que el personaje ajusta a sus expectativas la relación que mantiene Carlos. La Loca sabe que se ha enamorado de un muchacho heterosexual que nunca llegará a corresponderla. Sin embargo, prefiere crear un relato alternativo de los hechos inspirado en tópicos que provienen de sus canciones favoritas. De acuerdo con esto, actúa como si el joven y ella fueran los protagonistas de alguna de las muchas historias de amor desgraciado que se narran en coplas, boleros y rancheras. Así puede atribuir el fracaso de sus aspiraciones a los motivos que suelen aducirse en estas piezas musicales: unas circunstancias adversas, la intromisión de terceras personas o un *fatum* impreciso.

Aquí detectamos la presencia de otro ingrediente fundamental de *lo cursi bueno*, pues la Loca se revela capaz de modificar y embellecer la naturaleza de las cosas. A cada paso, echa mano de las numerosas canciones que almacena en su memoria para adjudicar el sentido que le

interesa a los momentos que comparte con Carlos. Gracias a ello, el viejo travesti se transforma en la heroína de un melodrama conmovedor. Además, este proceso de ficcionalización da lugar a lo que constituye un auténtico hito en su vida: a raíz de este, comprende que el amor no le está vedado y que debe reivindicar su derecho a experimentarlo.

Aparte de esto, conviene que revisemos los factores que originan la toma de posición del personaje frente a la dictadura. Aunque inicialmente la Loca apenas muestra interés por la situación del país, a medida que avanza la novela advertimos cómo va involucrándose en la lucha contra el gobierno autoritario. Ahora bien: no cabe hablar de una conversión ideológica, pues los motivos que justifican sus actos residen, sobre todo, en el universo que se ha forjado.

Así, observamos que los sentimientos funcionan como el motor esencial de su compromiso político. La devoción por Carlos determina que asuma la causa del muchacho, mientras que el régimen militar se le aparece como un enemigo feroz desde el momento en que supone una amenaza para el hombre al que ama. La segunda razón que explica el cambio de actitud de la Loca con respecto a lo que sucede en Chile tiene que ver con la defensa de valores personales. La protagonista decide oponerse a la tiranía de Pinochet porque esta va en contra de los principios que sustentan la realidad que ha edificado para sí: la creatividad, la delicadeza y los afectos más entrañables.

Para corroborar esta última idea, examinemos en qué consiste uno de los mayores actos de rebelión contra el sistema dictatorial que lleva a cabo la Loca. Esta se gana la vida realizando labores de costura para mujeres de la alta sociedad. Una de ellas, esposa de un general, le ha encargado que borde un mantel para la cena de gala que celebrará en su casa el 11 de septiembre –aniversario del golpe de Estado contra el gobierno de Allende– y a la que asistirán los altos mandos del ejército.

Cuando acude al domicilio de la señora para hacer entrega del trabajo, el personaje comienza a fantasear con el gran evento que acogerá la tela donde sus diestras manos han trazado las figuras de aves y querubines:

> Con su florida imaginación, repartió la vajilla de plata en los puestos de cada general, puso las copas rojas a la derecha, las azules a la

> izquierda. No, mejor al revés, dejando la de cristal translúcido al centro, porque habrá muchos brindis, con champaña, vino blanco y también vino tinto para acompañar la carne (Lemebel, 2001, pp. 59-60)

De pronto, la estampa que concibe la Loca empieza a teñirse de tonos siniestros, hasta desembocar en un cuadro aterrador y plagado de elemento metafóricos:

En su cabeza […] el chocar de las copas se transformó en estruendo de vidrios rotos y licor sangrado que corría por las bocamangas de los alegres generales. El vino rojo salpicaba el mantel, el vino lacre rezumaba en manchas de coágulos donde se ahogaban sus pajaritos, donde inútilmente aleteaban sus querubines como insectos de hilo encharcados en ese espeso festín. […] A sus ojos de loca sentimental, el blanco mantel bordado de amor lo habían convertido en un estropicio de babas y asesinatos (Lemebel, 2001, pp. 60-61)

Conmocionada por esta imagen, decide huir de la casa llevándose consigo su preciada obra. Este singular ejercicio de rebeldía no se apoya en ninguna doctrina política, sino que parte de un objeto en apariencia insignificante, pero al que la protagonista atribuye un valor extraordinario, dado que refleja tanto sus ideales como su exquisita sensibilidad. De este modo, el mantel adquiere una fuerte implicación simbólica, ya que representa los pilares que sostienen el universo privado del personaje: la vida, el amor, la ternura y la belleza. A nuestro juicio, todo esto confirma las teorías de Gómez de la Serna quien, como ya sabemos, afirma que ciertos artículos cursis pueden asumir características cercanas a las de los bienes artísticos. No en vano, la Loca ve el mantel como una creación sublime que debe proteger a toda costa de lo que conlleva la dictadura: muerte, violencia y abyección.

Lo dicho nos conduce hasta el último rasgo de la buena cursilería que se materializa en el comportamiento de la protagonista. Esta logra transformar su vivienda en un santuario llenándola de adornos que, muchas veces, fabrica ella misma con materiales variopintos. Así lo evidencia este fragmento de la novela:

> Aquella casa primaveral del 86 era su tibieza. […] Por eso el afán de decorar sus muros como torta nupcial. Embetunando las cornisas con pájaros, abanicos, enredaderas de nomeolvides, y esos mantones de

> Manila que colgaban del piano invisible. Esos flecos, encajes y joropos de tul que envolvían los cajones usados como mobiliario (Lemebel, 2001, p. 12)

Además de esto, conviene que anotemos un detalle que se torna clave. La Loca se las arregla para incorporar las armas que Carlos y sus compañeros ocultan en el domicilio a la decoración que ha diseñado. El siguiente pasaje del texto ofrece un buen ejemplo de la manera en que realiza esta operación:

> Carlos y dos amigos cargaban un agresivo tubo de metal que, sin preguntarle, introdujeron al interior. […] Es delicado, son rollos de manuscritos súper valiosos. […] Parece un torpedo submarino, pensó, despegando la cinta adhesiva que sujetaba la tapa. […] Pero no, Carlos no podía mentirle […] Mejor volvía a pegar la cinta y se olvidaba del asunto. […] Y arremangándose la bata arrastró el pesado cilindro escaleras arriba, hasta ese rincón vacío de la sala. Allí quedaba bien […] Y terminó la escenografía coronando el blindado artefacto con una maceta de alegras gladiolos. ¿Cómo se ve? Lo recibió mostrándole el raro ikebana, mientras acariciaba […] los contornos del acero revestidos de blondas entuladas y moñas de cintas (Lemebel, 2001, pp. 21-22)

Así pues, el personaje extiende su travestismo a las cosas para fabricarse con ellas un refugio donde los horrores que pueblan el mundo exterior no tengan cabida. Sin duda, todo esto nos remite una de las funciones esenciales que desempeñan los objetos en el ámbito de lo *cursi bueno*.

En fin, a lo largo de este análisis hemos intentado determinar el sentido y los valores que posee la cursilería en *Tengo miedo torero*. Para concluir, citaremos unas afirmaciones de Gómez de la Serna que, a nuestro juicio, coinciden con las ideas fundamentales acerca de lo cursi que transmite la novela de Lemebel: “Lo cursi está creado por el deseo de abrigar bien la vida y consagrar su contoneo. Lo cursi se atreve a consolar al fantoche humano y le consagra en cada tiempo” (1963, p. 35).

4. REFERENCIAS

Benavente, J. (1904). *Lo cursi*. En *Teatro. Tomo cuarto* (pp. 57-180). Imprenta de Fortanet.

Gómez de la Serna, R. (1963). *Ensayo sobre lo cursi. Escaleras, drama en tres acto*s. Cruz del Sur. (Original publicado en 1934).

Jeftanovic, A. (2000). Entrevista a Pedro Lemebel: el cronista de los márgenes. *Lucero*, *11*(1), 74-78. Universidad de California.

Lemebel, P. (2001). *Tengo miedo torero*. Anagrama.

Liniers, S. de y Silvela, F. (1868). *La filocalia o arte de distinguir a los cursis de los que no lo son, seguido de un proyecto de bases para la formación de una hermandad o club con que se remedie dicha plaga*. Imprenta de Tomás Fortanet.

Madrazo, F. (1849). *Dos meses en Andalucía en el verano de 1849*. Imprenta de la Biblioteca del Siglo.

Moreno Hernández, C. (2005). El primer texto sobre lo cursi (1842). *Cuadernos para investigación de la literatura hispánica*, 30, 399-416. Fundación Universitaria Española.

Robert, R. (1871). La señorita cursi. En R. Robert (Ed.), *Las españolas pintadas por los españoles* (vol. 1, pp. 83-92). Imprenta a cargo de J. E. Morete.

Silva Alves, W. da (2012). Fronteras del deseo: melodrama y crítica social en *Tengo miedo torero*, de Pedro Lemebel. *Castilla. Estudios de Literatura*, 3, 181-204. Universidad de Valladolid.

Tierno Galván, E. (1952). Aparición y desarrollo de nuevas perspectivas de valoración social en el siglo XIX: lo cursi. *Revista de estudios políticos*, 62, 85-106. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Valis, N. (2010). *La cultura de la cursilería. Mal gusto, clase y kitsch en la España moderna* (O. Pardo Torío, trad.). Antonio Machado Libros.

EL FLÂNEUR COMO UN INVESTIGADOR EN LAS NOVELAS *NOTAS DE UN VENTRÍLOCUO* Y *ADICIONES PALERMITANAS* DE GERMÁN MARÍN

DAVID ANTONIO MARTÍNEZ MARTÍNEZ
Universidad de Concepción

1. INTRODUCCIÓN

Respecto de *Notas de un ventrílocuo*, Catalina Alarcón (2013) señala que el personaje principal es desplazado por los avances de la modernidad y por las nuevas formas de entretenimiento y espectáculo. Alarcón piensa que la novela es un diario de vida constituido fundamentalmente por fragmentos en donde la memoria juega un rol crucial pues reconstruye el pasado, proceso comparado al de un espejo roto. Cita, además, al escritor Benjamín Labatut quien asegura que la novela es una lucha personal contra el avance del tiempo. Ahora bien, el propio autor de la obra la define como "una novela de un Chile perdido" (Careaga, 2013, p. 48). Álvaro Bisama (2013) asevera que la novela viene a retratar los detalles de un universo extinguido al exhibir los fragmentos de un mundo desaparecido. Bisama postula que no tiene sentido buscar a Germán Marín en una sola novela, sino más bien se debe leer como una escritura en progreso, la cual no se detiene nunca y lucha contra sí misma. La investigadora Mariela Fuentes (2013) propone que la obra fue elaborada a partir de la pérdida de una época ida siendo posible leer una resistencia al uso de herramientas tecnológicas como el computador y la enajenación de los seres humanos producto del avance tecnológico. Pedro Gandolfo (2013) hace alusión a dos características sobre la novela: un relato fragmentario dada su constitución en notas y la mirada nostálgica de Marín para describir por medio de la memoria un paraíso extraviado que no volverá. Afirma que los cambios socio políticos narrados en ella dejan una huella destructiva en el

personaje principal y su oficio. Sin embargo, logra por medio de una dignidad persistente hacer frente al mundo en donde prevalece una cultura del desalojo. Pilar Hurtado (2013) sostiene que la lectura del libro deja una sensación de que todo tiempo pasado fue mejor. Observa que la novela constituye una especie de crónica al dejar ver cómo las personas van quedado obsoletas y solas; tal como el ventrílocuo, todos estarían destinados a ser desplazados a la orilla: "éramos, en fin, más de uno de los náufragos quedados a la deriva, perdidos sin consuelo en una realidad, más abierta que la de ayer, cuyos límites carnívoros desconocíamos" (Marín, 2013, p. 85).

Sobre *Adiciones Palermitanas,* Pablo Guerrero (2016), en una entrevista con Germán Marín, refiere que éste le habría expresado que el narrador tiene muchos rasgos de su vida actual y que escribe un relato en el que la realidad se impone a la ficción. Guerrero esclarece su constitución escritural en dos planos: uno relacionado con las circunstancias de su narrador y otro con un administrador del hotel. Ambos protagonistas en determinado punto se trastocan. Patricia Espinosa (2017), por su parte, menciona el dramatismo de temas como el tiempo, la modernidad, la vejez y la nostalgia combatidos por el protagonista por medio del deseo. El personaje central es un funcionario jubilado de la Biblioteca Nacional que tiene por principal pasatiempo escribir una novela sobre el hotel Palermo. Localizado en el centro de Santiago, el hotel, funciona en un vetusto edificio construido con el dinero del salitre de Antofagasta. El escritor de la novela y el conserje del hotel Palermo, en este caso su álter ego, se ubican en una especie de puente entre pasado y presente, constatando su propia ruina y la del entorno. El libro redactado por el adulto mayor presagia el fin del hotel y el de una época y de todo el segmento social que habitaba en dicho edificio, pues deben buscar sitios periféricos para vivir. El personaje se describe a sí mismo sin dolor por sus enfermedades y, principalmente, expresa su deseo por la escritura. El escribir y desear se convierten entonces en barreras contra la ruina. Andrea Viu (2018) al consultarle a Germán Marín por el hotel Palermo (uno de los principales escenarios de la novela) le responde que su literatura viene a ser un mundo decadente. Ezio Mosciatti (2017) resalta su carácter de juego de espejos, en donde se desarrolla un relato

en paralelo entre la novela y la vida del escritor que la está escribiendo. Hasta que, en determinado momento, los relatos se cruzan. De esa manera la ficción se convierte en realidad y viceversa. Mosciatti expone la gran capacidad de observación de Marín, que, junto con su habilidad de escritor, le ayudan a crear una narración con detalles transformados luego en relevantes. La obra es descrita por Mosciatti como un relato amable y sensible en el que se retratan detalles aparentemente insignificantes para dar cuenta del paso lento del tiempo, teniendo como efecto el comenzar a vivir en el encierro producto de la vejez y la transformación tanto de la ciudad como de las personas[46]. Ramiro Rivas (2017), del mismo modo recalca las dos voces narrativas intercaladas en la novela y en las que ambas identidades se fusionan; transformándose realidad y ficción en una sola cosa. Al mismo tiempo, Rivas, comenta que Marín gracias al desdoblamiento escritural logra objetivar los problemas del ex funcionario de la Biblioteca Nacional, desnudando sus propias falencias físicas, la desolación de la existencia precaria y la incapacidad producida por una edad avanzada. Por último, hace hincapié en la búsqueda sistemática de Marín de personajes caracterizados como antihéroes. Dichos sujetos son trabajados a partir de la marginalidad, desde la perspectiva de los perdedores que no solicitan clemencia por su condición; pues, todo lo contrario, la aceptan, afirmando su periferia.

Lorena Amaro (2017) sostiene una opinión desfavorable de *Adiciones Palermitanas* al especificar que uno de los personajes, el escritor (ex funcionario de la Biblioteca Nacional), ingresa al hotel administrado por otro personaje (un conserje) en el segundo nivel narrativo, sin embargo, esto no es un problema; todo lo contrario, es un recurso de Marín para demostrar cómo realidad y ficción se cruzan en la novela. Esta investigación sigue los planteamientos de Ricardo Piglia quien afirma que "lo que podemos imaginar siempre existe […] igual que en un sueño" (2006, p. 10)[47]. Por esa razón, en *Adicciones Palermitanas,* los

[46] El ex archivista de la Biblioteca Nacional pasa un período de varios meses del invierno, casi sin moverse, tomando los medicamentos prescritos para tratar una distensión. Tras ello, a pesar de la enfermedad, insiste en salir a la calle para "estirar las piernas" (Marín, 2016, p. 27); "respirar aire" (Marín, 2016, p. 35).

[47] Algo similar plantea Miguel de Unamuno al hacer referencia a cómo "los personajes de ficción tienen dentro de la mente del autor que los finge una vida propia, con cierta autonomía,

relatos se cruzan dando a entender al lector que ambos conforman un conjunto[48]. De allí que se pueda apreciar en una escena de *Adiciones palermitanas*, a uno de sus protagonistas, el escritor de una novela relacionada con el Hotel Palermo producto de una coincidencia ingresa junto a Mónica al Hotel que en principio era parte de la ficción. En el primer plano el protagonista está trabajando en la creación de una obra basada en un Hotel, que se llama Palermo, y en donde va caracterizando los personajes que conviven en su interior. En cambio, en el segundo plano está la completa descripción del Hotel, residentes y los pormenores ocurridos en su interior relatados por el personaje principal: el administrador del edificio. La novela va intercalando, capítulo tras capítulo, entre uno y otro. Sin embargo, en determinado momento de la narración el escritor junto con Mónica busca un lugar para revivir los encuentros amorosos del pasado y para su sorpresa el taxi los deja a las afueras del Hotel Palermo que es una réplica exacta del edificio descrito en la novela que él está escribiendo[49].

---

y obedecen a una íntima lógica de que no es del todo consciente ni dicho autor mismo" (1998, p. 134).

[48] En la misma novela se lee: "el encuentro de la realidad con la ficción" (Marín, 2016, p. 149).

[49] El escritor plantea su deseo de "en más de una oportunidad me había dicho que, bien percibiera alguna mejoría en mi enfermedad, visitaría el barrio donde supuestamente, de acuerdo a la ficción, se encontraba el hotel del señor Gentile" (Marín, 2016, p. 99). Más adelante en la novela en un reencuentro con Mónica en el Café Colonia, ella le sugiere ir al "hotel Palermo, si se te ocurre, se encuentra relativamente cerca de aquí […] y estuve seguro que indicó dicho nombre […] desconcertado ante lo que escuchaba, creciente el ruido urbano, trayendo a la memoria como un tajo abierto el original de la obrita al que permanecía dedicado […] seguro de que a través de la imaginación, inventara a solas el lugar adonde ir, del cual Mónica hablaba […] nunca, además, le había adelantado a ella acerca del proyecto, como así tampoco a nadie" (Marín, 2016, p. 112-113). En otro instante menciona "me pareció estar frente a una página ya escrita […] tomado de la mano de Mónica, me venía al encuentro el Palermo construido por obra de la imaginación, del cual ahora comprobaba […] que ocupaba un espacio en la realidad" (Marín, 2016, p. 115). Sin embargo, continúa una reflexión al respecto: "interesado también en esclarecer la duda que guardo acerca de la existencia duplicada del Palermo: ¿cuál es el verdadero? (Marín, 2016, p. 144).

2. CAMINAR

El texto *El arte de caminar* (2004) reúne dos ensayos: uno de William Hazlitt (1788-1830) denominado “Dar un paseo” y otro de Robert Louis Stevenson (1850-1894) llamado “Excursiones a pie”. En el primero, Hazlitt postula desde su experiencia que "el alma de una caminata es la libertad, la libertad de pensar, sentir y hacer exactamente lo que uno quiera" (2004, p. 16-17). Dicha actividad otorga libertad a todos los inconvenientes e impedimentos. Quienes pasean, entonces, lo hacen para poder meditar y contemplar. En ese momento surgen cosas olvidadas como ruinas hundidas y tesoros sobre los que reflexionar. Se puede caminar durante el día y por la noche leer un buen libro hasta tarde. Para Hazlitt el caminar modifica los pensamientos y sentimientos, logra transportar a escenarios antiguos y olvidados, pudiendo la memoria volver a revivirlos. Stevenson concuerda en la realización de una excursión a solas, de esa manera es posible componer oraciones, artículos, pronunciar oraciones y efectuar apasionadas entrevistas mientras se camina: una población sedentaria observa de manera extraña al vagabundo común sin poder explicar la alegría que estos padecen. Las personas común y corrientes al estar tan preocupadas por sus proyectos no tienen tiempo para realizar viajes de placer en el reino del pensamiento y producto de todas sus preocupaciones olvidan incluso vivir.

Karl Gottlob Schelle en el año 1802 publica un libro traducido al español, *El arte de pasear* (2013), en donde consigue difundir en los países germánicos la actividad de caminar ya vigente en Francia e Inglaterra. El libro alude a la falta de movimiento del cuerpo y el abuso de los espacios cerrados como gatillantes de una mente enfermiza. Por ello, el movimiento corporal es necesario para la salud física y mental. Schelle considera el pasear como actividad propia de un grupo provisto de alta formación académica y con cierto bagaje de ideas, pues para ellos esta actividad es una necesidad intelectual. A través de la caminata alcanzarían a obtener tanto un descanso mental como estimular la salud. Schelle, resalta el caminar en medio de la naturaleza como una experiencia estética al conocer la variedad de fenómenos generadas por ella, dicho interés debe darse en el paseante a través del género humano al

contemplar, por ejemplo, un grupo divirtiéndose, lo que trae consigo las experiencias de agrado y placer. La caminata exige la libertad como condición *sine qua non*: pasear es entonces un placer libre por medio del cual se obtiene el desarrollo y la autonomía. Si bien es cierto el texto se refiere a pasear en medio de la naturaleza o en distintos medios de transporte, concibe el caminar como la actividad más natural porque depende en todo tiempo de las personas, se es por completo libre para contemplar todo alrededor con tranquilidad y adecuar el movimiento en función de las necesidades de la mente.

Louis Huart en el año 1841 publica un libro concebido como una de las primeras investigaciones al respecto. Dicho texto denominado *Fisiología del flâneur* (2018) resalta que no toda persona puede considerarse un flâneur sin conocer los elementos básicos de este arte ejecutado por el placer y con determinadas cualidades morales. Uno de sus rasgos principales es poder pasear durante cualquier hora del día como si fuera un policía, cuya misión es observar con sospecha todo rostro encontrado en la calle. Para Huart, el verdadero flâneur tiene ejercitadas sus piernas, sus oídos y sus ojos. Ello le permite recorrer veredas, muelles, plazas y bulevares. Oír comentarios en espacios públicos. Mirar cada rostro, letreros y a todas las bellas damas con las cuales se encuentre, pero de manera cautelosa y discreta. Según esto, tres grupos de personas tienen ejercitadas sus piernas, los poetas, artistas y algún otro paseante de procurador. Un poeta es quien posee imaginación y es capaz de componer un libro entero basado en contemplar escenas común y corriente de sus paseos. Así, el artista es un flâneur en la medida en que su paseo constituye una necesidad después de pasar varias horas dedicado a sus labores. De esa manera caminar le proporciona un placer indescriptible. Algunos de los que se dedican a las bellas artes son un flânuer, porque entran en espacios como teatros para curiosear el lugar por donde saldrán los músicos o simplemente intentar entablar una conversación tras bambalinas[50]. Otro de sus placeres consiste en informarse sobre las

[50] Si bien es cierto, en ambas novelas el personaje no entabla diálogos en el espacio referido por el autor, sí lo hace en la calle o en la plaza. Así en Adiciones palermitanas, por ejemplo, menciona hacerlo con Violeta Donoso quien estaba "afectada de cifosis, especie de

noticias, aquellas omitidas por los periódicos. El flâneur tiene el don de la errancia y mira por encima del hombro a quien esté atareado. El pasaje es su estancia preferida y en donde encuentra una placentera existencia. El flâneur halla el mayor de sus deleites al salir de su casa en busca de lo impensado y vive con la promesa de una actividad cualquiera. El texto termina citando un aforismo de Charles Philipon: "el hombre atareado mira sin ver, el ocioso ve sin mirar, el flâneur ve y mira" (Huart, 2018, p. 97).

Henry David Thoreau es otro clásico al momento de abordar el tema, en 1861 publica sus conclusiones en *Caminar* (2014), donde plantea un caminar desde y hacia la naturaleza, fuera de la ciudad. El sujeto, entonces, es parte constitutiva de la naturaleza más que de la sociedad. El texto ofrece información relevante respecto a la etimología del concepto sauntering[51] (deambular). Para Thoreau, el término proviene de una persona ociosa que vaga en la Edad Media por el campo pidiendo limosna para visitar Tierra Santa. De tanto oírlo los niños decían: va a Sanite Terre y de ahí surge saunterer (peregrino). Según el autor, para un caminante no existe ninguna riqueza capaz de comprar su libertad ni su independencia. Si bien es cierto Thoreau reconoce la existencia de otro tipo de caminar, privilegia aquel realizado en medio de la naturaleza. Valora los conocimientos adquiridos por medio del caminar por sobre los proporcionados por la sociedad. *Poéticas del caminar* (2019) reúne los tres ensayos más significativos de Thoreau: *Caminar, Una caminata invernal y La noche y la luz de la luna*. El autor en *Una caminata invernal* propone que la naturaleza, al igual que Abu Musa[52], enseña que sentarse en casa relajado es el camino al cielo, pero salir es el camino del mundo. En *La noche y la luz de la luna* destaca la

---

enanismo, y que, según entiendo, es sobrina o algo así del escritor José Donoso" (Marín, 2016, p. 11).

[51] Se traduce por pasear, deambular o andorrear y saunterer por paseante. Thoreau relaciona ambos conceptos con Sainte Terre (Tierra Santa) emparentándolos con peregrinar y peregrino y con sans terre (sin tierra). Como en español no tienen relación fonética ni etimológica como en francés, una traducción al español no tendría sentido. Debido a ello es conservada la expresión en inglés.

[52] Famoso alquimista árabe, conocido en occidente como Geber.

originalidad de la noche y la considera menos profana que el día. Además, señala que:

> la calle es tan salvaje como el bosque y se confunden las cosas antiguas con las nuevas. No sé si estoy sentado en las ruinas de una muralla, o en el material que servirá para construir una nueva. La naturaleza es una profesora educada e imparcial, que no disemina opiniones crudas ni halaga a nadie. No es radical ni conservadora. Toma como ejemplo la luz de la luna: civil, y aun así salvaje (2019, p. 83).

Las ideas de Henry David Thoreau aportan reflexiones estéticas, políticas y filosóficas sobre el caminar. Ellas permiten analizar adecuadamente las dos novelas pues coinciden con determinados elementos registrados en las caminatas llevadas a cabo por Germán Marín. Si bien es cierto, Thoreau habla de una caminata en medio de la naturaleza que tiene como principal característica el autoconocimiento y liberación personal. Marín al igual que Thoreau se propone desde el acto de caminar liberarse del sometimiento social del individuo. En otras palabras, el personaje principal de las novelas de Germán Marín sale a la calle con el objetivo de experimentar libertad de las preocupaciones que acometen a la sociedad en general impulsadas por el modo de vida moderno. En el caso de *Notas de un ventrílocuo* su protagonista busca esa libertad como fuente de inspiración para la creación de los diálogos de sus personajes y de su propio diario de vida. En el caso de *Adiciones palermitanas* sus dos protagonistas hacen lo necesario para experimentar la misma sensación, el escritor jubilado camina con el propósito de salir de su encierro y el administrador del hotel para olvidar todas las problemáticas acaecidas al interior del hotel. En Thoreau la modernidad ejerce una domesticación y limitación de la capacidad de reflexión, pero el caminar y la soledad propician reflexiones inusitadas y favorecen un encuentro con el yo. El caminar es un ejercicio ligado a la contemplación y una experiencia estética. Una caminata entonces facilita desprenderse de los conocimientos sistemáticos de la sociedad para adquirir otros basados en la experiencia personal. En cambio, el sedentarismo junto con el trabajo promueve una alienación y limitación sensorial. Por ello sugiere un despertar de los sentidos por medio del caminar que

claramente contrasta con la idea moderna de conocimiento sistematizado. Así:

> una sabiduría útil en un sentido más alto: pues ¿qué es la mayor parte de nuestra tan alardeada "sabiduría" sino la presunción de que sabemos algo, lo que nos roba la ventaja de nuestra ignorancia real? Lo que llamamos conocimiento con frecuencia es nuestra ignorancia positiva; la ignorancia, nuestro conocimiento negativo (Thoreau, 2019, p. 43).

Franz Hessel fue uno de los primeros en hacer de los paseos filosóficos del flâneur un género literario. Sus textos se encuentran ligados a su frecuente paseo, a la capacidad de observar letreros, detalles arquitectónicos, rostros e intenciones de los transeúntes. En un ensayo denominado "Sobre el difícil arte de caminar" (2004) plantea que quien vagabundea lo hace por capricho y disfruta del tiempo en el cual vive alcanzando una comprensión más acabada. El único privilegio del flâneur es el de transformarse en un lector de la calle pues la disfruta y la estima como un pasatiempo. Franz Hessel en *Paseos por Berlín* (1997) detalla la mirada sospechosa y desconfiada a la que es sometido el flâneur. Hessel siente ser visto como un carterista por sus compatriotas berlineses. Sin embargo, resalta la necesidad de deambular para conocer el pasado y el futuro de la ciudad y cómo la lectura de la calle puede otorgar inspiración.

Benjamin sintió una profunda admiración por la obra de Franz Hessel, hecho que dejó plasmado en *El retorno del flâneur* escrito para el texto *Paseos por Berlín* publicado en el año 1929. Benjamin lo extrajo de su *Libro de los pasajes*, un gran estudio sobre París para agregarlo en la obra anterior. Dicho epílogo escrito por Walter Benjamin, destaca la ciudad como un recurso mnemotécnico del paseante solitario, que promueve recuerdos de infancia y juventud. Benjamin hace alusión a cómo París es considerado por sus habitantes como la tierra del flâneur y un panorama dialéctico: se abre con un paisaje y se cierra en torno a él como una habitación. De esta manera, las calles se transforman para el flâneur en las paredes de su vivienda. Los letreros se convierten en adornos, los muros en un escritorio, los kioscos en su biblioteca y la cafetería en la terraza por la cual se mira. Benjamin describe al flâneur como una persona digna pues protege un lugar tal como un sacerdote

del *genius loci* y, al mismo tiempo, como un detective. Benjamín subraya que Hessel usa el concepto de aprender para referirse al flâneur, pues señala que todos pueden estudiar, pero no todos aprenden, porque es necesario ser ávido de lo permanente.

Jean-Jacques Rousseau publicó en 1979 un libro traducido al español como *Las ensoñaciones del paseante solitario* (2016) nacido como parte de su experiencia personal. Allí el autor del *Emilio* dice estar solo en el mundo: sus ociosos paseos diarios son contemplativos y en ese proceso reflexivo registra sus recuerdos, de modo que los puede releer y re-pensar. Del texto se deduce que la caminata es concebida como un medio para lograr el conocimiento acabado de sí mismo, un medio para experimentar la soledad y alcanzar la meditación sintiéndose realmente quien se es. Esto le permite escapar de todos los problemas y encontrar la felicidad en sí mismo[53]. Rousseau concluye que él no es apto para la vida en sociedad, pues en ella observa molestia, obligación, deber y se siente incapaz de vivir, dice, en dichos sometimientos.

Rebecca Solnit publicó en el año 2001 un libro traducido al español como *Wanderlust: Una historia del caminar* (2015). Allí comenta que Benjamin asoció el flâneur con conceptos como el ocio, las multitudes, la observación, el caminar y el pasear. En su texto muestra cómo las calles se transformaron con el transcurso de los años en un espacio público ceremonial, lleno de luz, aire, comercio y razón. Pero, fueron los propios escritores y artistas, contemporáneos del siglo XX, los que inspiraron a Benjamin a configurar el caminar como un acto cultural[54]. El concepto de flâneur es relevante pues está asociado a la creatividad literaria. Prueba de ello son la serie de ejemplos, entre ellos, de escritores y filósofos que dedicaban una parte importante del día a actividades tales como caminar, vagabundear o pasear; las que son recurrentes en

[53] Franz Hessel en "Sobre el difícil arte de caminar" (2004), menciona algo similar "lo incomparablemente interesante de pasear es el hecho de que nos libra de nuestra vida privada y de sus aflicciones" (p, 147).

[54] Caminar es, en este sentido, la antítesis de poseer. Propone una experiencia móvil en el territorio. En virtud de ello el protagonista de las novelas de Germán Marín examina la cultura recabando información que registra en su merodeo por la ciudad para luego escribir.

ambas novelas dentro de diversos momentos[55]. Solnit propone que la ciudad es un lenguaje por el que la caminata constituye el acto de hablar dicho lenguaje.

David Le Breton publica el año 2012 *Caminar. Elogio de los caminos y de la lentitud* (2014), texto en el que postula la caminata como un acto anacrónico para el utilitarista y eficiente mundo contemporáneo. Por esa razón caminar es un acto de resistencia en el que le da preeminencia a la lentitud, la disponibilidad, el silencio, la conversación, la curiosidad y otros tantos valores opuestos a la sensibilidad neoliberal que condiciona la vida actual. Ir solamente entregado al cuerpo y la voluntad es un anacronismo en un tiempo de velocidad, de rendimiento, de fulgor, eficacia y utilitarismo. Para Le Breton caminar lleva a las personas a encontrarse y a reconocer su propia existencia. Junto con ello en las caminatas nace el pensamiento flotante liberado de coerciones hiperracionalistas. La caminata se convierte en la irrupción del juego, al destinar horas a estar en paz y volver a casa lleno de imágenes, sonidos, encuentros, etc. Esta actividad promueve una progresión del tiempo interior haciendo regresar a la infancia o recordar experiencias, ayuda a rememorar por medio de imágenes y transforma al caminante en el único dueño de su tiempo. Es un acto de resistencia a los imperativos tanto de la velocidad como el rendimiento y un acto sensorial a través del cual se activa el asombro de ver, tocar, sentir, saborear y de oír. Para el caminante, la escritura es el momento más intenso de sosiego. Un paseante es capaz de percibir la pérdida del aura de la ciudad lo cual promueve ciertas experiencias estéticas como sentir que la belleza de los lugares se borra cada vez más por las construcciones modernas. Frente a la crisis actual en donde el individuo está en una ruptura de su existencia y no sabe a dónde va, dónde está y siente estar condenado a quedarse atascado para siempre en un mundo que se le escapa; la caminata surge como una salida posible para recuperar su subsistencia.

---

[55] En Notas de un ventrílocuo, el protagonista camina por Santiago por varias razones, ya sea por recreación, trabajo, medio de transporte, etc. En Adicciones Palermitanas uno de los protagonistas a pesar de su edad decide pasear para tomar aire y el otro personaje principal de vez en cuando deja su labor de administrador de hotel para dar paseos por el barrio en donde vive.

Frédéric Gros en *Andar una filosofía* (2014) plantea ideas clarificadoras del tema en cuestión. Para Gros el flâneur pasea incluso entre la multitud y requiere de las concentraciones urbanas propias del siglo XIX para caminar horas sin ver el campo. A su vez, necesita de una ciudad desarrollada pues la considera un paisaje. El momento, según Gros, de realización plena del flâneur resulta en medio de la muchedumbre: esas masas laboriosas, anónimas y ajetreadas. Aglomeraciones propias de las grandes ciudades que van o vienen del trabajo, acuden a reuniones de negocios, tienen prontitud en entregar una encomienda, es decir, los representantes propios de la vida moderna. Ese gentío es hostil pues cada quien va a prisa y *el otro* se convierte en un obstáculo para su desplazamiento: se transforma en un competidor. Las calles se caracterizan como un espacio en donde nadie se encuentra con nadie, abundan los rostros desconocidos entre sí, existen pocas probabilidades de conocerse y es imposible saludar o detenerse a intercambiar palabras. Es en este espacio en donde el flâneur busca la condición de anonimato al incorporarse a ella de manera soterrada, fundiéndose con la masa para ocultarse en ella: "en el interior de la soledad triste y densa de la multitud, el flâneur excava la del observador y el poeta: ¡*nadie se da cuenta de que está mirando*!" (Gros, 2014, p. 95). Sin embargo, no es pasivo a pesar de *no hacer nada*, observa todo, estando siempre alerta sin dejar de crear en medio de imágenes. Otro elemento necesario para el flâneur señalado por Gros, quien sigue a Walter Benjamin, es el reino de la mercancía. El flâneur es subversivo, al punto de alterar a la multitud, la mercancía y la ciudad junto con sus valores. En otros términos, el flâneur se opone a la velocidad, la especulación y el consumo.

Ramón Del Castillo escribe en *Filósofos de Paseo* (2020), a partir de la lectura de *Wanderlust: Una historia del caminar* (2015) de Rebecca Solnit. Sostiene que se puede profundizar en la relación entre la filosofía del siglo XX y el arte de caminar. Del Castillo precisa otros elementos como el internarse en una niebla con indiferencia, asumir un tiempo sin objetivos, estirar un tiempo sin medida y habitar un espacio sin un tamaño concreto. Critica a Solnit por no considerar otros factores del caminar como lo imprevisible, lo inesperado y lo peligroso. Según Del Castillo el caminar filosófico está caracterizado por el pensar puro y

severo, además del silencio. Afirma que el paseo y el paisaje son un medio para inspirarse o concentrarse, pero no un estímulo para distraerse. El único objetivo de observar el exterior en ocasiones es profundizar en su propio interior. Del Castillo estudia las caminatas llevadas a cabo por Nietzsche, Heidegger, Adorno, Wittgenstein y Sartre, y relaciona los elementos biográficos con la filosofía propia de cada uno. Un dato interesante es la información acerca del flâneur que Del Castillo extrae de *La discreción o el arte de desaparecer* (2016) de Pierre Zaoui en donde se asocia a esta figura la habilidad de estar y no estar en este mundo, de actuar en su centro y, al mismo tiempo, de permanecer oculto. Este aspecto de ocultarse es algo beneficioso, según Del Castillo, para el flâneur. Sin embargo, esta alternancia entre el aparecer y desaparecer del mundo no se relaciona con romper los vínculos con la sociedad. Todo lo contrario, es una forma que caracteriza al flâneur de seguir unido a ella, pero sin "grandes gestos visibles, sin aspavientos, sin grandes representaciones" (Del Castillo, 2020, p. 170).

Si bien es cierto el personaje principal en las dos novelas no está caminando como los sofistas, los peripatéticos o los estoicos de la Grecia antigua, tampoco como los caminantes surgidos durante el desarrollo del urbanismo, ni como los filósofos o intelectuales en donde se origina la figura del flânuer en las calles de París, Berlín y Europa, sin embargo, sí es posible rastrear en él algunas de las características que coinciden con las mencionadas por los teóricos del caminar y del flâneur. Así, en la narrativa de Marín el protagonista adquiere rasgos singulares, por esa razón es necesario definir el flâneur en Germán Marín como una figura que no sólo camina, sino además investiga y se preocupa constantemente por los espacios; lugares que, siguiendo a Gastón R. Gordillo (2018), pueden ser catalogados como escombros por la sensibilidad dominante para silenciarlos. Germán Marín se propone reescribir la historia por medio de su narrativa con estos espacios ocultos y olvidados por el discurso hegemónico para destacar su valor memorial, cultural y político. Lo anterior, en consonancia con lo planteado con Michael Lazzara (2014) quien alude a los pocos sitios de la memoria existentes en Chile. Existiría en Chile una intención de borrar toda huella física de un pasado doloroso. Lazzara describe el período de transición a la

democracia como un espacio complejo en donde estos lugares fueron demolidos bajo las consignas borrón y cuenta nueva o la necesidad de la reconciliación nacional y olvidar las tensiones que han dividido a la población chilena. Por esa razón se ha intentado destruir y ocultar los espacios físicos que facilitan una reconstrucción de diversos crímenes perpetrados.

2.1. Surgimiento del flâneur en París

Walter Benjamin es uno de los autores canónicos a la hora de definir el flâneur e hizo de ello un tema de investigación para académicos del siglo XX. En *El París de Baudelaire* (2012), al igual que Solnit, da cuenta de cómo los cambios en el diseño de la ciudad posibilitaron la existencia del flâneur. Antes de las modificaciones promovidas por Georges-Eugène Haussmann las calles anchas eran pocas en París y las angostas ofrecían poca seguridad para caminar en medio de los vehículos. Los pasajes fueron impulsados en el año 1837 como consecuencia del nacimiento del comercio textil y de los almacenes. En los corredores cubiertos por un techo de cristal entre los edificios, el flâneur pudo pasear tranquilamente. Es allí donde encontró su casa y se convirtió en cronista. Esto, de igual manera, lo señala en el *Libro de los pasajes* (2005) en donde se refiere a la ciudad como un espacio provisto de dos polos dialécticos para el flâneur, es decir, se le presenta como paisaje y como habitación. Benjamin (2012a) revela que en esa época se creía que el flâneur, gracias a una especie de don o extraña capacidad de inferencia, era capaz de reconocer la profesión, el carácter, la procedencia y la vida llevada por las personas que paseaban por la calle. Así el flâneur se convierte en un detective. Su indiferencia es sólo apariencia, pues de manera oculta se encuentra un observador que no le quita la mirada a los criminales. Algo similar explica en su *Libro de los pasajes* (2005) al aludir a la capacidad del flâneur de interpretar los rostros, la profesión, el origen y el carácter de las demás personas. El flâneur comienza a ser percibido como un detective, adquiriendo otro estatus social al punto de ser considerado como ideal (al transformarse incluso en un personaje literario). Más en específico, en el personaje principal de las dos novelas de Germán Marín es posible encontrar un detective en

la línea de lo planteado por Ricardo Piglia quien en *Crítica y ficción* (2014) describe la figura del detective como quien busca la verdad, por esa razón en la narrativa de Germán Marín su protagonista está en una constante preocupación por descubrir qué sucedió durante el pasado, tiene un carácter nietzscheano pues como el filósofo plantea en *Ecce Homo* (2020): "hasta ahora lo único que se ha prohibido siempre, por principio, es la verdad" (Nietzsche, 2020, p. 23) y vislumbra cómo "la vieja verdad se acerca a su final" (Nietzsche, 2020, p. 138). Para Benjamin relacionar al flânuer con un detective le permite legitimar el ocio y constituye una protesta contra la división del trabajo y la producción impuestas por el capitalismo.

En *El París de Baudelaire* se comenta que París experimenta otra modificación en la ciudad relacionada con la iluminación, lo que permitió el desplazamiento del flâneur durante otros horarios. En aquella época comenzaron a funcionar las primeras luces de gas al aire libre, aumentando la seguridad nocturna y gracias a ello fue posible caminar de noche. Cuando Baudelaire muere, los pasajes continuaron mejorando de ese modo el flâneur pudo circular protegido de los vehículos. En el año 1840 se inicia la costumbre de sacar a pasear a las tortugas, por ello se empieza a comparar esos paseos con el ritmo del flâneur al trasladarse; lo que al mismo tiempo era una metáfora de que hubiera preferido que el progreso lo siguiera a la misma velocidad.

3. EL FLÂNEUR INVESTIGADOR

Existen múltiples referencias a las características del flâneur, en las dos novelas abordadas. En *Notas de un ventrílocuo* su protagonista señala: "cada vez […] algo cotidiano dirige mis pasos" (Marín, 2013, p. 35); "caminando perdido a la buena de Dios, sin otro propósito que distraerme" (Marín, 2013, p. 38); "me agrada en las mañanas, luego del desayuno, salir a pasear por las calles" (Marín, 2013, p. 52); "como acostumbro después de cenar […] salgo abrigado a caminar un rato" (Marín, 2013, p. 53); "también he estado a la búsqueda de algo que desconozco, semejante al vagabundeo" (Marín, 2013, p. 72); "salí a caminar" (Marín, 2013, p. 89).

En *Adicciones Palermitanas*, por su parte, se aprecia que el escritor de la tercera edad a pesar de su enfermedad insiste en caminar: "salgo a caminar por aquí cerca" (Marín, 2016, p. 9); "he salido a respirar el aire […] después de caminar unas cuadras, ha vuelto al cuerpo la puta compañía del dolor" (Marín, 2016, p. 35); "he salido a caminar hasta donde me dieran las fuerzas" (Marín, 2016, p. 59). Mientras tanto que el administrador del Palermo se escapa gracias a un acuerdo con Josefa quien lo reemplaza para así: "salir a la calle" (Marín, 2016, p. 157).

Las actividades asociadas con el arte concuerdan con la descripción del flânuer de Louis Huart (2018), es decir, la necesidad de algunos artistas de pasar tiempo caminando luego de una jornada laboral y de informarse en la calle de todos los aconteceres omitidos por los medios de comunicación. En cuanto al primer rasgo, aludido por Huart, se observa cómo en *Notas de un ventrílocuo* su protagonista tras una actuación en el Teatro Municipal de Santiago relata que: "unidos mientras caminábamos por la molestia de llevar ella el estuche de su violín y yo la cajuela de mi muñeco, pero en definitiva eso tampoco fue una incomodidad" (Marín, 2013, p. 60). Al regresar del intento fallido de juntarse con un empresario del espectáculo para acordar una contratación, pero que nunca llegó comenta: "el viaje me sirvió para deambular" (Marín, 2013, p. 100). Y agrega que tras sus actuaciones en el Piano-Bar Regine: "debido al paréntesis que se creaba entre una y otra presentación durante la noche, acostumbraba […] a salir a caminar un rato, a sacarme de encima las palabras" (Marín, 2013, p. 110). En *Adiciones palermitanas* el escritor pensionado cuenta que a continuación de dedicar unas horas a la novela en la cual está trabajando: "salgo a caminar" (Marín, 2016, p. 9). En otra escena el escritor agrega: "luego de una mañana dedicada a escribir […] he salido a caminar" (Marín, 2016, p. 59). Mientras que el otro protagonista, el administrador del hotel, expresa: "en el resto de la jornada, si es que no aparece alguna pareja, como a veces sucede, acostumbro a salir hasta entrada la noche […] me agrada salir a tomar aire, tras haber permanecido atado al Palermo […] sin otro derrotero que la calle misma" (Marín, 2016, p. 181). En relación a la segunda característica, pormenorizada por Huart, se advierte cómo el ventrílocuo *de Notas de un ventrílocuo* asevera: "la lectura […] de los

diarios […] les encuentro en sus temas un aire extraño y vacío, difícil de parangonar con la realidad" (Marín, 2013, p. 116).

El flâneur de Germán Marín usa *el caminar* como un recurso de evasión a la sociedad en la cual vive, remitiendo con ello a lo propuesto por Jean-Jacques Rousseau (2016) para quien pasear es un medio para alcanzar la meditación, sentirse quien realmente es, una fuga a todos los problemas y encontrar la felicidad en sí mismo. Algo similar enuncia Franz Hessel (2004) al sostener que el caminar libera de la vida privada y sus aflicciones. También se produce el requerimiento apuntado por Henry David Thoreau (2019) sobre el pasear, ya que la época moderna ejerce una domesticación y limitación de la capacidad de reflexión, sin embargo, por medio de dicha actividad y la soledad conseguiría contar con un medio para pensar y encontrarse con el yo. Ello está en sintonía con lo formulado por Karl Gottlob Schelle (2013), para quien la actividad de caminar genera un placer de libertad al otorgar autonomía. Estas características se aprecian cuando el protagonista de *Adiciones palermitanas* sale: "cuando se me ocurría entretenerme" (Marín, 2016, p. 22). El escritor jubilado considera el caminar durante cada jornada: "un acto más enajenante" (Marín, 2016: 164). Se nota algo análogo cuando alude: "sin esta posibilidad, la vida a diario resultaría más aburrida" (Marín, 2016, p. 151). Existe el imperativo de rescatar el pasado, por esa razón al incorporar un flâneur en sus obras es viable aplicar los planteamientos de Franz Hessel (1997) quien postula que el caminar se transformaría en una obligación para aquellos que quieren acercarse al pasado. Esto concuerda con lo postulado por Hazlitt (2004), para el cual este ejercicio influye en los pensamientos permitiendo trasladarse a escenarios antiguos y olvidados, logrando por medio de la memoria volver a revivirlos. Benjamin en *Paseos por Berlín* (1997) de Franz Hessel, describe al flâneur como un sacerdote del genius loci, es decir, como un guardián de espacios pues tiene la capacidad de captar su esencia. Todo lo anterior es posible de comprobar en las novelas de Germán Marín, por eso en *Adiciones palermitanas* el administrador del hotel asegura: "me agrada salir a tomar aire […] el pasado se ha ido en silencio sin darme cuenta" (Marín, 2016, p. 182). Su otro protagonista, el

escritor, dice: “los paseos efectuados por el barrio […] como […] meditabundo, rememoraba a menudo el ayer” (Marín, 2016, p. 133).

Otra característica del flâneur es subvertir los valores de consumo al visitar lugares distintos a los: centros comerciales, malls, outlet, tiendas del retail; frecuentados por el común de las personas, rasgo que está presente en *Notas de un ventrílocuo* en donde el protagonista sale: “sin tener un propósito excepto salir a pasear un rato por el barrio” (Marín, 2013, p. 127). En *Adiciones palermitanas* señala: “he salido esta mañana a caminar por el barrio” (Marín, 2016, p. 195) y “por el barrio, y en algunas oportunidades más allá, eran un periplo que, repetido, solitario, aún me atraía” (Marín, 2016, p. 133). Conviene enfatizar que el protagonista de las novelas estudiadas subvierte tanto el tiempo como el modelo económico, por esa razón existe una intención por el desplazamiento del ventrílocuo en *Notas de un ventrílocuo* a espacios como las plazas que antaño constituían el centro de la vida social: “he salido, como en otras oportunidades, a dar una vuelta por el barrio, terminando como siempre la caminata en la plaza Brasil” (Marín, 2013, p. 126). El Mall fue transformándose en el punto de encuentro de la gran mayoría de las personas relegando a la plaza. Es más, el ventrílocuo llega a definirse a sí mismo como: “una persona proclive a frecuentar las calles del centro” (Marín, 2013, p. 62) de Santiago en donde registra: “dirigirse […] a respirar unos aires” (Marín, 2013, p. 62). Germán Marín plantea, por medio de su personaje, ser: “el turista más antiguo de Santiago, de visita de barrio en barrio” (Marín, 2013, p. 84).

Adiciones palermitanas es un texto en que la subversión de los espacios se aprecia cuando el escritor se dirige a: “la plaza donde está el municipio” (Marín, 2016: 11); “aprovechar las tardes para dar una vuelta por la plaza Brasil” (Marín, 2016, p. 168); o bien trasladarse a otros espacios como cuando señala: “visitar […] una galería de arte recién inaugurada” (Marín, 2016, p. 46). En tanto que el administrador del hotel, de igual manera, deambula por sectores próximos a su lugar de trabajo.

El flâneur subvierte los espacios pues a diferencia de quienes asisten a los centros comerciales, puede ver, pasear y disfrutar sin pagar. El flânuer en las dos novelas busca sitios distintos al común de la sociedad, todo lo anterior está en consonancia con lo propuesto por Le Breton en

relación con el carácter de resistencia del flânuer al modelo de vida: "en una sociedad del look, de la imagen, de la apariencia, que ya no habitan más que la superficie de ellos mismos y la convierten en su única profundidad" (2014, p. 14). Pero el flâneur en las novelas de Germán Marín busca sobreponerse a dichos imperativos mediante otras ocupaciones como el vagar, escribir y reflexionar.

Lo transgresivo se conecta con otro rasgo del personaje principal de las novelas del objeto de estudio: el ser dueño de su propio tiempo. Fenómeno que se relaciona con otra peculiaridad mencionada por Frédéric Gros (2014) quien ve el flâneur como una figura que va contra la multitud apresurada, la mercancía, la ciudad y los valores de la época. El flâneur, entonces, constituye un acto de resistencia contra la modernidad al intentar esquivar, alterar e incluso superar dicha época. En otras palabras, el flâneur trastoca la velocidad, la especulación y el consumo. Reflejo de ello, en *Adiciones palermitanas* el escritor jubilado cuando necesita algo no va a las tiendas más frecuentadas por la sociedad, sino más bien dice dirigirse: "al negocio del anticuario" (Marín, 2016, p. 63); o bien adquirir libros: "ocasionalmente en un pequeño negocio de compraventa, atiborrado de revistas usadas" (Marín, 2016, p. 91). Las características del flânuer en las dos novelas, asimismo concuerdan con las ideas de David Le Breton (2014) quien al describir el caminar del flâneur alude a un acto de resistencia a través del cual reconsidera la lentitud, curiosidad, disponibilidad, el silencio y otros valores dejados de lado por el modelo económico neoliberal. Para Le Breton, este acto se transforma en un anacronismo en donde la velocidad, prontitud y el utilitarismo son requisitos mínimos para vivir en sociedad.

El personaje principal de las novelas presenta otra de las características asociadas al flâneur, la de detective. Walter Benjamin (2012) alude a la capacidad del flâneur de reconocer las profesiones de los demás, el carácter, sus ocupaciones y advertir el modo de vida llevado por ellas. A diferencia de lo que plantea Benjamin, esta investigación propone que el flâneur es un investigador en el sentido de alguien que busca la verdad tal como lo plantea Ricardo Piglia (2014). Es decir, el flâneur busca indagar en determinados hechos, sucesos, noticias y eventos los cuales procura develar mediante diversos métodos. En *Notas de un ventrílocuo*

el ventrílocuo busca saber con exactitud lo ocurrido en la habitación del Palermo que se mantenía vacía debido a que una pareja buscada por la Dina se suicidó allí, por ello sube: "la escalera a espiar" (Marín, 2013, p. 96). Luego de averiguarlo se pregunta: "por qué solo yo tengo oídos para captar esos residuos que permanecen flotando en el aire" (Marín, 2013, p. 96). Una actitud similar se presenta en *Adiciones palermitanas* en donde el administrador del hotel indaga respecto a la misma pieza del hotel descrita en la novela anterior y descubre nuevos antecedentes: "como señalaban los nombres de la pareja en el libro de recepción, oriundos de Temuco, falsos como además resultaron ser sus antecedentes personales" (Marín, 2016, p. 73). Asimismo, describe los pormenores de todo lo sucedido esa noche en el Palermo al momento de suicidarse la pareja. Al arribar a las instalaciones como administrador se enteró de la existencia de una habitación sin ocupar y mantenida siempre con llave. Tras pesquisar, descubre que la razón de su clausura se debía a un atentado acaecido en el año 1980. Ese año una pareja habría arribado al Hotel desde Temuco para pasar su luna de miel en Santiago. Sin embargo, ambos eran buscados por los servicios de inteligencia debido a su participación en actos subversivos. Una noche la CNI, en un operativo ingresa al hotel y mediante un megáfono, ordena a la pareja abrir la puerta o de lo contrario utilizará la fuerza. Luego de unos instantes: "se escuchó una detonación, semejante al estallido de una válvula de escape […] habían tenido tiempo para inmolarse al no actuar ellos de una vez a fin de sorprenderlos" (Marín, 2016, p. 75). Otro ejemplo se visibiliza cuando el administrador del hotel, en *Adiciones palermitanas*, averigua la verdadera razón por la que el exboxeador Cárcamo se mantenía recluido en su habitación. El protagonista descubre por boca del doctor del púgil sus problemas estaban relacionados con los recuerdos de algunos de los prisioneros en Villa Grimaldi, cuando el exboxeador trabajaba para los servicios de inteligencia.

4. CONCLUSIONES

Tanto en *Notas de un ventrílocuo* como en *Adiciones palermitanas* de Germán Marín se constata la presencia de un flâneur que se desplaza por los márgenes de la sociedad chilena. Dicho recurso le permite al

escritor reflexionar sobre el país al cual regresa tras abandonarlo a consecuencia del golpe de estado y la posterior dictadura cívico militar. Germán Marín da cuenta de algunos de los mecanismos usados por el poder hegemónico para ocultar sucesos y espacios vinculados a crímenes y a violaciones a los derechos humanos durante dicho periodo. Por último, el flânuer en ambas novelas refleja la posibilidad de una existencia en los bordes del modo de vida actual.

5. REFERENCIAS

Alarcón, C. (2013, 26 de agosto). Germán Marín y su nueva novela: "Nació al ver el mundo sumergido en el avance tecnológico". El Mercurio On-line. https://www.emol.com/noticias/magazine/2013/08/26/616474/notas-de-un-ventrilocuo-lo-nuevo-de-german-marin.html.

Amaro, L. (2017, 25 de enero). Un paso atrás. Revistasantiago.cl. http://revistasantiago.cl/criticas/un-paso-atras-adiciones-palermitanas-de-german-marin/.

Benjamin, W. (1997). El retorno del flâneur. En Hessel, F, Paseos por Berlín (pp.179-182). Editorial Tecnos.

_____ (2005). Libro de los Pasajes. Ediciones Akal.

_____ (2012). El París de Baudelaire. Eterna Cadencia Editora.

Bisama, A. (2013, 28 de agosto) El último chileno. Revista quepasa.cl. http://www.quepasa.cl/articulo/cultura/2013/08/6-12527-9-el-ultimo-chileno.shtml/

Del Castillo, R (2020). Filósofos de Paseo. Turner Publicaciones SL.

Espinosa, P. (2017, 06 de enero). Un macho anciano. Las últimas noticias. http://www.lun.com/Pages/NewsDetail.aspx?ST=El%20macho%20anciano&SF=1&SD=06/01/2017&ED=06/01/2017&AL=&RF=&RT=&WD=—%20Todos%20—&NewsID=363371&PaginaId=70&dt=06-01-2017%200:00:00&SupplementId=0

Fuentes, M. (2013). La extinción del oficio del escritor en Notas de un ventrílocuo de Germán Marín. Acta Literaria, 47, 151-156.

Gandolfo, P. (2013). Un extranjero del ayer. Letras.mysite.com. http://www.letras.mysite.com/gmar251113.html

Gordillo, G. (2018). Los escobros del progreso. Siglo veintiuno editores.

Gottlob Schelle, K. (2013). El arte de pasear. Díaz & Pons Editores.

Gros, F. (2014). Andar, una filosofía. Taurus.

Guerrero, P. (2016, 06 de noviembre). Germán Marín: recuerdos de un sobreviviente. El Mercurio On-line. http://www.economiaynegocios.cl/noticias/noticias.asp?id=305570.

Hazlitt, W. & Stevenson, R. (2004). El arte de caminar. Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.

Hessel, F. (1997). Paseos por Berlín. Editorial Tecnos.

Huart, L. (2018). Fisiología del flâneur. Gallo Nero Ediciones, S.L.

Hurtado, P. (2013). Notas de un ventrílocuo, la nostalgia según Germán Marín. 800.cl http://noticias.800.cl/archives/76019.

Lazzara, M. (2014). Tres recorridos de Villa Grimaldi. En Jelin, E & Langñand, V. (comps.), Monumentos, memoriales y marcas territoriales (127-147). Siglo XXI de España Editores.

Le Breton, D. (2014). Caminar. Elogio de los caminos y de la lentitud. Waldhuter Editores.

Marín, G. (2013). Notas de un ventrílocuo. Aguilar Chilena de Ediciones S.A.

_____ (2016). Adicciones palermitanas. Penguin Randon House Grupo Editorial, S.A.

Mosciatti, E. (2017, 24 de enero). Germán Marín y Palermitanas: de la memoria, la vejez y la (ir)realidad. Biobiochile.cl. Recuperado de https://www.biobiochile.cl/noticias/artes-y-cultura/libros/2017/01/24/german-marin-y-palermitanas-de-la-memoria-la-vejez-y-la-irrealidad.shtml

Nietzsche, F. (2020). Ecce Homo. Alianza Editorial.

Piglia, R. (2006). El último lector. Anagrama.

_____ (2014). Crítica y ficción. De bolsillo.

Rivas, R. (2017, 9 de junio). Germán Marín, un escritor incómodo. Punto Final.cl. http://letras.mysite.com/gmar090617.html

Rousseau, J-J. (2016). Lasensoñaciones del paseante solitario. Alianza Editorial.

Solnit, R. (2015) Wanderlust: Una historia del caminar. Ediorial Hueders.

Thoreau, H. (2004). “Sobre el difícil arte de caminar”. Guaraguao 8, 145- 149.

_____ (2014). Caminar. Editorial Interzona.

_____ (2019). Poéticas del caminar. Alquimia Ediciones.

Unamuno, M. de (1998). Vida de don Quijote y Sancho. Ediciones átedra.

Viu, A (2018, 26 de octubre). Germán Marín: La escritura como un destino prefigurado. Fundación la Fuente.cl. http://www.fundacionlafuente.cl/german-marin-la-escritura-como-un-destino-prefigurado/.

STEPPING OUT OF THE CULTURAL CONFINES: THE LITERARY MYTH OF THE MONSTER IN LOVE

LUCÍA ALARCÓN REYES
University of Seville

1. INTRODUCTION

Stories have been written by antagonists over the course of Literary History and many of them have been considered monsters in their respective story lines. Polyphemus, The Beast, Frankenstein's Creature, the Phantom of the Opera or a more contemporary one, Severus Snape are only some of the characters that could be used to prove this thesis. They all share some patterns that will lead readers to the conclusion that they can be considered victims of the social canon.

This study aims to let people analyse these characters from a different angle, blurring the lines between what it has been considered monstrous and what it has not. The main purpose is to deconstruct the idea analysing their features in terms of different branches of knowledge such as Philosophical Anthropology, Psychoanalysis and the Literary Trauma Theory. These have been taken into consideration when it comes to abolish social prejudices that dehumanize these characters who have been mentioned in the previous paragraph.

In light of the research, the realization of timeless prejudices has come to notice. After having analysing literary characters who belong to different periods, the most sensitive side of each one has been exposed by reading between the lines. Future readers will be able to empathize with them taking into account that their respective personalities had been shaped according to their experiences and stories carried within themselves. Bearing all these in mind, monstrosity come from all rejection and hatred they have received throughout their lives.

2. METHODOLOGY

This paper has been divided into three different sections. The first one will be dedicated to introduce the theoretical framework that might be essential to follow the reasoning for analysing these monsters in love. In the second place, comparisons between the different characters will be established. Readers must not lose the fact that all have features in common, and last but not least, the conclusions of this research will be found.

To begin with, I would like to set out briefly the aspects of this question which are relevant with regard to the aims of the present article. To support the thesis, it has been considered relevant to include some theoretical background in order to develop the in-depth analysis of the three 'monsters in love' chosen: Polyphemus, the Beast and Professor Snape. Special attention has been placed to different fields in order to reach conclusions.

First of all, thanks to Philosophical Anthropology, the way these antagonists have been portrayed in their respective stories will be justified. The imaginary will be also taken into consideration. Concepts that will be considerably useful for readers to help them to figure out why authors decided to depict these characters in these particular ways, like Durand's "Diurnal Order" and "Nocturnal Order" or the idea of "Otherness" that emerges from ignorance and the panic towards what is unknown or different from social conventions. This analysis of the imaginative process is a way to generate knowledge revealing aspects that come out from writers' subconscious (Gil 242). Accompanied with this, Freudian psychoanalytical theories in connection with the those related to literary trauma ones seem to be crucial when it comes to study these monsters' behaviour.

Secondly, whilst analysing the countless representations of Polyphemus and several passages that belong to Beaumont's *Beauty and the Beast* rewriting (1756) and Rowling's *Harry Potter* novels, the three antagonists will be analysed in terms of the concepts previously presented.

3.THEORETICAL FRAMEWORK

3.1. PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY

As was advanced, to begin a consideration of the relevant philosophical and other theories that are the basis of the methodology of this study, Philosophical Anthropology is a necessary starting point. In the words of Richard Schacht, "human life, without any question, is both a biological and a socio-cultural affair. The latter dimension of human life is undeniably grounded in and importantly conditioned by the former" (168). Taking the previous statement into account, Philosophical Anthropology is the field in charge of studying humans' self-awareness as well as their intrapersonal and interpersonal relationships. As human beings are aware of their existence, it will be also relevant to study the way they see or perceive others who are different from themselves.

Every society has their own perception of the world and the role they play in it and every society build up their own traditions. Arnold Gehlen attributed irrationality to culture and conventions and stated that culture leaves many things without an explanation (Choza 11). Over the course of History, what could not be explained or reasoned was conceived as monstrous and therefore, repudiated. At this point, this research goes on to consider a related feature of both readers' and writers' mindset that further will help to pin down from where our notions of difference arise.

The main concern of this study might be: what is considered "different" in terms of social conventions? Linked to this paradigm, it would be interesting to discuss and argument the reasons why people consider that someone could be defined with this term. In conjunction with this, Gilbert Durand, in an attempt to reach a conclusion, came up with the theory of the Diurnal and Nocturnal Orders, which were based on Betcherev's research on reflexology (Gil 246). According to Durand, Diurnal Order symbolizes the contrast between light and darkness. On the other hand, the Nocturnal one is associated with intimacy and union (Chambers 103). They are opposites but it goes without saying that they cannot exist without each other. Although these notions seem to be contemporary concepts, they already form part of literary tradition.

William reflected the coexistence of opposites in his book *The Marriage of Heaven and Hell* (1790-1793) and its pages depicted his point of view based on how contraries like evil and goodness are frequently found in God's creation.

Durand was not the only one who explained this dualism. Friedrich Nietzsche also represented it by using two different but related concepts in *The Birth of Tragedy from the Spirit of Music* (1872). The German philosopher presents the Apollonian and the Dionysian, referring to the Olympian deities of Greek mythology. On the one hand, Apollo represents poetry, truth and music. On the other hand, Dionysus is known as the god of wine, madness, ecstasy and festivity. Through this description of the classic-romantic antithesis, Nietzsche supports the idea that there are two different drives: "the one seeking expression that is orderly, beautiful, serene, the other finding its only possible outlet in the mysterious, the passionate, and the tumultuous" (Coolidge 455). In other words, "the Apollonian signifies that which is sunny and serene, while the Dionysiac, represents the stormy and turbulent" (Crews 176).

In this essay, it will be place special focus on Polyphemus, the Beast and Professor Snape but this contrast between the Apollonian and the Dionysian, the Diurnal and the Nocturnal Order has been commonly found in other well-known novels. For example, it has been reflected in Emily Brontë's *Wuthering Heights* (1847). According to Friedrich Nietzsche: "the Dionysiac element absorbs culture and all that separates man gives way before a sense of unity" (Crews 177). Heathcliff's personality fits in this model because he seems to be beyond good and evil and the whole plot revolves around this character (Crews 176). It will sound familiar to some readers when it comes to analyse Snape's story line in the Harry Potter novels. Similarly, the latter's plot depends on the Potions Master as he is in charge of protecting the protagonist (Harry Potter) although the young wizard is the carbon copy of Snape's childhood bully (James Potter, Harry's father).

It's the same with Heathcliff. It might be kept in mind that he does not complete his revenge when he has the opportunity, "he prefers not to ruin the family appears, he does not act" (Crews 175). The fact that Heathcliff had gone through a similar situation when being separated

from Catherin leads him to make that decision. In conclusion, love seems to be the principal driver of change as it happens with Severus Snape in the novels, who will reveal against Lord Voldemort, his master saving the protagonist because he is the son of his beloved.

Although it seems that the Nocturnal Order or the Dionysian have a negative connotation, these characters awake curiosity. Along the same line of thought, Friedrich Schiller wrote about the question of "the sublime" in two essays published in 1792: *Vom Erhabenen* and *Über das Erhabene*. In his opinion, what has been considered horrible fascinates people. Apparently, readers reject and feel attracted by these in equal measure. This conception was depicted in a passage of Victor Hugo's *The Man Who Laughs* (1869):

> I love you, not only because you are deformed, but because you are low. I love monsters, and I love mountebanks. A lover despised, mocked, grotesque, hideous, exposed to laughter on that pillory called a theatre, has for me an extraordinary attraction. It is tasting the fruit of hell. An infamous lover, how exquisite! To taste the apple, not of Paradise, but of hell - - such is my temptation (293).

In the previous fragment, the Duchess Josiana is confessing her love to Gwynplaine. Furthermore, *The Man Who Laughs* has become a source of inspiration to create more contemporary characters not only in Literature but also in the cinematographic culture, like the eternal enemy of Batman: Joker. As it can be noticed, this myth has echoed in the archetypes of present-day narrations that recur in Literature.

Moreover, Jöel Thomas argues that it might be necessary to establish a dialogue with the past. Readers would get closer to modern symbols when taking into consideration ancient myths (Gil 250). It would not be a far-fetched conclusion to state that Greco-Latin myths have created the bases of our culture. In the words of the anthropologist Franz Boas: "It would seem that mythological worlds have been built up only to be shattered again, and that new worlds were built from the fragments" (Rivkin & Ryan 178). What is more, Polyphemus, the one-eyed giant that belongs to Greek mythology has been considered a referent to the more contemporary monsters in love of Literature. It seems that authors

from different periods and ages, tend to rewrite already existing narrative structures.

It might be considered that some themes or archetypes are timeless. T.S. Eliot stated that "the historical sense involves a perception, not only of the pastness of the past, but of its presence; the historical sense compels a man to write not merely with his own generation in his bones, but with a feeling that the whole of the literature of Europe from Homer and within it the whole of the literature of his own country has a simultaneous existence and composes a simultaneous order" (38). Tradition refers to all the past of literature and the poet brings this to the present work. He also added that: "the difference between the present and the past is that the conscious present is an awareness of the past in a way and to an extent which the past's awareness of itself cannot show" (40). As it has been advanced previously, it will be analysed in depth this connection between past and present by comparing monsters in love from different periods.

Moreover, it might be wondered why authors depict this dualism in this way. Burke tries to reach a conclusion in *Eyewitnessing: The uses of images as historical evidence* (2001). In this work, he explains the way society has been described over the course of History in Art: "Like novelists, painters represent social life by choosing individuals and small groups whom they believe to be typical of a larger whole […] The people portrayed may be viewed with more or less distance, in a respectful, satirical, affectionate, comic or contemptuous light. What we see is a painted opinion, a 'view of society' in an ideological as well as a visual sense" (122). It goes without saying that these representations are absolutely subjective, they depend on the angle the artist takes.

It would be potentially more illuminating to assume than everybody is rather than condemning some people to Otherness (Burke 123). From Burke's point of view, the monstrous race had been created to depict those who lived in faraway places, what it seemed to be unknown for others (126). It might be thought that ignorance and fear of the unknown come up with these prejudices and stereotypes instead of being conscious of diversity. When it comes to the way authors have portrayed "Otherness" in their literary works, it would be interesting to point out

that theorists have highlighted the differences between exoteric (what is known and suitable for people in general terms) and esoteric ideas over the past decades. When talking about esoteric knowledge, life seems to have a new meaning because of the hidden messages that have been revealed (Gil 258). It might sound familiar referring to the three monsters in love chosen for this research. This study will go beyond the dark side highlighted of their respective stories. The way they are represented has to do with psychoanalysis in order to understand and justify how the writers have depicted these monsters.

3.2. PSYCHOANALYSIS

Sigmund Freud, widely considered the father of psychoanalysis, stated that "we choose not randomly each other. We meet only those who already exists in our subconscious". The creation of these antagonists are products of the stories that authors carry within themselves. In other words, we are all stories creating more stories at the same time. The experiences we all go through shape our personalities and narrations as well. In the case of Professor Snape, J.K. Rowling confessed that she was inspired by one of her Chemistry teachers. As it can be seen, the novels reveal autobiographical sources for some characters and situations, and this is an aspect that the psychological approach might deal with.

"The psychoanalytic approach is both necessary and impossible. It is necessary because people do project their unconscious fantasies onto images, but it is impossible to justify this approach to the past according to normal scholarly criteria because the crucial evidence has been lost. Interpreting images from this point of view is inevitably speculative" (Burke 171). Sigmund Freud believed that contradiction and dualism do not exist when it comes to the subconscious (Rubia 30). In the oneiric world, ambivalent concepts are presented underlying antithetical meanings (Rubia 31).

Thanks to the Freudian theories, it has been also suggested that some stereotyped images are projections of the self's repressed desires (Burke 170). Regarding paintings or literary works, are reflections of people's attitudes and values. What is more, Freud recurred to

Literature to prove his theories. An important concept to take into considerations might be "the uncanny": "both fantasy and supernatural horror, in short, develop different tendencies of sublime affect, but both describe fundamentally similar imaginative experiences of encountering the unknown, setting the imagination in motion to imagine what cannot be fully imagined, to somehow apprehend what cannot be comprehended" (Sandner 74).

"The uncanny" leads people to what it has been always known, something that seems to be familiar (Freud 76). In German, *the umheimlich* means what is has to be hidden but was finally revealed (España 125): "It may be true that the uncanny [umheimlich] is something which is secretly familiar [heimlich], which has undergone repression and then returned from it, and that everything that is uncanny fulfils this condition" (Freud 75). However, "the other side" is manifested at some point and it has its origins in past experiences, probably traumatic ones.

In the particular case of Professor Snape, Rowling would have met the purpose to keep 'Potterheads' on the edge of their seats:

> In telling a story, one of the most successful devices for easily creating uncanny effects is to leave the reader in uncertainty whether a particular figure in the story is a human being or an automaton; and to do it in such a way that his attention is not directly focused upon his uncertainty, so that he may not be urged to go into the matter and clear it up immediately, since that, as we have said, would quickly dissipate the peculiar emotional effect of the thing (Freud 80).

Many fans changed their minds when finding out the true intentions of the Potions Master at the very end of *Harry Potter and the Deathly Hollows*, when dropping the last tear of Snape in Dumbledore's Pensieve: "Something more than blood was leaking from Snape. Silvery blue, neither gas nor liquid, it gushed from his mouth and his ears and his eyes, and Harry lifted the silvery substance into it with his wand. When the flask was full to the brim, and Snape looked as though there was no blood left in him, his grisp on Harry's robes slackened" (537). In this passage, it might be relevant to keep "the sublime" in mind if it is considered that Snape's tragedy makes readers fall in love with him.

"The uncanny" could be linked to another concept analysed by the Austrian psychoanalyst Otto Rank: the double. According to Freud, "the connections that the double has with reflections in mirrors, with shadows, guardian spirits, with the belief in the soul and the fear of death, but he also lets in a flood of light on the astonishing evolution of this idea" (86). He also added that this phenomenon works as a mechanism of self-protection. Potentially, the clearest representation of "the double" could be considered Stevenson's *Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde* (1886). In relation with this term, Grabovszki summed up: "doubling represents and highlights a person's mental or emotional conflict, or the dissolving od the personality under stress" (169). In the case of Dr Jekyll and Mr Hyde, the author symbolizes these contradictory behaviours by making Dr Jekyll creates a potion to separate his mean side from the good one.

3.3. LITERARY TRAUMA THEORY

Mental pain is less dramatic than physical pain, but it is more common and also hard to bear. The frequent attempt to conceal mental pain increases the burden: it is easier to say "My tooth is aching" than to say "My heart is broken".

[The Problem of Pain- C.S. Lewis]

In *Ethics and Trauma in Contemporary British Fiction* (2011) is included the explanation given by Freud and Breuer about how psychical trauma happens when someone is unable to assimilate an overwhelming event: "A psychical trauma is something that enters the psyche that is so unprecedented or overwhelming that it cannot be processed or assimilated by usual mental processes. We have, as it were, nowhere to put it and so it falls out of our conscious memory yet is still present in the mind like an intruder or a ghost" (Ganteau & Onega 10). Alice Miller, a prestigious Swiss psychologist, adds in her book *The Body Never Lies: The Lingering Effects of Hurtful Parenting* (2006) that: "the truth about childhood is stored up in our body and lives in the depth of our soul. Our intellect can be deceived, our feelings can be numbed and manipulated, our perception shamed and confused, our bodies tricked with medication. But our soul never forgets. And because we are one,

one whole soul in one body, someday our body will present its bill" (24). This idea fits with Snape's background perfectly and it might be helpful to be bore in mind when analysing this character throughout the seven novels of Harry Potter.

As the three protagonists have gone through traumatic experiences, based on social rejection, they all made the decision to be apart from society. In the case of Polyphemus, the one-eyed giant has been often portrayed up in a huge stone hidden from the rest of the citizens as it can be observed in Poussin's painting. What is more, he has been represented in a very similar way in Carraci's or Albani's works of art dedicated to this mythological character. When it comes to the Beast, he is hidden in his castle, and he avoids being seen not to be judged by his horrendous physical appearance. This also happens with Professor Snape who prefers to stay in the dungeons where he cannot be mocked and repudiated by his students, especially the Gryffindor members. In the following section, this aspect will be studied with further detail as well as the other concepts explained in the previous paragraphs.

4.OTHER MONSTERS IN LOVE

4.1. POLYPHEMUS

Unrequited love has been a quite common situation in Literature. It emerged thanks to courtly love tradition and the Petrarchan notion (an idealized notion) of love. Courtly love is a medieval European literary tradition, whose poets' main concern was 'true love' (Boase 1). According to Gaston Paris, "courtly love was defined by the lover's whorship of an idealized lady" (Wollock 31). The key points of this movement were that the lover's love did not have to be consummated but it was mainly based on sexual attraction (Wollock 31). It might be bore in mind that the precursors of courtly love are Classical poets like Ovid or Virgil.

As it was advanced before, Polyphemus story belongs to this period. It might be taken into consideration that the one-eyed giant was portrayed by many artists. In Homer's version, he was a carnivorous shepherd that

had a cannibal instinct (López 9). From Ovid's point of view, the most relevant aspect was his abominable appearance (Celentano 139). On the other hand, Theocritus made a special emphasis how this monster sang about his unrequited love (López 9). Regarding Fine Arts, Carraci's version was recognized by the giant's colossal dimensions. Meanwhile, the Nocturnal Order, previously mentioned, appears in Giovanni Lanfranco and Poussin's representations, showing how this character was surrounded by darkness and shadows. The Roman frescoes' attempts to emphasize people's visual imagination with a Polyphemus characterized by ruddy skin were not in vain when representing a character who does not fit into social stereotypes.

In connection with the literary trauma theory, the giant has been mocked by Odysseus: "After Odysseus and his surviving crewmen have got to their ship and pushed off, Odysseus calls tauntingly to Polyphemus and Polyphemus throws huge rocks" (Brown 195). The main difference between the mythological creature and the Beast and Professor Snape lies in the lack of support he counts with. Beauty and Lily Potter, respectively, help them to take part of society again but Polyphemus is repudiated by Galatea as well.

The tradition of unrequited love became a recurrent plot of the literary canon. What is more, Ovid's The Metamorphoses (8 AD), which narrates love stories among gods and goddesses of the ancient Greek and Roman mythology, were reworked during the Middle Ages (Wollock 31). Later, English poets were inspired by Francis Petrarch, considered by many scholars the precursor of the courtly love tradition in Europe. The Renaissance poet narrates his unrequited love story with Laura de Noves being focused on "the interior life of the poet-lover as he tries to reconcile earthly passion and divine love, action and contemplation" in his most popular work, *Il Canzionere* (1374). The latter had a long-lasting influence on European Literature, what can be seen in Shakespeare's *Romeo and Juliet* (1587). Readers only have to pay attention to the first meeting of both protagonists in which Romeo stated that Juliet's hand is "like a holy place" that his hand is unworthy to visit saying that "my two lips are standing here like blushing pilgrims" (Shakespeare 79). In this passage, the lover treats his beloved as a

divine being bearing in mind that he considers his lips pilgrims and these ones are who pilgrim to holy places. In the same line, Philip Sydney gives another example in *Astrophel and Stella* (1591). The poet follows the Petrarchan conventions when dealing with love and desire. Moreover, he adopted the same rhyme scheme (Sinfield 32).

Chivalric romances have been associated with courtly love as well. Thanks to William Caxton and the introduction of the printing press in England (1476), these works become widespread hence the increasing importance of the Grail knights' stories (Wollock 120). Lancelot, Galahad, Perceforest, Percival or Gawain, among others, became protagonists of a plethora of Middle English romances. Lancelot and Guinevere story is probably considered the most popular example of courtly love. In the words of Porter:

The figures of Lancelot and Guinevere seem to exist chiefly for the purpose of sustaining an exaggerated representation of what was clearly intended to be the real 'hero' of this romance, a strange form of artificial relationship between a knight and his lady that many centuries later was to intrigue Gaston Paris to such a degree that it prompted him to coin for it the special term 'courtly love', a name by which it is still known today (56).

As time went by, modern versions of courtly love started to appear little by little as it is the case of Beaumont's *Beauty and the Beast* (1756). From here on we are going to examine the patterns that this second monster in love share with his predecessor and Severus Snape.

4.2.THE BEAST

Having all it has been mentioned in mind, it might be interesting to emphasize the fact that this tale has its root in Classical mythology. It was not only inspired by Polyphemus tragedy but the story of Eros and Psyche (Álvarez García 410). The latter was included in Lucius Apuleius' *the Golden Ass* (2nd century AD). Psyche, as it happens with Beauty, is presented as a beautiful princess who hates her own beauty hence the decision of wearing a mourning dress. She goes to a mountain top where she become the bride of a stranger. Although she ends up

living in a very luxurious palace, she wants to find out who is her husband. It will probably remind readers of the first stages of the Beauty's relationship with the Beast. The latter is also described as a smart girl with a stunning physical appearance who is highly interested in Literature and decides to be a prisoner in the castle to save her father.

Both female characters are not allowed to see the face of the host of their palaces. In the first case, Psyche will "only know him by touch and voice since there is no light in the room and he departs before sunrise" (Gollnick 6). What is more, Psyche dedicated a look full of tenderness in their first meeting, a very similar situation to Beauty's reaction when finding out who the host is. Coming to think of the gaze, it seems to be related to love. When the beloved looks at the monster, he becomes a human again: "When her husband has fallen asleep, she uncovers the lamp and lights the bed. Psyche, overcome by the sight of Ero's beauty and what she has done, tries unsuccessfully to stabb herself" (Gollnick 7).

It might be thought that the gaze humanizes these monsters because these literary works' principal message is that love goes beyond any kind of social prejudices. Have not been heard that love is blind? The act of looking plays a key role in these narrations. As it has been explained previously when talking about Philosophical Anthropology, our emotions alter the self-perception as well as the perception that others may have of us. In *Beauty and the Beast*, the protagonist is able to see beauty in the monster, as it is illustrated in the following passage:

> Every evening Beast paid her a visit and talked to her during supper, very rationally, with plain good common sense, but never with what the world calls wit; and Beauty daily discovered some valuable qualifications in the monster, and seeing him often had so accustomed her to his deformity, that far from dreading the time of his visit, she would ofter look on her watch to see when it would be nine, for the Beast never missed coming at that hour (143).

If Odysseus is considered Polyphemus' bully, there will be another one in the Disney adaptation. Although it must be pointed out that Gaston does not belong to Beaumont's version, this character has a relevant role in this film adaptation. By contrast, Gaston is one of the most handsome suitors of the Beauty who lacks kindness. In terms of physical

appearance, he is not considered a monster by people but when it comes to his personality, spectators will find out that he is the real monster and not the Beast. Severus Snape's story goes in line with this misconception that leads the Potions Master to be misunderstood by the others.

4.3. SEVERUS SNAPE

Professor Snape is not the only character who has gone through a tragic and hurtful childhood. Throughout the seven novels of Harry Potter, readers will discover the traumatic past of other key crucial members of the saga like Draco Malfoy or Lord Voldemort. Although this subsection will be dedicated to the Potions Master, it might be bore in mind that these three characters belong to the Slytherin house, so it would be normal if they have similarities among them.

Particularly, Snape seems to have lived a difficult childhood as it is narrated in *Harry Potter and The Deathly Hallows* when a young Lily asked him how things were going in his house (it might be kept in mind that they were neighbours): "Oh, yes, they're arguing, said Snape. He picked up a fistful of leaves and began tearing them apart, apparently unaware of what he was doing. But it won't be that long and I'll be gone (544). After having all the books, readers come to the conclusion that Hogwarts and specifically, the Slytherin house was Snape's home, far from his parents.

Regarding the Literary Trauma Theory, Harry's father mocked him when they were both students at Hogwarts, what would justify Snape's looks of pure hatred to Gryffindor students. In his scholar years, James's potter had fun laughing at him. The following passage from *Harry Potter and the Order of Phoenix* (2003), in which the latter confronted a fifteen-year-old Severus Snape, is quite illustrative:

> Snape's wand flew twelve feet into the air and fell with a little thud in the grass behind him. Sirius let out a bark of laugher. Several people watching laughed; Snape was clearly unpopular […]
>
> 'Leave him alone', Lily repeated. She was looking at James with every sign of great dislike (487).

As it can be seen, Lily was his main support. Snape found a true friendship in her. She also distanced herself when she realized that he feels attraction towards Dark Magic: "We are, Sev, but I don't like some of the people you're hanging around with! I'm sorry, but I detest Avery and Mulciber! What do you see in him, Sev? He's creepy! D' you know what he tried to do to Mary MacDonald the other day? [...] It was Dark Magic, and if you think that's funny" ("The Deathly Hallows" 550). Apparently, Lily does not find beauty in him anymore. In fact, Severus Snape is humanized by Lily's loss, what is demonstrated in the following fragment of the seventh novel:

> 'Look...at...me...',he whispered. The green eyes found the black, but after a second something in the depths of the dark pair seemed to vanish, leaving them fixed, blank and empty. The hand holding Harry thudded to the floor, and Snape moved no more ("The Deathly Hallows" 537).

The importance of the gaze in this passage would be linked to the fact that Harry's eyes are as green as Lily's ones, the beloved of Professor Snape. In this chapter, it is revealed that the magician was in love with the protagonist's mother and that is why he had been protecting him betraying the Dark Lord. Up to this point, 'Potterheads' generally hate the Potions Master but once the truth is revealed, he suddenly becomes one of their favourite characters.

5.CONCLUSION

In light of the analysis provided throughout this paper, it might not be implausible to affirm that Classical mythology echoes in contemporary culture. Although it gives the impression that people tend to be more open-minded so, authors have been also interested in reflecting the impact of social stereotypes and prejudices by showing how these can shape someone's personality and justifying these antagonists' behaviour. After all, according to Jacques Lacan and his Mirror Stage, "the subject's relation to himself is always mediated through a totalizing image which has come from outside" (Gallop 120). In the case of Severus Snape and the Beast, they count with their beloved's support among all the rejection and hatred they have received. They give nothing but

cruelty to others until they are seen like humans and not like animals or monsters. Only when this situation takes place, it could be stated that love overcomes hatred.

6. REFERENCES

Álvarez García, A. (1999). El cuento de Eros y Psique y la Bella y la Bestia: cuentos de viejas.

Boase, R. (1977). *The origin and meaning of courtly love: a critical study of European scholarship*. Manchester University Press.

Brown, C. S. (1966). *Odysseus and Polyphemus: the name and the curse. Comparative Literature, 18(3), 193-202.*

Burke, P. (2008). *Eyewitnessing: The uses of images as historical evidence*. Cornell University Press.

Celentano, M. S. (2017). La obsesión de amor entre narcisismo y locura homicida: El caso de Polifemo en Ovidio, Metamorfosis 13, 738-897. *Rétor*, *7*(2), 135-151.

Chambers, R. (2001). Narrative and the Imaginary: A Review of Gilbert Durand's" The Anthropological Structures of the Imaginary". *Narrative*, *9*(1), 100-109.

Choza, J. (2002). Antropología FilosóficaLas representaciones del sí mismo.

Coolidge, M. L. (1941). Ethics—Apollonian and Dionysian. *The Journal of Philosophy*, *38*(17), 449-465.

De Beaumont, L. (1989). Beauty and the Beast. *Merveilles & contes*, *3*(1), 137-146.

Gehlen, A., & Cienfuegos, W. (1993). Antropología filosófica: del encuentro y descubrimiento del hombre por sí mismo.

Gollnick, J. (1992). *Love and the soul: Psychological interpretations of the Eros and Psyche myth* (Vol. 15). Wilfrid Laurier Univ. Press.

Grabovszki, E. (2008). Doubling, doubles, duplicity, bipolarity. *Romantic Prose Fiction*, 168.

Eliot, T. S. (1982). Tradition and the individual talent. *Perspecta*, *19*, 36-42.

Freud, S., & McLintock, D. (2021). *The uncanny*. Prabhat Prakashan.

Fromm, E., & Paidós, B. (2021). Francisco J. Rubia, El pensamiento dualista. Ideologías, creencias y fanatismo, Editorial Laetoli, Pamplona, 2019. 202 páginas. ISBN: 978-84-949717-3-0. *Foro interno*, *21*, 49-56.

Gil, M. H. (2009). Introducción a las teorías del imaginario. Entre la ciencia y la mística. *'Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones*, *13*, 241-258.

Hugo, V. (1931). *The man who laughs*. Jazzybee Verlag.

Onega, S., Jaén, S. O., & Ganteau, J. M. (Eds.). (2011). *Ethics and trauma in contemporary British fiction* (Vol. 48). Rodopi.

Rivkin, J., & Ryan, M. (Eds.). (2017). *Literary theory: An anthology*. John Wiley & Sons.

Rowling, J.K. (1998). *Harry Potter and the chamber of secrets* (Vol. 2). Bloomsbury Publishing.

Rowling, J.K. (2014). *Harry Potter and the Deathly Hallows* (Vol. 7). Bloomsbury Publishing.

Rowling, J.K. (2005). *Harry Potter and the Half-Blood Prince* (Vol. 6). Bloomsbury Publishing.

Rowling, J.K. (2013). *Harry Potter and the Order of the Phoenix* (Vol. 5). Bloomsbury Publishing.

Rowling, J. K. (1997). *Harry Potter and the philosopher's stone* (Vol. 1). Bloomsbury Publishing.

Rowling, J.K. (1999). *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*. Bloomsbury Publishing.

Sandner, D. (2004). *Fantastic literature: a critical reader*. Greenwood Publishing Group.

Sinfield, A. (1980). Sidney and Astrophil. *Studies in English Literature, 1500-1900*, *20*(1), 25-41.

MAESTROS, MAGOS Y PERDICES: EVOLUCIÓN LITERARIA Y EDITORIAL DEL CUENTO XI DE *EL CONDE LUCANOR* "DE LO QUE ACONTECIÓ AL DEÁN DE SANTIAGO"

ALICIA HERRAIZ GUTIÉRREZ
Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN

El *Libro de los ejemplos del Conde Lucanor y de Patronio* es, sin lugar a duda, la compilación de relatos más importante en lengua castellana. Escrito entre los años 1331 y 1335 por el infante don Juan Manuel, tutor del rey Alfonso XI, el libro se compone de cinco apartados que en una escala de claridad a oscuridad conceptual recogen relatos, aforismos y sentencias con un fin moralizante. Los cinco grandes capítulos se conectan a través de la historia marco del inexperimentado conde Lucanor, y su sabio criado Patronio que es la principal fuente de consejos del libro.

La primera parte, y la más extensa, es un compendio de cincuenta y un cuentos de influencia árabe y resonancias indias, a través de los cuales Patronio aconseja al conde Lucanor cómo resolver un conflicto moral o un dilema de corte social. De entre todos los relatos destaca, tanto por su temática como por los sugerentes motivos que en él aparecen, el cuento número XI: *De lo que aconteció al deán de Santiago con don Illán, el gran Maestro de Toledo*.

Se trata de una historia de ingratitud y de justicia. El epónimo deán, de quién nunca se conoce el nombre, viaja a Toledo para que don Illán, un conocido sabio, le enseñe el arte de la nigromancia. Don Illán recibe al deán con exquisita cortesía, aunque recela de las promesas del deán de mostrarse agradecido. El deán insiste y los dos hombres debaten hasta

entrada la noche, cuando don Illán manda a una criada que prepare unas perdices para cenar. Acto seguido se lleva al deán a una cámara apartada donde debe empezar su educación de nigromante.

Apenas comienza su educación en la magia, el deán recibe la noticia de que su tío arzobispo está enfermo. Sin embargo, prefiere permanecer en Toledo y dedicarse a sus estudios que acudir a lecho de muerte de su pariente. Poco después el arzobispo muere y el deán recibe la noticia de que ha sido elegido nuevo arzobispo de Santiago.

Don Illán pide entonces al nuevo arzobispo que ceda su deanazgo a su hijo, pero el arzobispo se niega alegando que tiene otros parientes y que habrá tiempo de hacer el favor. Se inicia entonces un peregrinaje en el que don Illán sigue al antiguo deán en su ascenso social de arzobispo de Toledo a obispo de Tolosa (Toulouse), cardenal y finalmente Papa. Cada vez que el deán es ascendido, el sabio de Toledo le recuerda su promesa de favorecerlo y en cada ocasión recibe alguna excusa. Finalmente, cuando el deán ha alcanzado la cúspide del poder eclesiástico don Illán señala que ya no es posible aducir excusa alguna y que resulta evidente que nunca tuvo intención de cumplir su promesa. El antiguo deán, ahora Papá, se enfurece ante ese acertado reproche y amenaza a don Illán con encerrarlo en la cárcel por su insolencia, mandándolo de vuelta a Toledo sin ni siquiera ofrecer algún alimento para el camino.

Dado que no tiene otra comida, don Illán debe tomar entonces las perdices que habían quedado aderezadas para la cena. En ese momento ambos personajes se encuentran de nuevo en Toledo, con el Papa en su humilde posición de deán y avergonzado por lo evidente de su ingratitud. El sabio lo despide diciendo que no vale la pena que comparta las perdices que iban a cenar.

La popularidad de este cuento reside en la potencia de dos de sus elementos. Por una parte, el tema de la ingratitud castigada, especialmente en su vertiente de ascenso en la escala social que resulta no ser permanente, un motivo de representación común en el medievo a través de la imagen de la “rueda de la fortuna”. La caída social y el castigo al ingrato producen una satisfactoria catarsis en el

espectador/lector, al tiempo que sirven de recordatorio sobre lo mutable de la fortuna.

Por otra parte, el retorno al inicio del cuento, a través de las perdices, plantea un sugerente interrogante sobre el relato. ¿Se trata de una ilusión que ha tenido lugar en la casa de don Illán un corto intervalo de tiempo? ¿O es todo realidad y a través de la invocación de las perdices don Illán retorna en el tiempo y reestablece la situación? Tanto en uno como en otro caso, se trata de un ataque a la integridad del tiempo y del espacio, a nuestra percepción de ambos y a cómo como nos movemos a través de ellos.

2. ADAPTACIONES

Existen adaptaciones de este cuento de todo tipo. Incluso adaptaciones, como la de Alarcón, que cambian de género literario y apuestan por la representación en lugar de la narración. No obstante, dentro de esta enorme variedad disponible se puede realizar una primera gran división tomando como base el espíritu con el que se realiza la adaptación. Así, por una parte, estarían las adaptaciones meramente literarias en las que se busca la exploración del motivo clásico, la recreación del relato y el juego de modernización.

Por otro parte, se encuentran las adaptaciones destinadas a un público concreto y con un propósito definido, es decir, las adaptaciones para el público infantil y juvenil que buscan impulsar la lectura y estudio de los clásicos. Este ensayo se centra en estas últimas. Se propone un análisis de las múltiples adaptaciones del cuento para el público infantil y juvenil, examinando la permanencia, alteración e incluso desaparición de los diferentes motivos que lo componen.

Para ello, se ha tomado como base el manuscrito de la Biblioteca Nacional de signatura MSS/6376. Se trata de la versión más antigua de la obra disponible para consulta en línea en la Biblioteca Nacional, un manuscrito publicado entre los siglos XIV y XV con foliación antigua en tinta de 218 hojas en dos columnas de 40-44 líneas, para un total de 439 páginas. Si bien no es la única versión antigua disponible, para el propósito de este ensayo este texto sirve adecuadamente como base

desde la que establecer la comparación y análisis con respecto a las demás adaptaciones.

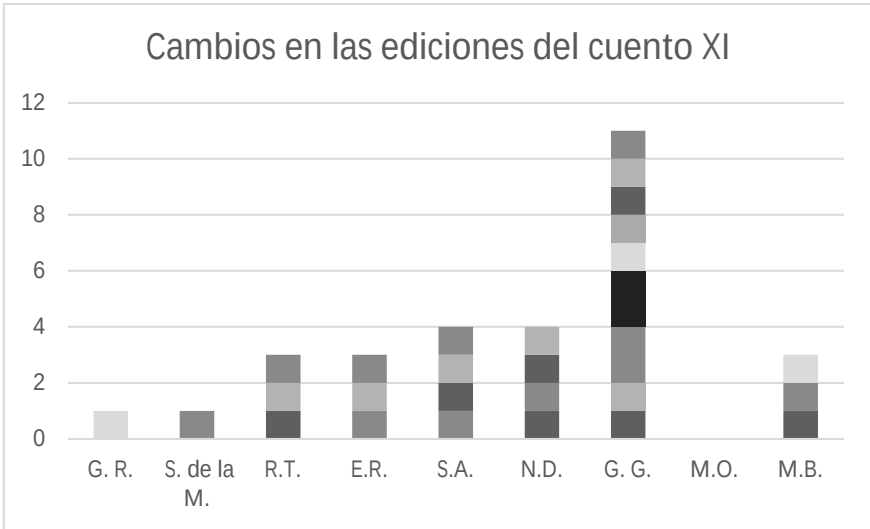
En cuanto a las obras a analizar, se han seleccionado las siguientes nueve ediciones: la de Fernando Gómez Redondo de 1987 en Castalia, Carlos Sainz de la Maza en 1993 en la editorial Bruño, Joaquín Rubio Tovar en 2001 para Anaya, Marta Esber Rodríguez también en 2001 en la editorial Gente Nueva, Agustín Sánchez Aguilar de 2006 para Vicens Vives, Rosa Navarro Durán en 2008 para Edebé, Ricardo Gómez Gil de 2009 en Desvives, Elisa Martín Ortega en 2009 para Cátedra y finalmente Enrique Moreno Báez de 2012 en Castalia. No se incluye la edición de Antoni Dalmases de 2009 en SM porque, aunque recopila varios cuentos de *El Conde Lucanor*, no aparece el XI, quizás por tener una dificultad excesiva para el público objetivo.

3. ANÁLISIS

A partir del texto de la Biblioteca Nacional se han identificado diez parámetros con los que establecer una comparación con las demás ediciones. Se trata de rasgos como el título del cuento, la estructura de cajas chinas o historia marco, los versos finales, las referencias a la magia, las referencias a la comida, la descripción del espacio, el paso del tiempo, la construcción de la ilusión, la descripción y seguimiento del ascenso social y la inclusión de ilustraciones.

En la siguiente tabla se observa la frecuencia de los cambios de esos parámetros en cada una de las ediciones, indicadas con las siglas del apellido del autor.

***GRÁFICO 1**. Cambios en el cuento XI en las distintas ediciones*



Fuente: elaboración propia

A continuación, se explica con más detalle en qué consiste cada uno de los parámetros seleccionados y de qué manera se mantienen o alteran en las respectivas ediciones.

3.1 TÍTULO

El título del cuento, tal y como aparece en el texto base, es *Exemplo XI. De lo que aconteció al deán de Santiago con don Illán el gran Maestro de Toledo.* Es un título que proporciona bastante información ya que indica los personajes principales y su lugar de procedencia.

La edición de Fernando Gómez Redondo, que es particularmente fiel al texto original e incluso trata de mantener la ortografía, respeta el título original completo. Lo mismo ocurre con la de Sanz de la Maza que igualmente tiene una vocación de reflejar y reproducir más que de adaptar el texto y por tanto mantiene el título sin cambios. Las ediciones de Marta Esber, Navarro Durán y Martín Ortega, por su parte, actualizan el texto y la ortografía, pero mantienen el título original con todos sus elementos.

Por el contrario, la edición de Rubio Tovar introduce un pequeño detalle. Don Illán es ahora «el gran maestro que moraba en Toledo» (Rubio,

2001, p.64). Un cambio interesante porque, si bien añade información lo cual parece ser el motor principal para justificar cambios del texto, Rubio Tovar emplea una palabra en desuso que no resulta particularmente aclaratoria al público infantil. Dado que la información que aporta, el hecho de que don Illán reside en Toledo se puede deducir del título original, este cambio es fundamentalmente estético.

En la línea contraria Sánchez Aguilar reduce el título a «El deán de Santiago y el maestro de Toledo» (2006, p.55). La eliminación de "lo que aconteció" se justifica fácilmente puesto que en toda narración necesariamente debe acontecer algo. Más significativo es que desaparezca el nombre de don Illán y que de "gran maestro" descienda a simple "maestro". No obstante, la pérdida de estos elementos contribuye a dotar de simetría al título que ahora pasa a estar formado por un binomio de cargo y ciudad de origen.

Móreno Baez es el que más se desvía al titular el cuento como «Lo que sucedió a un Deán de Santiago con Don Illán, el mago de Toledo» (2012, p.50). La sustitución de "acontecer" por "suceder" se explica fácilmente por el criterio de simplificación de la lengua que emplean muchas de estas ediciones. Probablemente por ese mismo criterio en la versión de Gómez Gil «Lo que sucedió con el mago de Toledo» (2009, p.44) don Illán pierde su nombre, deja de ser un gran maestro y se convierte en un mago, que no es ni mayor ni menor que el resto de los magos. Posiblemente el hecho de que tampoco aparezca el deuteragonista del cuento, el deán de Santiago se deba a que se trata de un cargo eclesiástico poco común y que difícilmente se puede actualizar como ocurre con el paso de maestro a mago.

3.2 ESTRUCTURA

Los cuentos de *El Conde Lucanor* emplean una doble estructura encuadrada. Así, la narración aparece siempre en el contexto de un problema que aqueja al conde Lucanor para lo cual pide el consejo de Patronio. Cuando finaliza el cuento no solo se indica que el conde Lucanor siguió el consejo y tuvo por ello éxito, sino que el infante don Juan vio que era un buen consejo y por eso mandó incluirlo en su libro. Se trata,

entonces, de tres niveles narrativos: el del cuento, el del contexto que aportan Lucanor y Patronio y el del infante don Juan que selecciona esa historia.

Las nueve ediciones estudiadas mantienen esta estructura, con la excepción particular de Ricardo Gómez Gil. En este caso la figura del infante don Juan Manuel desaparece siendo sustituido por el conde Lucanor que, viendo que el consejo era bueno, manda incluirlo en el libro. El conde se convierte también en el autor de los versos finales, que en el resto de las ediciones se atribuyen inequívocamente a don Juan. Del mismo modo, la inserción del cuento cambia ya que no se trata de una narración de Patronio y, por el contrario, se incluye diálogo directo.

3.3 Versos finales

Todos los cuentos del libro terminan con dos versos que actúan a modo de moraleja y facilitan la memorización de la enseñanza. Mientras que la estructura de cajas es estable, los versos de don Juan Manuel son uno de los elementos que más ha cambiado en las sucesivas ediciones.

El texto original dice «del que mucho ayudares y no te lo reconociere, menos ayuda habrás desque en gran honra subiere.» (Biblioteca Nacional, s. XIV, p.280). La edición de Gómez Redondo que usa como base un manuscrito distinto dice «Al que mucho ayudares et non te lo consçiere, menos ayuda abrás dél desque en grand onra subiere» (1987, p.94) lo cual es prácticamente idéntico más allá de la ortografía.

En el caso de Sainz de la Maza, aunque se trata de una edición que igualmente busca respetar la ortografía y morfología original, actualiza los versos a «De aquel al que mucho ayudes y no te lo reconozca, menos ayuda obtendrás cuanto más suba su honra» (1993, p.111). La conjugación de los verbos se actualiza lo que supone perder la rima "reconociere-subiere", por lo que se cambia el orden de la segunda parte de la frase para conseguir una rima vocálica "reconozca-honra". Se cambia también el "desque" por "cuando" lo cual aclara el sentido de la frase para el lector moderno.

Este último cambio también está presente en la versión de Rubio Tovar que resuelve la actualización con «A aquel que mucho ayudares y no te

lo reconociere, menos ayuda habrás de él cuando a gran honra subiere.» (2001, p.69). La sustitución de “del que” por “a aquel” enfatiza la idea de que se trata de ayudar a alguien. Sin embargo, mientras que el vínculo entre “de aquel que ayudares – menos ayuda obtendrás” es claro, no ocurre así cuando se trata de “a aquel que ayudares – menos ayuda obtendrás”. El uso de “a aquel” requiere un cambio a “menos te ayudará” que aquí no está presente.

La versión de Esber Rodríguez renuncia a la rima y divide la frase en tres fragmentos en lugar de dos, diciendo «Del quien mucho ayudases, si no te lo agradeciese, espera menos ayuda desde que suba en honor» (2001, p. 52). En esta variante se mantiene el “del” y se evitar sustituir “desque” por “cuando” empleando en su lugar “desde que”, con lo cual se alcanza el equilibrio entre fidelidad al original y claridad del texto. El “ayuda habrás” se sustituye por “esperar ayuda”, lo cual apenas supone un cambio semántico y facilita ligeramente la comprensión dado que el verbo haber tiene en la actualidad más función de auxiliar que de posesión-existencia. Lo mismo ocurre con el paso de “reconocer” a “agradecer” la ayuda recibida. Más significativo es el cambio de “honra”, la percepción que de una persona tiene la sociedad, por “honor”, la percepción individual sobre la conducta propia. En la actualidad la diferencia semántica del binomio honor-honra no es muy conocida y ambas palabras se usan de manera casi sinónima. Por eso mismo, cabe preguntarse si es necesaria la sustitución de una por otra, puesto que si bien se ha perdido la diferenciación ambas palabras son de uso común.

Sánchez Aguilar rompe completamente con la tradición y actualiza el texto, mantenido la rima asonante, a «quien no te da las gracias por tu ayuda, peor te pagará cuanta más suba» (2006, p.62). Esta versión introduce dos cambios de interés. Por una parte, la ayuda recíproca ahora se “paga” lo que subraya la obligatoriedad de devolver la ayuda recibida. Por otro lado, desaparece tanto la honra como su hermano el honor, dejando un simple ascenso sin indicar que es de corte social.

Navarro Durán combina ambas modalidades, tradición y actualidad. Así, el texto general, similar al de Rubio Tovar, dice «Al que mucho ayudares et non te lo conociere, menos ayuda habrás de él desque en

gran honra subiere» (2008, p.60). A continuación, y entre paréntesis, ofrece una versión alternativa que dice «Si alguien a quien ayudas mucho y no te lo agradece sube a un puesto importante, mucho menos te lo agradecerá entonces.» (2008, p.60). Renunciando a la rima y con afán evidente de aclaración, reordena la sintaxis y la conjugación verbal para ofrecer un mensaje claro y directo.

La versión de Gómez Gil, que suele ser la que más variedad presenta, actualiza los versos a «del que vuestra ayuda no agradeciere / menos ayuda tendrá cuanto más alto subiere» (2009, p. 44). De nuevo desaparece la mención explícita al honor y la honra y se actualiza el "habrá" por una forma más evidente de posesión. Sin embargo, lo más relevante en este caso es la ruptura en la conexión entre ayudar y recibir. Para mantener la coherencia, la frase debería decir "del que vuestra ayuda no agradeciere menos ayuda tendréis". Pero el "tendréis" medieval se actualiza a un "tendrá" que produce ambigüedad, ya que la tercera persona parece indicar que aquel que ha sido agradecido recibirá menos ayuda a medida que asciende en la escala social. Para mantener el sentido original debería conjugarse en segunda persona, "tendrás" de modo que rece "cuanta más suba [el desagradecido] menos ayuda tendrás [tú]".

Elisa Martín Ortega parece combinar las versiones de Rubio Tovar y Esber Rodríguez, actualizando la "conjugación" y cambiando reconocer por "agradecer", pero manteniendo la rima y la presencia de la honra. Así, los versos dicen «Al que mucho ayuda y no te lo agradeciere, menos ayuda recibirás de él cuando en gran honra subiere» (2009, p.63).

De manera similar, Moreno Báez actualiza de reconocer a agradecer, retira la honra y mantiene la conjugación arcaica con «Del que vuestra ayuda no agradeciere, menos ayuda tendréis cuanto más alto subiere» (2012, p. 55)

3.4 Referencias a la magia

La magia es un elemento clave en la historia no solo por la ilusión que enmascara gran parte del relato sino también por la mutación en la

actitud del deán de Santiago. Así, mientras que al inicio del cuento el deán ansía aprender el «arte de la nigromancia» (Biblioteca Nacional, s. XIV, p.278) hasta el punto de renunciar a ver a su tío en el lecho de muerte, al final del relato emplea esa misma magia contra don Illán, a quien amenaza con que «le haría echar en una cárcel, que era hereje y encantador; que bien sabía que no había otra vida ni otro oficio en Toledo, donde él moraba, sino vivir de aquel arte de la nigromancia» (p.279).

En las sucesivas adaptaciones se aprecian dos líneas de cambio. Así, por una parte, la terminología para referirse a la magia y varía, como también varía el tipo de acusación que hace el Papa a don Illán.

Gómez Redondo (1987) mantiene la mención original de 'nigromancia' al tiempo que incluye una nota al pie aclaratoria indicando que se trata de 'magia negra' (p. 89). Lo mismo hace Martín Ortega (2009). Sanz de la Mata (1993) sigue su ejemplo y especifica que la nigromancia es 'magia negra en oposición a la magia blanca' (p. 106), mientras que para Rubio Tovar (2001) se trata del 'arte de la adivinación' (p. 64). Sánchez Aguilar (2006) proporciona una de las notas al pie más extensas, al indicar que la nigromancia es 'la práctica de la magia negra invocando espíritus para conocer el futuro' (p. 55). Tan solo Moreno Báez (2012) mantiene la 'nigromancia' original sin incluir nota al pie.

Por su parte, Esber (2001) introduce una modificación al texto, de modo que, si la primera mención sigue siendo la de 'nigromancia', la segunda, casi acto seguido, cambia la redacción para decir que don Illán «era el hombre más entendido en aquella materia, o arte mágico de adivinar el porvenir» (p. 47). Navarro Durán (2008) elimina la nigromancia y habla de 'el arte de la magia' (p. 55), mientras que Gómez Gil (2009) dice que el deán quería aprender «las artes de la magia negra, para beneficiarse con ella» (p. 37) de modo que actualiza el término 'nigromancia' y añade la apostilla de buscar un beneficio, cosa implícita en el original.

En cuanto al reproche, tanto Gómez Redondo (1987) como Sanz de la Mata (1993), Rubio Tovar (2001) mantienen la misma redacción. En cambio, Esber (2001) reduce el texto y elimina la mención a la ciudad de Toledo, de modo que el Papa pasa a decir que don Illán «un

encantador y un hereje, que vivía de la nigromancia» (p. 51). Más significativo es el cambio de Sánchez Aguilar, que, si bien mantiene la mención a Toledo, cambia su implicación. El Papa ahora dice «Si persistís en esa actitud, mandaré que os encarcelen, pues sé muy bien que sois hereje y encantador y que en Toledo vivíais de enseñar la nigromancia» (Sánchez, 2006, p.60), de modo que, si antes se condenaba a toda Toledo como ciudad de magos, ahora es únicamente don Illán a quien se critica. Igualmente, Gómez Gil traslada la acusación a Toledo de modo que el Papa dice «pues no sois más que un hereje y un encantador, y bien sé que en Toledo os ganabais la vida a través de la magia negra» (p. 43)

De manera similar, Navarro Durán (2008) hace decir al Papa que «lo encerraría en la cárcel acusándole de hereje y de encantador, porque bien sabía él que no tenía más oficio en Toledo que vivir del arte de la magia» (p.59). Toledo pierde de nuevo su significación como ciudad de la magia y, además, se introduce una matización puesto que en el original se dice que don Illán *es* hereje y encantador mientras que en esta versión se le *acusa* de ello, habiendo una diferencia importante entre ser y poder ser.

Martín Ortega (2009) emplea una redacción casi idéntica al original, pero con un cambio entre 'haber' y 'tener' que traslada el componente mágico de Toledo a don Illán. Así, el Papa dice «que era hereje y un encantador, que bien sabía él que no tenía otra vida ni otro oficio en Toledo, donde él vivía, sino el de vivir del arte de la nigromancia» (p.62) de modo que la magia ya no es un oficia toledano sino de don Illán. Finalmente, Moreno Baez (2012) subraya la responsabilidad de Illán como único mago de Toledo al decir que «bien sabía él que era hereje y encantador y que no había tenido en Toledo otro medio de vida sino enseñar el arte de la nigromancia» (p. 54).

3.5 Referencias a la comida

La comida es un motivo fundamental en el cuento. No solo porque las perdices actúan como ancla para la magia, sino por lo que la comida supone como elemento de cortesía y generosidad. Don Illán invita al deán a su mesa apenas ha llegado, mostrándose como un anfitrión

particularmente cordial y generoso que insiste en que el deán coma antes de hablar del motivo de su viaje. En contraste, cuando el Papa despide a don Illán se niega a darle un bocado para el largo camino de Roma a Toledo, lo que precipita que don Illán deba volverse a las perdices.

En cierta medida, este apartado podría llamarse igualmente de la cortesía o de la hospitalidad, puesto que una vez se ha deshecho el encanto don Illán despide al deán de modo igualmente educado, aunque indicando que «daría por muy mal empleada, comerse su parte de las perdices» (Biblioteca Nacional, s. XIV, p. 280)

Como es habitual, Gómez Redondo (1987), Sanz de la Mata (1993) y Rubio Tobar (2001) mantienen la redacción original. Lo mismo ocurre con Martín Ortega (2009) y Moreno Báez (2012). En cambio, Esber (2001) altera significativamente las menciones a la comida. Mientras que en el texto del siglo XV se dice que don Illán «dijo que no quería que le diese ninguna cosa de por qué venía hasta que hubiese comido» (p. 278) en la versión de Esber ya no se trata de hablar, sino que don Illán da por sentado que el deán quiere conocer su futuro y por eso «no quiso adivinarle el porvenir hasta después que hubiesen comido» (p. 47). Del mismo modo, Esber enfatiza que el Papa no quiso darle comida a don Illán para el «largo» camino, subrayando entonces la distancia entre Roma y Toledo (2001, p.51). Finalmente, en esta versión don Illán pierde su bonhomía ya que en lugar de desearle al deán que se fuera con buena ventura, como dice el texto original, en esta ocasión «don Illán lo despidió bruscamente, diciendo que ya lo había probado lo suficiente para poder esperar nada de él, y, que, por tanto, no le parecía justo que probase la parte de perdices que le correspondía» (Esber, 2001, p. 52).

Sánchez Aguilar (2006) adopta el estilo directo, de modo que ahora se escucha al propio Illán decir "Hasta que no hayamos comido, no quiero que me digáis cuál es la razón por la que habéis venido a verme"» (p.56). Es interesante que se hable de una 'advertencia' ya que enfatiza la generosa hospitalidad de don Illán. Este énfasis permite una nueva interpretación por la cual el hechizo comienza a actuar antes, en el momento en que el deán se sienta a la mesa de don Illán y toma su comida, generando así una deuda. También el reproche de don Illán pasa a ser

mucho más explícito al decir «Id en buena hora –lo despidió entonces don Illán–, pues ya he comprobado que de vos no puedo esperar nada, así que ofreceros mis perdices sería lo mismo que tirarlas» (Sánchez, 2006, p.62). SI bien esta versión de don Illán es más cortés que la de Esber, aún así resulta más cortante.

Navarro Durán actualiza el texto, pero se mantiene fiel a su esencia en una primera instancia. El ofrecimiento de don Illán reza «Le dijo que no quería que le hablara del porqué había ido a verle hasta después de haber comido» (2008, p.55). En la negación del Papa separa la frase e introduce una exclamación «¡Y ni tan siquiera el Papa le quiso dar comida para el camino!» (p.59) enfatizando esta descortesía mucho más que en otras ediciones. Finalmente, la despedida de don Illán es educada, pero más personal que en otras ocasiones. Mientras que normalmente don Illán da por mal empleadas las perdices si las comparte con el deán, en este caso dice «que no le apetecía compartir con él las perdices» (p.59). Es decir, quizás no fuese un mal empleo, pero ahora don Illán no quiere.

En el caso de Gómez Gil, la hospitalidad de don Illán se enfatiza aún más, diciendo «puedo ofreceros una habitación y, antes de que entremos en detalles, lavaos, arreglaos y deshaced el equipaje mientras yo ordeno que nos preparen una comida, que supongo que estaréis hambriento» (2009, p.38). No solo eso, cuando el sacerdote se ha lavado y baja «con una sotana nueva» se dice que «tenía en su mesa ricas viandas». En contraste, la despedida de don Illán es mucho más seca: «Y marchaos sin cenar, que es un gasto inútil invitaros a comer mis perdices» (p.43)

3.6 El espacio

Nada se dice de las sedes eclesiásticas que se visitan a lo largo del relato. Las escasas y escuetas descripciones se refieren a la casa de don Illán, una casa amplia y de cierto aspecto laberíntico por sus muchas habitaciones. El deán encuentra a don Illán leyendo en una cámara muy apartada, don Illán después le conduce a una cámara aún más apartada donde da la orden de preparar las perdices u juntos descienden por unas escaleras bien labradas que se hunden en la tierra por debajo del río hasta llegar a la sala en la que se dedicarán al estudio.

Los cambios en esta ocasión son fundamentalmente estilísticos. La "cámara" se actualiza a "sala" o "habitación". Las ediciones de Sánchez Aguilar (2006) y, sobretodo, Gómez Gil (2009) y Moreno Báez (2012) enriquecen la descripción de la sala secreta en la que se encuentra la biblioteca para estudiar magia, mientras que Navarro Durán (2008) resume esa descripción para recrearse en el descenso por la escalera de piedra.

La diferencia más significativa se produce en la edición de Gómez Gil (2009) que saca a los personajes de la casa para poder tomar las escaleras que llevan a la sala de estudio. Este cambio no deja de sorprender porque altera la interpretación del texto. Por una parte, porque las escaleras fuera de la casa restan parte de la exclusividad y dificultad de acceso a la biblioteca. Si están fuera de la casa, cualquier persona que comparta el secreto puede acceder a esa sala, mientras que las escaleras dentro de la casa solo son accesibles para los invitados del mago. Precisamente por esto cambia también la interpretación que se hace de la llegada de los mensajeros. En una primera lectura, el ritmo del relato impide que el lector se detenga a pensar sobre lo extraña que es la interrupción de los mensajeros con la noticia de la enfermedad del arzobispo cuando, precisamente, ha costado tanto llegar a esa biblioteca. Se trata de un detalle que pasa inadvertido en la primera lectura y sobresale en la segunda. No así en esta versión, en la que la biblioteca pierde parte de su secretismo y está casi expuesta.

3.7 El tiempo

La potencia de la sorpresa que produce el cuento reside tanto en el salto social que se produce al final como en el largo tiempo transcurrido, o que se percibe que ha transcurrido. El texto indica que desde que recibe la carta de la enfermedad de su tío, el deán pasa tres o cuatro días estudiando nigromancia, y luego entre siete y ocho hasta que recibe el nombramiento de arzobispo. En Santiago pasa "un buen tiempo", en Tolosa, dos años y en Roma como cardenal "muy grande tiempo".

Todas las versiones mantienen las mismas referencias numéricas, incluyendo la imprecisión de tres-cuatro y siete-ocho días. En cambio, alterna ligeramente el intervalo de "un buen tiempo" y "muy grande tiempo". Así, el periodo transcurrido en Santiago se reduce a simplemente "un tiempo" en el caso de Gómez Redondo, Sainz de la Maza, Rubio Tovar, Navarro Durán y Martín Ortega. Si bien "un tiempo" es igualmente ambiguo, parece que el calificativo "buen" indica que es necesariamente más extenso y por tanto se ha producido una reducción al perder el adjetivo. Esa reducción se hace más explícita en el caso de Marta Esber, que dice "poco tiempo", así como el de Gómez Gil que especifica que se tratas de "unas pocas semanas". Por el contrario, Moreno Báez y Sánchez Aguilar mantiene la ambigüedad al hablar de "algún tiempo" y "cierto tiempo" respectivamente.

En cambio, esta variación y reducción apenas está presente en el caso de Roma. El "muy grande tiempo" se moderniza a "mucho" en la mayoría de los casos, con la excepción de "largo" para Sánchez Aguilar y de Esber que simplemente no menciona el tiempo pasado.

Si bien es difícil juzgar el efecto de estos cambios, al menos en el caso de Esber, que opta por la reducción explícita en Santiago a "poco tiempo" y que elimina la mención de Roma, se puede hablar de una pérdida significativa de la percepción del trascurso del tiempo y por ello de la ilusión de don Illán.

3.8 La ilusión

Precisamente el tratamiento del espacio y el tiempo se relaciona con la ilusión, el espejismo creado por don Illán para probar el carácter moral del deán. Aunque se puede establecer el inicio de la ilusión como el momento en el que don Illán da la orden de apartar las perdices, lo cierto es que los dos momentos claves son la llegada de los mensajeros y el reclamo de las perdices.

La llegada de los mensajeros portando la noticia de la enfermedad del arzobispo cuando apenas han iniciado los estudios es significativa porque todavía está fresca la descripción del viaje a la sala de estudio, una sala secreta, oculta en las entrañas de la tierra, a la que solo se accede a través de una larga escalera escondida en una cámara apartada. No se trata de un lugar al que puedan acceder fácilmente dos mensajeros ajenos al entorno de don Illán. Por tanto, la llegada de estos hombres es la primera señal de que algo extraño está sucediendo.

Los mensajeros permanecen en todas las ediciones. En la versión de Sánchez Aguilar (2006) la descripción de la entrada se hace en dos frases, cuando lo habitual es hacerlo en una de modo que en una misma oración se encuentre el inicio del estudio y la interrupción. En la edición Ricardo Gómez Gil (2009) se especifica que los hombres vienen acalorados, se entiende que, por los muchos escalones, pero aunque permanece la inmediatez se pierde el efecto porque las escaleras de acceso están fuera de la casa.

El siguiente elemento clave en la ilusión es la petición de don Illán de que traigan las perdices, momento en el que el hechizo se desvanece y el ingrato Papa vuelve a verse como sencillo deán. Se trata de una escena tremendamente potente que descubre no solo el engaño que ha sufrido el deán sino también el lector. Las únicas alteraciones en este caso son ciertas vacilaciones sobre si don Illán llama a una mujer, a su mujer, o simplemente a una criada.

La excepción es, de nuevo, la edición de Sánchez Aguilar pues en este caso la ruptura del hechizo resulta un tanto confusa. La criada aparece antes de que la llame don Illán, quien al verla da la orden de asar y «cuando don Illán dijo aquello, el Papa se halló otra vez en Toledo y

vio que seguía siendo deán de Santiago, lo mismo que cuando había llegado a la ciudad» (2006, p.61). Sin embargo, el deán ya debería haberse dado cuenta en el momento en que la criada entra en escena. La ruptura del encantamiento es progresiva y por ello pierde potencia.

3.9 El ascenso social

Nunca se menciona el nombre del ambicioso e ingrato deán, personaje que rompe las normas de devoción tanto con su tío arzobispo como con su maestro. Su identidad, su ser, está atado al cargo que ostenta: deán en primer lugar, electo después, arzobispo, obispo, cardenal y Papa. Así, el texto se refiere a este personaje con el puesto que ostente en cada momento y su ascenso se marca no por su aumento de poder y riqueza sino por la referencia lingüística.

Por tanto, ninguna de las adaptaciones se atreve a bautizar al personaje, por más que el puesto de deán pueda resultar completamente desconocido al público infantil y juvenil, o cuando menos extraño al lector moderno que naturalmente lo asocia al ámbito universitario. De hecho, todas las adaptaciones mantienen la terminología eclesiástica para referirse al deán, aunque con pequeñas singularidades. En el caso de Rubio Tovar (2001) el texto se modifica y resume de manera que nunca se llega a hablar del "obispo. En la vertiente contraria Esber (2001) no solo no simplifica la expresión, sino que enriquece el vocabulario al incluir "el nuevo prelado de Tolosa" y, además de Papa, el "Pontífice".

Por su parte, Gómez Gil (2009) sustituye "deán" por el más conocido "sacerdote". Si bien sacerdote es una escala algo inferior a deán, se trata de un término mucho más conocido y, en todo caso, el ascenso permanece. Muy ingeniosamente, en esta versión se habla también de "antiguo sacerdote de Santiago" de manera que las dignidades se vinculan al origen del personaje, ayudando a los lectores menos experimentados a seguir el ascenso.

3.10 Ilustraciones

Con toda probabilidad, la primera edición de *El conde Lucanor* estaba acompañada de unas ilustraciones junto a los versos finales, ilustraciones que desaparecieron pronto en la historia editorial del libro. De las ediciones analizadas, cuatro de ellas incluyen ilustraciones, precisamente las cuatro más orientadas al público infantil.

La edición de Rubio Tovar (2001) tiene un bonito dibujo a plumilla de José María Ponce que reproduce mucha de la esencia figurativa de las imágenes medievales. En la imagen se ve al conde Lucanor, sentado, y frente a él a Patronio, de pie, señalando a la parte superior de la imagen en la que se ve en primer término a don Illán leyendo y al fondo al deán bajando unas escaleras. Se trata pues de una imagen que, al estilo de los retablos, requiere de una lectura dinámica y que logra incluir dos de los niveles del texto.

Más sencilla, en la versión de Esber (2001) se encuentra al final del cuento un único dibujo de Bladimir González Linares en el que un hombre, de pie, parece reclamar o increpar a un hombre sentado frente a él y vestido con un atuendo eclesiástico ambiguo que puede corresponder tanto a la dignidad de cardenal como la de Papa.

La edición de Sánchez Aguilar (2006) es la más rica en ilustraciones. El título del cuento está acompañado de un dibujo de un plato de perdices estofadas con pan y salsa. Hacia la mitad del texto se incluye un dibujo de un hombre con capote rojo y capelo negro que interpela a un anciano barbado que, vestido con un hermoso manto, lee en un scriptorium acompañado de un gato y un búho. Finalmente, se incluye una ilustración del papa, dos cardenales (de espaldas) y don Illán, reconocible por llevar el mismo manto que en la ilustración anterior.

Finalmente, en la edición de Gómez Gil (2009) se incluye un dibujo de Javier Zabala en el que se ve un hombre, que acaso sea don Illán, con un gorro rojo y puntiagudo ante un cielo con una gran luna.

De modo que no se aprecia unidad ni en la temática ni en la forma y estilo de las ilustraciones. Unas tienen un afán más representativo

mientras que otras apenas supone un mero descanso visual con una alusión al texto menos evidente.

4. CONCLUSIONES

Se han analizado diez elementos de la historia original, encontrando que todos ellos han sufrido alguna alteración en una u otra adaptación. No obstante, el estudio de estos cambios revela dos líneas editoriales en torno a las cuales se articulan las diferencias respecto al texto original. Por una parte, se aprecia una línea que busca ante todo la fidelidad al texto al tiempo que aspira a facilitar la comprensión y que el cuento resulte más accesible. En este caso se respetan la mayor parte de los elementos y únicamente se interviene en el texto cuando la expresión resulta excesivamente oscura para el lector actual. Estas son las ediciones destinadas ante todo al público adolescente con un fin educativo, como la de Fernández Redondo, Sainz de la Maza, Martín Ortega y Moreno Báez.

Por otro lado, se aprecia una segunda línea destinada al público infantil o primera etapa del juvenil, cuyo objetivo no es tanto educar como entretener e introducir clásicos literarios dentro del repertorio disponible para niños. En este caso se da preferencia a la comprensión por encima de cualquier otro valor, modificando para ello el texto de manera sustancial. Se trata de las ediciones de Rubio Tovar, Esber, Sánchez Aguilar, Navarro Durán y Gómez Gil. Destsca, además, que esta última edición es la que más cambios introduce, algunos de los cuales como los versos finales o la localización de la sala secreta alteran el significado original del texto.

5. REFERENCIAS

Dalmases, A. (2009) El conde Lucanor de Don Juan Manuel. SM.

Esber Rodríguez, M. (2001) El conde Lucanor. Gente Nueva.

Gómez Redondo, F. (1987) Libro del Conde Lucanor. Castalia

Gómez gil, Ricardo. (2009) El Conde Lucanor de Don Juan Manuel. Desvives.

Juan Manuel, Don. (1301-1500?). El Conde Lucanor. Biblioteca Nacional de España.

Martín Ortega, E. (2009) El Conde Lucanor. Cátedra.

Moreno Báez, E. (2012). El Conde Lucanor. Castalia.

Navarro Durán, R. (2008). El conde Lucanor. Edebé

Rubio Tovar, J. (2001). Cuentos medievales españoles. Anaya

Sainz de la Maza, C. (1993) El Conde Lucanor. Edición Modernizada. Bruño

Sánchez Aguilar, A. (2006) El conde Lucanor. Vicens Vives.

CAPÍTULO 7

FORMAS QUE HACEN ESTALLAR: SECULARILZACIÓN, MESIANISMO Y LITERATURA EN WALTER BENJAMIN

ANTONIO ALÍAS
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN: LA SENSIBILIDAD NEO-ROMÁNTICA

Es conocido el trabajo del pensador alemán Walter Benjamin como uno de los ejercicios críticos más importantes a propósito de cierta idea de modernidad. En una sociedad que, como la suya entonces, se estableció a partir de las promesas del progreso capitalista, el pensador alemán siempre intuyó las *fuerzas mesiánicas* –como en el judaísmo: "conservadoras, restauradoras y utópicas" (Scholem, 2008, p. 101) –que, dialécticamente, parecían prescribir en los objetos desarrollados por la técnica. Llámese latencia o resistencia, tales fuerzas no solo las leía Benjamin como un advenimiento de un tiempo histórico mejor –nuevo, justo y necesario–, sino también como posibilidad de un orden distinto sobre las practicas socioculturales burguesas, a pesar del dominio y –el *enmascaramiento*– de cualquier experiencia en lo que se ha denominado *secularización*. Sin embargo, en ella, como afirma Reinhart Koselleck, se reconoce la deriva que no es la simple de sustitución de discursos –lo espiritual por lo secular–, sino en la medida en la que dialécticamente se percibe la compleja relación entre pasado y presente (2003, p. 46). Y he aquí donde las aspiraciones críticas de Benjamin en torno a la idea de historia –al final de su vida en *Thesen Über den Begriff der Geschichte* (1941)– se asumen revolucionarias, pues el *recuerdo* o la *rememoración* [*Eingedenken*] aparecen como concepciones epistemológicas ciertamente subversivas en el conocimiento del pasado, pero también como crítica de las formas constitutivas del presente. Así, frente a los efectos catastróficos de un desarrollo ideológico

burgués ya plenamente capitalista, la rememoración benjaminiana actuaría sobre el concepto de historia –entendida hegelianamente como progreso– para transformar el sentido con el que debemos considerar el presente, temporalidad continua desvinculándose de ese pasado: "lineal, vacío, homogéneo" (Benjamin, 1980), al mismo tiempo que revierte el estatus discursivo –imperante– del *olvido* como forma necesaria para el desarrollo histórico pleno. Por eso, se trataba, la de Benjamin, de una nueva concepción de la historia que, sin embargo, se reconocía en la tradición de "otros pensadores mesiánico/libertarios" (Löwy, 1997, p. 96), como Gustav Landauer, que consideraba el pasado –al igual que aquel– "un ente sujeto al devenir" (2016, p. 68) para su realización [*Erfüllung*], un tiempo que "se precipita a cada instante en el futuro" (p. 69) emancipándose, claro está, de los olvidos de un tiempo histórico confundido con la ideología moderna del progreso. Lo mesiánico era pues, frente a cierta experiencia de fracaso y desencanto, un "otro de la historia, la irrupción de lo extraordinario, la quiebra de la sucesión temporal", pero también "el estallido literal de lo cotidiano y de lo aceptado" (Foster, 2009, pp. 126-127).

En la consolidación de esta idea en el pensamiento benjaminiano es también decisiva influencia de lecturas contemporáneas como las de Max Weber, *Wissenschaft als Beruf* (1917) y *Der Geist der Utopie* (1918), de Erns Bloch, a partir de la cual extrae Benjamin un modelo interpretativo de la modernidad con el que renovaba sus primeras aspiraciones acerca del desencuentro entre espiritualidad y mundo profano (Marchesoni, 2016, 2017), o lo que es igual, la transformación de concepciones teológicas –provenientes de un mesianismo judío del que nunca se desprendió en su posición asimilada, según Gershom Scholem– en el gesto utópico que él mismo identificó con cierto pensamiento romántico, anárquico y anticapitalista –o *neo-romántico*, como sugiere Löwy (1997, pp. 98-100) para distinguirlo del romanticismo [*Frühromantik*]–[56], como ya ha reiterado en distintas ocasiones por el

[56] Para profundizar sobre esta cuestión, véase Alías, A. (2021) "«Una juventud romántica»: la educación como primado crítico en Walter Benjamin". En Luis Mañas, Ignacio Sacaluga y Sara Mariscal (Coord.) Manifestaciones del humanismo en el siglo XXI (pp. 39-48). Tirant Lo Blanch.

sociólogo y filósofo marxista brasileño (1992, 1997, 2009). Así, las matizadas consideraciones respecto a esta compleja genealogía de pensamiento: para éste último al señalar un *resto teológico* en la obra del pensador alemán; para Scholem, empero, más bien un "theokratischer Anarchismus" (1981, p. 84), asumiendo de esta manera una postura radicalmente apolítica sobre las aspiraciones intelectuales de su amigo Benjamin.

Entonces, ante la aparente postura antiteleológica con el que muchos críticos han leído la filosofía de la historia de Benjamin, el presente ensayo trata de revisar una idea de memoria entendida aquí como crítica al concepto de progreso, como una nueva temporalidad –o *temporización* fuera de la continuidad (Koselleck, 2003, p. 46), una oportunidad– en el que se percibe una particular teleología –una "teleología sin fin final", diría Benjamin– con el que despojar de sentido las falsas expectativas de la modernidad, incluidas las de una literatura como experiencia secularizada. Algo que aparece contenido en el tan significativo como hermético "Theologisch-politisches Fragment" (1920-1921), donde el pensador alemán ya detectaba estos presupuestos en una dialéctica entre un mesianismo histórico y mundo profano, es decir, como una "fuerza de dirección contraria" ["entgegengesetzt gerichtetem Wege zu befördern vermag"] (Benjamin, 1991a, p. 204) al progreso secularizador, y de cuya condición de eterna transitoriedad ["ewigen und totalen Vergängnis"] (p. 204) –culminaba en el texto para desdecir finalmente a Scholem– el mesianismo "es tarea de esa política mundial cuyo método ha de recibir el nombre de «nihilismo»" ["ist die Aufgabe der Weltpolitik, deren Methode Nihilismus zu heißen hat"] (p. 204).

2. EL MESIANISMO EN LAS TÉCNICAS DE ESCRITURA DE LA MODERNIDAD SECULARIZADA

No es de extrañar que en este texto aparezca ya cierta concepción nihilista asimilada políticamente –en la modernidad– como fuerza contraria, anárquica y destructora frente al orden establecido que, de alguna forma, recogía las inquietudes de un romanticismo refundador y utópico que Benjamin, desde sus primeros trabajos de juventud, había

considerado, justamente, como método o *técnica*, es decir, el ejercicio crítico como una radical lógica de proceder en el ámbito político de la cultura, del arte: "el artista es estratega en la lucha literaria" ["Der Kritiker ist Stratege im Literaturkampf"] (2009, p. 35), afirma el pensador. Esta, que es la primera de las máximas del breve texto –expresado a modo de slogan– titulado "la técnica del crítico en trece tesis" ("Ankleben verboten!") de *Einbahnstraße* (1928), señalaba entonces una de las constantes en la reflexión benjaminiana, precisamente aquella donde la literatura y el escritor eran, por aquel entonces –años veinte del siglo pasado–, parte del debate acerca del realismo crítico de la literatura, cuestión esta desarrollada ampliamente por Bertolt Brecht[57]. Benjamin, a su manera, replantea ciertos aspectos que, apartándose de lo que hoy reconocemos literalmente como Teoría de la literatura, hacen de la literatura un espacio dialéctico donde leer este proceso de secularización, efectivamente, como una cuestión de perdida de cierto contenido espiritual o –en otros trabajos– de pérdida de una experiencia originaria [Urphänomen] en el ámbito de la estética moderna. Sobre este aspecto Benjamin pensó la literatura desde su moderna reificación, lo que también es entenderla como experiencia transformada.

Si, posteriormente, en su artículo de 1934, titulado "Der Autor als Produzent" –pero también en el ensayo contemporáneo titulado "Zum gegenwärtigen gesellschaftlichen Standort des französischen Schriftstellers" (1934)– Benjamin examinaba la actividad literaria como "der politischen Literaturkritik" (1991b, p. 684) respecto a sus propio condicionamiento como escritura de la burguesía, esta se mostraba ya como reflexión final encaminada a la configuración de un *enfoque materialista* de la literatura donde, en el análisis crítico de una obra, "tienda a preguntarse por la posición que dicha obra mantiene con respecto a las relaciones sociales de producción de su época" (p. 685). Esto es, como actividad secularizada en su moderna forma de producción. Por eso, en estas palabras el pensador alemán advertía sobre la necesidad de estudio de la relación entre *técnica* y *sociedad*, no ya con la idea de comprender

[57] Para ello consúltese la referencia bibliográfica Alías, A. (2021) "Dialéctica de lo sensible. La política de la escritura de Bertolt Brecht en Arbeitsjournal", a la que remitimos como lectura complementaria a esta.

una literatura revolucionaria exclusivamente fundada en la simpatía hacia las fuerzas de producción del proletariado –aquí en su particular lectura de la lucha de clases benjaminiana–, sino ciertamente en cómo esta se planteaba ya directamente desde "la *técnica* literaria de las obras" ["auf die schriftstellerische Technik der Werke"] (p. 685), es decir, en relación a un progreso estético.

Digamos que todo lo dicho hasta ahora responde a la imagen de un Benjamin reconocible por la crítica literaria contemporánea que, como se sabe, ha visto en Benjamin un lector –y defensor– fervoroso de las vanguardias, en concreto del surrealismo. Sin embargo, en estos trabajos a propósito de la técnica literaria el alemán no trataría sólo de indagar acerca de las funciones y el posicionamiento ideológico-político del escritor en parte de la producción literaria europea, pues quizá en ellos ya estaba contenida una idea más compleja y que, justamente en la experimentación de una nueva forma de escritura de *Einbahnstraße* (1928), trataba de plantear una verdadera actividad literaria ["wahre literarische Aktivität"] que, como escribe en el primer texto de la obra llamado "Tankstelle" [Gasolinera]

> […] kann nur in strengem Wechsel von Tun und Schreiben zustande kommen; sie muß die unscheinbaren Formen, die ihrem Einfluß in tätigen Gemeinschaften besser entsprechen als die anspruchsvolle universale Geste des Buches in Flugblättern, Broschüren, Zeitschriftartikeln und Plakaten ausbilden. (2009, p. 11).

De este modo, Benjamin participa con estas palabras de una conciencia histórica desde y en contra de una idea de literatura que no puede plantearse como universal. El punto de atención estará centrado en la estética como una forma de ejercer la política desde un contexto social y político determinado, en concreto, el de la literatura contemporánea en Alemania. La *revolución estética* para el pensador alemán también será un cuestionamiento sobre las formas hegemónicas en las que se expone la literatura, asociadas –como se ha dicho ya– a la conciencia de clase de los escritores. De ahí que Benjamin articule críticamente otra manera de *hacer poético* posible. Dando cuenta que ni la literatura burguesa de salón ni el realismo socialista, han sabido reconducir los discursos hacia la cuestión social del uso y función: la literatura como un conocimiento

que se ejerce en comunidad. Frente a esto, señala el pensador alemán –en contraposición a su "verdadera actividad" que él quiso entender desde la experiencia que condujo a los surrealistas desde la literatura a la vida (Löwy, 2010, 2021)– una *falsa literatura* que sólo se manifiesta en un discurso literario dirigido al mero entretenimiento, convertida en propaganda o en una institucionalización de la literatura a partir del dogma de clase. Por eso Benjamin –como Brecht– se plantea en estas líneas una literatura entendida como acto de emancipación, revolucionario y anárquico dentro de las ideas del materialismo histórico, es decir, en pensar la literatura desde la potencial performatividad de su propia *infructuosidad* social. Pensar así la literatura –ya marxianamente– como una actividad para la transformación real y el cambio efectivo, supone en primer lugar, una ruptura con las maneras de representación burguesas, pero también con las formas de su producción, como es aquí la contradictoria atención de Benjamin por los discursos informativos y su disposición mediática (*técnica*). La literatura, como demuestra el berlinés, es por eso también un momento de exposición que muestra y hacer ver lo que en apariencia discursiva se oculta en su moderna concepción. La literatura es una cuestión de posicionamiento ideológico, sí, pero también, en tanto que experimentación estética –*recuperación* de formas ajenas–, abre hueco, despeja y transforma cualquier idea preconcebida como literaria en su nueva disposición. He aquí la asimilación mesiánica como crítica (política) de la literatura y la oportunidad para su renovación.

3. CONCLUSIÓN: LA SALVACIÓN DE LA LITERATURA

Por esta razón, se plantea Benjamin que la verdadera literatura no puede situarse exclusivamente en el libro, sino en otros medios y formas no consideradas literarias a priori. Estas formas las pensará Benjamin –y Brecht las practicará– en medios menores "folletos, opúsculos, artículos periodísticos y carteles" (2009, p. 11). Esta acción nos lleva a numerosos puntos de partida para entender una concepción moderna –distinta– de la literatura. En primer lugar, porque se opone a la concepción de la literatura reducida al objeto de su origen burgués, el *libro*. Su propuesta es que la literatura no es un objeto, sino un modo de producción

que, históricamente, la trasciende, aunque fundamentalmente pervive en la narración, en la experiencia e contar historias. De ahí su relación con otras formas que, sin embargo, resultan ser otros medios que, en su alcance social –o políticamente– parecen más productivos. El periódico, como resto de lo producido por los medios de comunicación de masas, también se encuentra en manos de la ideología dominante y bajo el control de grupos capitalistas o, incluso, por el aparato propagandístico del nazismo, por lo que resulta una interesante producción cultura para subvertirla. Aquí encontramos el momento clave entre "acción y escritura" ["Tun und Schreiben"] (Benjamin, 2009, p. 11) o, si se quiere, entre *política* y *literatura*, una manera que, destructivamente, hace estallar su sentido en un momento desvalorización de la propia literatura. Un momento este, como diríamos justamente con Benjamin en esa resistencia a la asimilación profana, donde se contiene su momento de verdad y su salvación.

4. REFERENCIAS

Alías, A. (2021) "«Una juventud romántica»: la educación como primado crítico en Walter Benjamin". En Luis Mañas, Ignacio Sacaluga y Sara Mariscal (Coord.) Manifestaciones del humanismo en el siglo XXI (pp. 39-48). Tirant Lo Blanch

Alías, A. (2021) "Dialéctica de lo sensible. La política de la escritura de Bertolt Brecht en Arbeitsjournal". En Salud A. Flores Borjabad y Rosario Pérez Cabaña (Coord.), Nuevos retos y perspectivas de la investigación en literatura, lingüística y traducción (pp. 134-151). Dykinson

Benjamin, W. (2009). Einbahnstraße. Suhrkamp

Benjamin, W. (1991a). "Theologisch-politisches Fragment". En Gesammelte Schriften, Band II, 1 (pp. 203-204). Suhrkamp

Benjamin, W. (1991b). "Der Autor als Produzent". En Gesammelte Schriften, Band II, 1 (pp. 683-701). Suhrkamp

Benjamin, W. (1980). "Über den Begriff der Geschichte". En Gesammelte Schriften, Band I, 2 (pp. 691-704). Suhrkamp

Foster, R. (2009). Los hermeneutas de la noche. De Walter Benjamin a Paul Celan. Trotta

Koselleck, R. (2003). Aceleración, prognosis y secularización. Pre-Textos

Landauer, G. (2016). La revolución y otros escritos. Enclave

Löwy, M. (2021). O Cometa incandescente: romantismo, surrealismo, subversão. 100/cabeças

Löwy, M. (2010). “Walter Benjamin y el surrealismo: historia de un encantamiento revolucionario”. En W. Benjamin, El surrealismo (pp. 7-30). Casimiro

Löwy, M. (2009). Juifs hétérodoxes. Romantisme, messianisme, utopie. L’éclat

Löwy, M. (1997). Redención y utopía. El judaísmo libertario en Europa Central. Un estudio de afinidad electiva. El Cielo por Asalto

Löwy, M.; Sayre, R. (1992). Révolte et mélancolie. Le romantisme à contre-courant de la modernité. Payot

Marchesoni, S. (2017). Flashback-Forward. L’immemorare tra Bloch e Benjamin. En Bloch, E. y Benjamin, W. Ricordare il futuro. Scritti sull’Eingedenken (pp. 7-27). Mimesis

Marchesoni, S. (2016). Walter Benjamins Konzept des Eingedenkens. Über Genese und Semantik einer Denkfigur. Kadmos

Scholem, G. (2008). Conceptos básicos del judaísmo (Dios, Creación, Revelación, Tradición, Salvación). Trotta

Scholem, G. (1981). Die Geschichte einer Freundschaft. Suhrkamp

GEOPOÉTICA DEL DESPLAZAMIENTO EN *SUR PLACE* DE KIM DOAN[58]

ANA BELÉN SOTO
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Desde las últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad, la reconfiguración geopolítica en términos de movilidad ha generado un interesante debate sobre la manera de abordar la literatura contemporánea. En el ámbito de la literatura escrita en lengua francesa, observamos la evolución de los cánones literarios tradicionales desde esta perspectiva. En efecto, la existencia de un corpus de escritores desterritorializados e instalados en Francia conforma un nuevo paradigma de creación literaria. Estos escritores se sitúan en los márgenes existentes entre la literatura francesa y la literatura francófona, poniendo así de manifiesto la permeabilidad de la línea transfronteriza que separa los espacios canónicos de los espacios exocanónicos. Sus obras configuran una nueva etapa en la escena literaria desde un punto de vista conceptual, terminológico y representativo por las características propias al desplazamiento que estos autores evocan. Con ello, esta producción nos permite pensar el mosaico literario en términos de cuestionamiento identitario, de hibridación sociocultural, de diálogo, de copresencia y de coexistencia. De igual modo, estos escritores ofrecen

> Le début d'un regard neuf sur les pays européens, porté sur cette autre face de notre modernité où sont produits des signes, des symboles, des temporalités et des pratiques culturels différents, et où commencent à se renégocier des formes de vie communautaire, une éthique de la

[58] El presente texto se inscribe en el marco de los objetivos del proyecto de investigación I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación: PID2019-104520GB-I00.

> reconnaissance de la personne et tout simplement les significations de l'interaction culturelle (Mourra, 1999 : 155).

La evolución de los cánones tradicionales de la literatura escrita en lengua francesa en *l'extrême contemporain* se encuentra así íntimamente relacionada con los fenómenos de movilidad poblacional que empieza a producirse sobre todo en las últimas décadas del siglo XX desde una multiplicidad de perspectivas socioculturales e historiográficas. En este sentido, cabe poner de relieve el interés creciente por el estudio de las literaturas francófonas desde los años sesenta, ya que tal y como señala el francofonista Jean-Marc Moura (1999: 6-7):

> La prise de parole des minorités et des immigrés ainsi que l'émergence de littératures venues de ces pays ont attiré l'attention des universitaires sur l'actualité géopolitique de la littérature, sur le fait notamment que la plupart des histoires littéraires impliqueraient « une définition restrictive et donc normative de la littérature à partir de conceptions modernes et eurocentriques » et par conséquent sur la singularité de ces littératures émergentes par rapport au « canon » littéraire occidental.

En este contexto, muchos son los intelectuales migrantes que eligen Francia o algún país francófono como destino y el francés como vehículo de expresión literaria. Reflexionar sobre la aportación del escritor migrante en la sociedad de acogida ha supuesto, por consiguiente, uno de los desafíos contemporáneos y, por ello, numerosos han sido los investigadores que se han detenido en este corpus de escritores con el objetivo de contextualizarlos en el marco de la literatura escrita en lengua francesa. En este sentido es preciso referirnos a los panoramas trazados por Anne-Rosine Delbart (2005) y Véronique Porra (2011), ya que ambas persiguen el objetivo de definir la aportación literaria de esos escritores alófonos en el mosaico literario escrito en lengua francesa. Ambas investigadoras establecen la llegada del nuevo milenio como la frontera de su investigación, de ahí que consideremos esencial traspasar el umbral del año 2000 citando la publicación del manifiesto *Pour une littérature-monde en français* el 15 de marzo de 2007 en el periódico *Le Monde.* Si en los ensayos anteriormente citados el corpus de análisis se focaliza desde una perspectiva externa, en el manifiesto aquí citado cabe poner de relieve que son los propios escritores los que toman la palabra para exponer, cuestionar y denunciar una situación que ellos

consideran excluyente. En efecto, los escritores que firman este manifiesto ponen de relieve la necesidad de establecer un *parcours de la reconnaissance* (Ricoeur, 2004) para aquellos autores que, como ellos, conforman el panorama literario escrito en lengua francesa desde una óptica exocanónica. Siguiendo esta línea de reflexión, es preciso señalar la perspectiva teórica presentada en términos de xenografías francófonas (Alfaro y Mangada, 2014; Alfaro, Sawas y Soto, 2020) ya que aborda la problemática intrínseca a ese conjunto de autores desterritorializados desde una perspectiva que pretende imbricar la doble óptica del centro y de la periferia en términos literarios. Con ella, se pone de manifiesto esos escritos (-grafías) de orígenes diversos (xeno-) en el marco de la francofonía. De ahí que, a nuestro modo de ver, esta terminología represente un enfoque conceptual apropiado para denominar y clasificar a este corpus de escritores que trazan con sus escritos la geopoética del desplazamiento en *l'extrême contemporain*, aunque somos conscientes de que se trata de una opción que no está exenta de controversias, ya que como bien señala la francofonista Véronique Porra (2018: 8):

> Le terme de « francophone », en particulier dans le domaine littéraire, désigne toujours l'autre. La signification varie dès lors en fonction de l'identité de celui qui l'emploie. L'auto-exclusion a pour effet de renvoyer l'autre à son altérité et de fait à une forme de périphérie. Parler de littérature francophone en France revient le plus souvent à établir une distinction avec la littérature française ; de la même manière, un auteur québécois ne se considérera pas en premier lieu comme un auteur francophone, sauf s'il tient à se démarquer des auteurs canadiens anglophones. Rien de surprenant dès lors, à ce que le terme de « littérature francophone » cristallise occasionnellement quelques crispations et soit régulièrement remis en cause.

Con todo, hablar de xenografías francófonas supone, a nuestro modo de ver, una conceptualización terminológica que alude a la representación discursiva de la figura del extranjero desde una perspectiva inclusiva que pone de manifiesto la manera en la que los autores desplazados

> Se servent de l'écriture en langue française comme moyen pour se dire, s'inventer, dénoncer le monde contemporain et, finalement, éprouver une langue de création. Leurs œuvres littéraires illustrent que la frontière entre autobiographie et fiction se brouille, le soupçon et les mensonges se thématisent et l'esprit nomade s'impose à l'intérieur de leurs

> univers romanesques ouverts à l'interrogation identitaire. Ils aident à élargir le panorama de la littérature européenne, et enrichissent, avec leurs projets d'écriture, le champ littéraire de l'Europe actuelle, le rendant plus vivant et engagé. Leurs expériences de l'exil, le déracinement ou l'immigration ont contribué à renforcer un dialogue polyphonique et à permettre la naissance d'un nouvel ordre esthétique et éthique au moyen de la fiction romanesque (Alfaro, 2008 : 136).

De tal manera que, por lo anteriormente expuesto, podemos afirmar que las xenografías francófonas evocan un mosaico literario transnacional permeable a la reflexión sociocultural y al diálogo intercultural. Esta experiencia existencial se convierte en un material de escritura cuyo valor testimonial permite plantear el constructo social desde una perspectiva de consenso que se articule en torno a escenarios inclusivos, tolerantes y solidarios.

En este contexto, detenerse en el edificio narrativo de Kim Doan implica, además, atravesar las fronteras europeas para situarse en el sudeste asiático, concretamente en Vietnam. Con ello, nos referimos a un espacio de creación literaria

> Qui participe au concert de la littérature contemporaine du monde, notamment à partir des années 1980, en partageant son point de vue, ses réflexions, son choix de l'écriture. Il s'agit de la littérature de la transitivité, de la littérature des dialogues avec les patrimoines culturels et traditionnels, avec les sciences humaines et sociales. Elle est sensible à de grandes questions telles la représentation du sujet, l'expression du réel et l'histoire (Quang Pam, 2015 : 118-119).

De tal manera que analizar el edificio narrativo de Kim Doan permite, además, acercarse a un tejido literario aún poco estudiado y que podemos situar entre *Les lieux d'oubli de la francophonie* (Dumonet, Porra, Kloster y Schüller, 2015). Por ello, estructuraremos el presente estudio en torno a dos ejes centrales: por una parte, el recorrido biográfico y la trayectoria literaria de la autora y, por otra, nos detendremos en el análisis de su primera novela, ya que si bien la temática del desplazamiento, del exilio, del cuestionamiento identitario y de la (im)posibilidad de retorno suponen los ejes vertebradores del edificio narrativo de Doan, en su primera novela subrayamos, además, un claro guiño autoficcional. Cabe señalar que vertebraremos este segundo apartado del análisis en torno a las temáticas del desplazamiento, a la geopoética del

viaje y al cuestionamiento identitario desde una perspectiva social humanista.

2. KIM DOAN: VIDA Y OBRA

Kim Doan nace en la antigua ciudad de Saigón en 1965, año en el que se inicia la intervención armada de Estados Unidos en el territorio. Doan vive, por consiguiente, una infancia marcada por la guerra hasta que, en 1975, con la caída de Saigón, su familia se exilia en París. De tal manera que resulta interesante reflexionar sobre la clasificación literaria de esta autora que, si bien puede pertenecer a la esfera designada bajo el concepto de francofonía por sus orígenes familiares, también podría reivindicar su herencia sociocultural francesa, ya que se instaló en Francia con tan sólo diez años y allí se ha formado académica y profesionalmente.

En este contexto, es interesante señalar cómo Doan en un primer momento se focaliza en el ámbito de la comunicación audiovisual y, antes de explorar la creatividad desde la óptica narrativa, trabaja en el ámbito de la fotografía y del cine. En el ámbito literario, cabe poner de relieve que, por el momento, sólo ha publicado dos novelas: *Sur place* en 2003 y *L'arrivée* en 2005, ambas editadas por Plon. Se trata de dos novelas en las que podemos encontrar en grados diferentes una inspiración autoficcional, no sólo por la situación geográfica de la trama narrativa, sino también por los cuestionamientos que reflejan su experiencia del exilio, los recuerdos dolorosos del pasado e incluso las huellas de la guerra.

Resulta especialmente interesante detenerse en los títulos de sus dos novelas, ya que la temática del desplazamiento resulta ser el eje vertebrador. En efecto, si en su primera novela se trata de estar en el sitio, de situarse y, en definitiva, de encontrarse tanto en un lugar como consigo misma, en su segunda novela la temática del desplazamiento es analizada desde la perspectiva de la figura paterna y del cuestionamiento de los valores tradicionales acordados a la familia. En este contexto, podemos establecer un paralelismo entre ambas novelas según la dinámica del espejo, ya que los dos edificios narrativos se erigen en

base al leitmotiv que se articula en torno a un viaje iniciático, a la imposibilidad del reencuentro familiar y al cuestionamiento identitario. Siguiendo este hilo argumental, si en *Sur place* la narración se escribe en una tercera persona que reenvía de manera simbólica a la propia autora, en *L'arrivée* la narración se vertebra en torno a un sujeto expresado en la primera persona del singular que reenvía a un personaje masculino que simboliza la figura del padre. De igual modo, podemos apreciar la evolución narrativa de una novela de diez capítulos escritos en 308 páginas a otra novela de 36 capítulos escritos en 150 páginas. Esto se refleja sobre todo en el uso que la autora hace de la descripción. En efecto, si la narración deleitaba en *Sur place* al lector con sus largas descripciones de paisajes, emociones y situaciones, *L'arrivée* presenta un ritmo de lectura más ágil, rápido y dinámico. Con todo, abordar el edificio narrativo de Kim Doan permite perderse por el laberinto autoficcional, deambular por los resquicios de la memoria y adentrarse en el dédalo identitario.

3. *SUR PLACE*, SITUARSE EN *L'ENTRE-DEUX*

> À minuit, heure de Paris, elle étend une couverture sur ses jambes, cale un coussin derrière sa nuque, pose sur ses paupières le loup de tissu noir que l'hôtesse lui a donné. À cinq heures du matin, heure de Bombay, après s'être tourné et retournée dans son fauteuil sans réussir à trouver le sommeil, elle finit par enlever son masque.

L'instant d'après, elle sort déjà ses pieds du plaid, cherche sur le plancher ses chaussures qu'elle enfile à la va-vite, sans les lancer. Elle erre un moment dans l'allée où des passagers insomniaques traînent comme elle, avant de revenir à sa place (Doan, 2003 : 9).

Con estas palabras se abre el telón de la representación de una narración en la que Loan, la protagonista, sigue los pasos de Doan, con quien además de compartir cierta similitud fonética de la identidad onomástica, comparte trayectoria vital. El íncipit de la novela sitúa así al lector en un vuelo internacional que establece el puente entre Occidente y Oriente. En este contexto, el avión se convierte en un espacio de *l'entre-deux* que permite "materializar la interconectividad propia de la mundialización contemporánea: enlazar territorialmente con el resto del

mundo de manera directa" (Díez Pisonero, 2010: 191). Con ello, este espacio transfronterizo de alta carga metafórica en el proceso de deterritorialización y de reterritorialización de la joven protagonista supone el puente que le permite situarse de nuevo, volver a ese sitio del que se exilió "un matin, neuf mois après la chute de Saigon […] à bord d'un Boeing 747 avec sa grand-mère" (Doan, 2003: 112).

En este contexto, el lugar ocupado resulta ser un espacio también alegórico, ya que supone tanto el sitio físico del asiento que ocupa en el avión, como el emplazamiento metafórico al que volverá la protagonista cuando el avión aterrice. Resulta especialmente interesante observar cómo para la protagonista ese vuelo hacia el exilio simbolizaba una liberación, porque "à la différence de ses compagnons de voyage, elle n'était pas désolée du tout de quitter son pays natal. Au contraire, elle avait l'impression que son univers s'agrandissait" (Doan, 2003 : 113-114). La ilusión que la protagonista siente cuando vuela hacia París contrasta con el miedo que siente en la vuelta a Saigón. Con ello, se pone de manifiesto la manera en la que la que la persona "qui revient au pays […] a perdu le pays qu'[elle] a quitté, est devenu[e] un[e] étrangèr[e]. Son étrangeté se dédouble. Partir c'est rompre deux fois, avec celui que l'on était et avec une certaine illusion, celle de se sentir à sa place quelque part" (Marin, 2020 : 12). Loan se siente así desubicada en la narración de un viaje que le permite situarse no sólo con respecto al espacio geográfico sino también con respecto a ese espacio geopoético de anclaje identitario.

Por lo anteriormente expuesto, situar al lector en pleno viaje desde el telón de la representación supone ubicar la poética del desplazamiento y del cuestionamiento identitario en el epicentro de la reflexión y establecer la dialéctica omnipresente en la economía del texto que se articula en torno a la poética del desplazamiento y de la (im)posibilidad de retorno. En este sentido cabe recordar, tal y como señala Thierry Pardo (2015: 23), que

> Partir n'est pas un acte de raison. Même si le chemin procure l'adrénaline à la base de l'esprit d'aventure, le départ est une folie douce. Quitter le confort d'un pays certain pour se diriger vers les chimères d'un destin insaisissable est une décision tramée d'autant de foi que de doute.

> Même le pèlerin en route vers Compostelle, marche vers cet insaisissable. Que peut-il bien espérer à l'arrivée? (Pardo, 2015: 23).

Y esa es la pregunta que la narradora omnisciente traslada al lector cuando expone que:

> C'est sur un coup de tête qu'elle est partie et si sa décision lui a paru évidente quelques jours plus tôt, aujourd'hui la signification de ce retour s'est comme échappée par la brèche même qu'a ouverte sa propre interrogation. Or, dans quelques heures, elle descendra la passerelle et mettra pied à terre, pour la première fois après vingt ans, au Vietnam (Doan, 2003 : 10).

La novela sube así el telón con un viaje que tendría que comenzar la primera semana "à Saigon, chez sa grand-mère" (Doan, 2003: 10) y cuyo itinerario no se encuentra programado con anterioridad. No obstante, aún en el avión, la inquietud y el miedo aumentan y "elle éprouve le besoin d'esquisser un itinéraire, de jeter des repères dans l'espace. Dépliant une carte, elle parcourt d'un regard anxieux les caractères gras et maigres qui se chevauchent" (Doan, 2003 : 10). Por ello, rodea en su mapa una docena de nombres de ciudades que marcarían la proyección de las diferentes escalas de su viaje. Situarse en el espacio y trazar un circuito permiten así a Loan llenar un vacío existencial que iría más allá, ya que con este viaje de vuelta la protagonista no sólo rememora esa infancia "qui la rendait à la fois triste et très heureuse" (Doan, 2003: 14), sino que además descubre su país natal.

En este contexto, es preciso señalar la estructura circular del relato, ya que empieza y termina con una conversación telefónica que evoca el fallido encuentro familiar. En un primer momento, Loan llama a su abuela para disfrutar de su compañía durante la primera semana de su estancia en Vietnam. Lo que podría ser un reencuentro amable y enternecedor, resulta despertar en Loan sentimientos encontrados,

> Elle éprouve comme une appréhension. Quand sa grand-mère l'avait quittée pour rejoindre le reste de la famille exilée aux États-Unis, elle n'était encore qu'une jeune fille d'à peine dix-huit ans. Comment la vieille dame accueillera-t-elle aujourd'hui la femme qu'elle est devenue ? Comment Loan elle-même se comportera-t-elle avec cette grand-mère qu'elle n'a pas revue depuis si longtemps ? (Doan, 2003: 27).

Por ello, el lector se pregunta cuáles habrán sido las circunstancias vitales de estas dos mujeres para que el encuentro intergeneracional traduzca inquietud. Al hilo de las páginas, descubrimos que Loan fue víctima de tocamientos y violación durante su infancia por parte de su tío Vinh, con el que convivían en el domicilio familiar. En este contexto, el papel desempeñado por la abuela, que se ocupaba de Loan, no fue el de protegerla, ya que decidió guardar silencio y no denunciar la situación (Doan, 2003: 280-281). El trauma vivido por esta niña que había perdido a su madre y cuyo padre se encontraba ausente, supone el punto de partida del rechazo sentido por Loan cuando decide volver a ese hogar en el que su infancia se vio truncada y en la que sintió cómo "un trou énorme s'était ouvert dans son ventre" (Doan, 2003: 281).

Con todo, las expectativas del encuentro se ven truncadas, porque la abuela no se encontraba en Saigón cuando Loan llegó, por lo que decidió cambiar la organización de su travesía con el objetivo de encontrarse con ella al final de su estancia. Mientras tanto, el lector se convierte en un compañero de viaje con el que la narradora omnisciente va compartiendo las experiencias vividas por Loan en las diferentes escalas de la cartografía literaria. De tal manera que en el segundo capítulo se inicia el periplo en Hanoi, una ciudad en la que

> Des pneus crissent. Des motos bifurquent, coupent, braquent, pilent. Des klaxons éclatent. Des vélos se frôlent, se rasent. Des rétroviseurs, des porte-bagages, des garde-boues, des pédaliers, des pare-chocs s'accrochent, mais aucun des véhicules ne s'arrête ni ne freine, tous s'évitant les uns les autres de justesse. Sous le soleil qui fait flamboyer les carrosseries, l'avenue entière ressemble à une gigantesque piste d'autos tamponneuses (Doan, 2003 : 37).

Los ruidos, los olores y el tráfico se convierten así en las imágenes yuxtapuestas que dan vida a una ciudad en el que se difumina el aquí y el allí en la simultaneidad. También simbolizan la existencia en una urbe que se diluye en el movimiento constante de los individuos.

El espacio de la novela no se encuentra sin embargo confinado al área urbano. En efecto, Loan visita Hoa Lu, "un site comparable à celui de la baie d'Along, à deux heures de route de Hanoi" (Doan, 2003 : 59). Seguidamente, coge un autobús para viajar a Sapa, una zona montañosa situada a unos 350km de Hanoi en la que se puede disfrutar, "dans un

horizon de cimes bleues dégradées du bleu le plus sombre aux bleus les plus évanescents, des rizières vertes et transparentes qui montent d'étage en étage, de larges terrasses miroitantes" (Doan, 2003 : 98). Loan también visita Hué y otros lugares que le permiten dibujar la cartografía postal de un país caracterizado tanto por sus bonitos paisajes y su legado histórico-cultural como por las vivencias que ponen de relieve el carácter extranjero de la protagonista.

En este sentido, la propia Loan constata en su periplo que "ce paysage que sa pensée, et non sa vue, a assemblé, c'est certes celui, galvaudé, des cartes postales, mêlé à d'autres images entrevues dans les livres, mais c'est aussi celui, éternel et idéal, de ses réminiscences" (Doan, 2003 : 99). De tal manera que el edificio narrativo de Doan, con su descripción geopoética de la topografía visitada, permite poner de relieve cómo la descripción geopoética de la topografía

> No es ajena a las representaciones literarias en la que se reconocen sus propios habitantes. Frente a la historicidad -expresión de un tiempo que pretende ser colectivo- la literatura intenta preservar los asediados espacios de la memoria individual, los mecanismos mediante los cuales los recuerdos personales se subsumen en la memoria colectiva y cómo estos se metaforizan y alegorizan, propiciando la inserción del recuerdo individual en lugares significados por la ficción o la poesía. […] Así, la dimensión ontológica del espacio integra la dimensión topológica como parte de una comunicación y tránsito natural del exterior al interior y viceversa, entre presente y memoria, entre lugares vividos y espacios inéditos (Aínsa, 2006: 141-142).

De tal manera que Doan, al dibujar la topografía literaria de una existencia ficticia, se balancea entre los recuerdos de su infancia y el exotismo que Vietnam representa desde la óptica occidental. Se trata, por consiguiente, de una descripción catárquica en la que la protagonista constata que

> Elle est accourue de si loin, de l'autre bout du monde, pour se rendre compte ici, sur cette côte embrumée [de la vallée de Sapa], que ce Vietnam qu'elle est venue chercher, ce Vietnam de son origine, a toujours été là, caché au plus profond d'elle-même. C'est un Vietnam intérieur, un Vietnam personnel, et c'est à ce Vietnam de son imaginaire et de sa nostalgie, elle le sent confusément, qu'elle appartient bien plus qu'au vrai Vietnam (Doan, 2003 : 99-100).

No obstante, si la búsqueda identitaria se desarrolla en el fuero interno de Loan a través del viaje iniciático que comienza en Saigón, Loan constata desde su llegada a Vietnam que ella no es recibida como una igual. En efecto, los diferentes episodios narrados en la ficción ponen de manifiesto la multiplicidad de teselas que componen el mosaico de su identidad. En este contexto, recién llegada a Saigón una niña le dice: "Coca, madam! Coca! Cheap! Cheap! One dollar! One dollar only!" (Doan, 2003: 26) lo que provoca que Loan se pregunte "est-elle devenue si différente des gens d'ici pour que même une enfant lui adresse la parole en anglais?" (Doan, 2003: 26). De hecho, Loan afirma "si je me sens étrangère ici, c'est uniquement parce que les gens me le font sentir" (Doan, 2003: 48). En efecto, para los autóctonos Loan sólo es "une Viet Kieu au porte-feuille bien garni" (Doan, 2003: 77). De hecho, Loan constata que se convierte en el objetivo de todos aquellos vietnamitas de pura cepa que buscan lucrarse con la bondad de los demás, ya que

> Depuis qu'elle se trouve au Vietnam, pas un jour ne s'est passé sans qu'elle soit sollicitée. Quand ce n'est pas un cul-de-jatte qui la talonne sur sa planche à roulettes ou un manchot qui lui brandit son moignon au visage, ce sont des bandes de mendiants de cinq ans, aux ventres gonflés, qui lui tirent la manche en lui adressant des sourires désarmants (Doan, 2003: 90).

De igual modo, Loan experimenta la violencia de sus compatriotas cuando no respeta la tradición. En este contexto, cabe poner de relieve el linchamiento que vive en Sapa tras haberse definido com0 una mujer vietnamita y encenderse un cigarrillo. La situación aparentemente incomprensible a los ojos del lector occidental resulta cobrar todo su significado cuando Loan le cuenta a su amiga Phuong lo ocurrido y ésta, después de escucharla y calmarla le dice: "peut-être que tu n'aurais pas dû dire que tu étais vietnamienne… […] Si tu veux passer aux yeux de tous par une Vietnamienne, tu dois te comporter comme telle" (Doan, 2003: 105-106). Y es que, en efecto, el mosaico identitario de Loan está compuesto por ese conjunto de experiencias vividas en Francia y en Vietnam, en Occidente y en Oriente, en la sociedad de acogida de la que forma parte plenamente y en la sociedad de origen de la que se encuentra distanciada. De ahí que, con la ficcionalización de este tipo

de experiencias, Doan ponga de manifiesto la manera en la que los rasgos identitarios físicos no resultan ser suficiente para pertenecer a una comunidad. Y, en este sentido, Loan constata que, después de una semana en su país de origen, "elle peut bien revendiquer d'être une Viet, un mot ajouté, un seul, suffit pour la chasser à jamais de la communauté. Aux yeux de ses semblables, elle n'est désormais qu'une paria" (Doan, 2003: 107).

Asimismo, cabe también detenerse brevemente en los personajes más significativos con los que Loan establece alguna relación ya que, a su imagen y semejanza, se encuentran situados en los márgenes de la sociedad. En este contexto cabe señalar a dos personajes Phuong y Bao. En un primer momento, Loan conoce a Phuong una mujer con la que comparte trayectoria vital, ya que ambas "sont deux femmes […], l'une de trente ans, l'autre un peu plus âgée, soit mais enfin elles sont deux femmes qui ont grandi dans le même pays et que le déracinement a pareillement marquées" (Doan, 2003: 48). Se trata de una voz caracterizada por la libertad que le otorga afirmarse como Viet Kieu en Vietnam y por el desgarro de su desplazamiento en los *boat people*. Otro de los personajes reseñables es Pham Xuân Bao, un antiguo sargento con el que establece una relación intensa y del que aprende parte de la Historia de su país natal. De hecho, la arqueología de la memoria que este personaje ilustra permite trazar las consecuencias humanas de la guerra de manera general y en la población autóctona de manera particular, evocando cómo ésta se ha visto profundamente marcada por las guerras y las crisis de su historia reciente.

De tal manera que, a la luz de la lectura del periplo vietnamita de Loan, el lector constata las diferentes posibilidades que el viaje presenta en función de lo que el viajero supone para el autóctono. Existe, por consiguiente, una reflexión profunda sobre lo que la figura del individuo desplazado representa. Por ello, podemos afirmar que en esta novela se analiza la sociedad vietnamita desde una perspectiva interna a través de la representación del exiliado, del inmigrante y la integración de estos en su comunidad de origen.

Para terminar, podemos afirmar que el viaje iniciático de la protagonista representa en realidad una fuga íntima en la que la protagonista inicia

“le chemin d’un ailleurs sans carte ni boussole [et] perdre le nord et côtoyer l’abîme d’une totale mise en congé des disciplines exige un courage de fou dans notre époque sensée” (Pardo, 2015: 56). En este contexto, Loan no huye de los resultados obtenidos en su cuestionamiento identitario, sino del encuentro familiar que le evoca el dolor de su traumatismo infantil. De ahí que Loan recorra el laberinto de su existencia siguiendo la cartografía geopoética para evitar el Minotauro de su pasado. Y con ello, Loan renuncia finalmente a su proyecto inicial y no ve a su abuela, pues “elle réalise que toutes ses impulsions de ces dernières heures n’ont fait que la guider jusqu’à cette conclusion silencieuse […]. Elle lui en veut, oui, elle lui en veut. Elle ne redoute plus de l’avouer” (Doan, 2003 : 279).

En este contexto, el telón de la representación se baja con una reflexión íntima que pone de manifiesto cómo Loan acepta su identidad múltiple:

> Elle sait déjà que de ce voyage de trois semaines, ce ne seront pas ces photographies-là qui vont se graver en elle, peut-être même pas le souvenir qu’elle va en garder, mais bien les images qu’elle porte depuis toujours en elle et qu’elle recréera sans cesse avec les années.
>
> En fermant les yeux, elle se souvient de sa découverte, dans les hauteurs brumeuses de Sapa, d’un Vietnam intérieur qu’elle abriterait en elle. Elle croit comprendre un peu mieux aujourd’hui, mais c’est encore obscur et cela restera sans doute à jamais obscur, comme demeurera éternellement obscur l’instant de sa naissance (Doan, 2003 : 90).

4. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, podemos afirmar que el edificio narrativo de Kim Doan se inscribe en la representación literaria, escrita en lengua francesa, de un país profundamente marcado por diversas crisis nacionales e internacionales. En efecto,

> Les guerres ont ébranlé en profondeur le pays et laissé leurs séquelles dans l’esprit de plusieurs générations. La planification de l’économie et son corollaire -une inflation croissante- entraînent une détérioration alarmante des conditions de vie. La crise avec la Chine, l’affrontement avec le Kampuchéa démocratique, l’isolement par rapport au reste de l’Asie et l’embargo américain renforcent ces problèmes. Pendant ses dix premières années, la République socialiste du Vietnam se trouve parmi les pays les plus pauvres du monde. Le dénuement de l’homme

> est aussi matériel que moral. Son idéal ne résiste pas à l'épreuve du réel. Se dégradent par ailleurs bien de valeurs confucéennes qu'il croyait solides, tels le respect des parents, le mépris de l'argent, la fidélité conjugale, l'intégrité des fonctionnaires, la dignité humaine malgré la misère (Cam Thi, 2010 : 10).

En este contexto, la literatura de esta área geográfica no sólo esboza los cuestionamientos identitarios y existenciales de una época, sino que también presenta una preferencia por el uso de la primera persona. En este sentido, la especialista en literatura vietnamita Doan Can Thi afirma que "la première personne domine la littérature du XXIe siècle, en particulier chez les femmes auteures qui, tout en parlant d'elles-mêmes, n'en cachent pas moins un vif désir de brouiller la frontière entre réel et fantaisie" (Cam Thi, 2019: 209). Por ello, podemos afirmar que la novela aquí analizada se encuentra representada por estas palabras en la medida en la que, aunque la representación del yo, del sujeto migrante en búsqueda identitaria, se encuentra expuesta bajo el pronombre personal de la tercera persona del singular, con ello la narradora toma la distancia necesaria con la protagonista con el objetivo de ficcionalizar la experiencia vivida. Se trata, por consiguiente, de poner de relieve cómo la experiencia del desarraigo identitario vivido por la protagonista y compartido por la autora permite pensar el mosaico identitario desde la perspectiva del sujeto migrante. Contar la historia de Loan en lengua francesa implica, a su vez, desmitificar la mirada occidental y cuestionar el exotismo asociado a esta antigua colonia francesa.

Con todo, detenerse en el análisis de esta novela desde un prisma social humanista permite visibilizar la problemática inherente a las identidades múltiples, ya que "le migrant intègre ces contraintes et sa stratégie consiste à 'relocaliser' son capital humain pour en tirer un meilleur avantage" (Héran, 2018: 35). En lo que a las sociedades de acogida y de origen se refiere, también cabe poner de relieve la necesidad de reflexionar en torno al abanico de posibilidades en materia de construcción socioidentitaria que esta figura evoca con el objetivo de evolucionar hacia escenarios tolerantes, inclusivos y solidarios.

De igual modo, podemos afirmar que la escritura ofrece un apero para labrar el campo fértil de la literatura en su diversidad de formas y funciones. La literatura refleja así, a través del pensamiento individual, una

visión que trasciende de lo estrictamente literario y esboza un trazado cultural y de pensamiento desde una multiplicidad de perspectivas que nos permite reflexionar no sólo en términos de estética literaria, sino también desde una perspectiva social humanista. Y, en este caso, la obra de Kim Doan contribuye a la "construction d'un champ littéraire transnational en Europe où le lecteur se transforme en spectateur d'une géographie singulière de l'histoire de l'Europe" (Alfaro, 2013-2014: 1260).

5. REFERENCIAS

Aínsa, F. (2006). Del topos al logos. Propuestas de geopoética. Iberoamericana

Alfaro, M., Sawas, S. y Soto, A. B. (2020). Xénographies féminines dans l'Europe d'aujourd'hui. Peter Lang

Alfaro, M. (2013-2014). La construction d'un espace géo-poétique francophone en Europe : l'expérience totalitaire et la représentation de l'exil. Revista portuguesa de Literatura Comparada, 17-18, vol. II, 1243-1260. Ediciones Cosmos

Alfaro, M. y Mangada, B. (2014). Atlas literario intercultural. Xenografías femeninas en Europa. Calambur

Alfaro, M. (2008). Exil et création littéraire au sein de l'Europe contemporaine. Latitudes. Espaces transnationaux et imaginaires nomades en Europe, 125-136. Université de Cergy-Pontoise

Cam Thi, D. (2019). « Un moi sans masque » L'autobiographie au Vietnam (1887-1945). Riveneuve

Cam Thi, D. (2010). Écrire le Vietnam contemporain. Guerre, corps, littérature. PUPS

Delbart, A-R. (2005). Les exilés du langage. Un siècle d'écrivains français venus d'ailleurs (1919-2000). Pulim

Díez Pisonero, R. (2005). Aeropuertos secundarios y aerolíneas de bajo coste: el rol de las ciudades en la nueva jerarquía urbana española. Ciudad, territorio y paisaje. Reflexiones para un debate multidisciplinar. CSIC

Doan, K. (2005). L'arrivée. Plon

Doan, K. (2003). Sur place. Plon

Dumonet, D., Porra, V., Kloster, K. y Schüller, T. (2015). Les lieux d'oubli de la Francophonie. Olms

Héran, F. (2018). Migrations et sociétés. Collège de France / Fayard

Marin, C. (2003). Ruptur(s). Comment les ruptures nous transforment. Éditions de l'observatoire

Moura, J-M. (1999). Littératures francophones et théorie postcoloniale. PUF.

Pardo, T. (2015). Petite géographie de la fuite. Essai de géopoétique. Les éditions du passage

Pham, V. Q. (2015). Les récits de vie d'auteurs vietnamiens francophones : un retour du sujet brisé. Synergies Pays Riverains du Mékong, 7, 115-131. Gerflint

Porra, V. (2018). Des littératures francophones à la « littérature-monde » : aspiration créatrice et reproduction systémique. Nordic Journal of Francophone Studies / Revue nordique des études francophones, 1 (1), 7-17, DOI : https://doi.org/10.16993/rnef.8

Porra, V. (2011). Langue française, langue d'adoption. Une littérature « invitée » entre création, stratégies et contraintes (1946-2000). Olms

Ricoeur, P. (2004). Parcours de la reconnaissance. Stock

EL *DESAMPARO*, UNA ONTOLOGÍA POÉTICA

ANTONIO ALÍAS
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN: HACIA UNA VERDAD POÉTICA

Más allá de los escritos en torno a la teoría política Hannah Arendt anota en su *Denktagebuch* (1950-1973) distintas reflexiones acerca de las consideraciones ontológicas de su concepción que, alrededor de 1951 –y coincidiendo con el restablecimiento de su relación–, significaban el reencuentro con Heidegger a partir de la recepción de varios de sus trabajos (Arendt; Heidegger, 2017, pp. 115-119), en concreto el texto de la conferencia "Λόγος. Das Leitwort Heraklits" (1951), *Der Brief Über den Humanismus* (1949), pero sobre todo una lectura atenta de los ensayos que el filósofo alemán dedicó a la poesía de Hölderlin; aquellos derivados del curso de 1934-35 sobre *Los Himnos de Hölderlin* y compilados años después bajo el título *Erläuterungen Zu Hölderlins Dichtung* (1944/1951). Unos trabajos estos últimos que, concluida la Segunda Guerra mundial, suponían cierta corrección a la fundamentación ontológica primera de Heidegger contenida en *Sein und Zeit* (1927) y que después, con la publicación *Der Brief Über den Humanismus*, se mostraba efectivamente como un cambio [*Kehre*] en la comprensión de la noción de verdad (del ser). De manera general, un nuevo fundamento de la metafísica –ante su declive– a partir de la palabra poética (*poiesis*), o lo que es igual, la necesidad de encontrar un espacio semántico donde percibir ampliamente la unidad esencial del leguaje [*Sprache*] sobre el ya articulado o instrumentalizado por el discurso teórico-científico: el poema, lo poético por extensión[59]. "El decir que

[59] Pues, como señala Philippe Lacoue-Labarthe a propósito del ensayo "Der Ursprung des Kunstwerkes" (1935), lo importante para entender el viraje ontológico heideggeriano es que

proyecta es Poema [*Dichtung*]" (Heidegger, 2015, p. 53), una formulación que, sin embargo, ya aparecía en el ensayo contemporáneo a las lecturas de Hölderlin, "Der Ursprung des Kunstwerkes" (1935), y que, entendido dentro del proyecto heideggeriano, trataba todavía de la posibilidades ontológicas del lenguaje distinguiéndose de la adecuada interpretación como *lógica* (concordancia, coincidencia, identificación) entre la palabra y la cosa misma –como también advertía en la nota al pie de la primera edición de *Der Brief Über den Humanismus* en 1949: "Der Brief spricht immer noch in der Sprache der Metaphysik […] Die andere Sprache bleibt im Hintergrund" (1975, p. 313)–; dicho en de una forma más rotunda por el propio filósofo, "liberara al lenguaje de la gramática para ganar un orden esencial más originario es algo reservado al pensar y poetizar" (p. 314). *Poetizar*, por tanto, rompía con el sentido arbitrario y práctico del lenguaje donde el pensamiento no se podía dar, al menos en términos de la verdad –ni lógica ni históricamente–, y donde justamente se proyecta el *ser-aquí* [*Dasein*] como necesaria dislocación del lenguaje de la metafísica occidental hacia la poesía sobre una *ausencia*, donde "se abandona el ser", en la precariedad de la palabra en tanto que morada del ser ["Die Sprache ist das Haus des Seins"] (p. 313). Esto es, en la palabra vacía de sentido y en una existencia a la intemperie. Como propone Agamben al referirse al ejercicio de los trovadores medievales, la aventura –el acontecimiento– coincide siempre con la palabra del poeta, así la poesía "es una verdad poética" (2021, p. 27), palabra *entre-dicha*, como un aventurarse en lo –aún– *decible*: "el tener lugar del ser en la palabra y de la palabra en el ser" (p. 55). Esto mismo significa la *proyección* del decir poético que Heidegger extrae de los poemas de Hölderlin: "es aquel que, al preparar lo que se puede decir, trae al mismo tiempo al mundo lo indecible en cuanto tal" (2015, p. 53), por lo que el poeta es, al final, el que está *predestinado* [*schicken*] en la *ex-sistencia* (poética), una *salida* al encuentro de la verdad: *ser-llevado* [*Getragensein*] en el devenir.

No hace falta indagar demasiado en esta lectura del filósofo cuando hace coincidir, precisamente, palabra con acontecimiento y, así,

"el arte, y sólo al arte, o casi, al que en adelante se le haya encomendado la tarea o la misión de la inicialidad" (2007, pp. 21-22).

considerar la *poiesis* como un hacer *–proyectarse–* en la palabra: "lo dichoso es lo poetizado" ["Das Freudige ist das Gedichtete"] o "poetizar es encontrar" ["Das Dichten ist ein Finden"] (Heidegger, 1981, p. 15). ¿Qué otra cosa puede ser, si no, para Heidegger la existencia como un *proyecto arrojado* ["der Entwurf wesenhaft ein geworfener"] (1975, p. 337)? Este nuevo emplazamiento quiso verlo el filósofo a través de la exégesis de una semántica donde el *Dasein* es descifrado en la nostalgia de una "patria" a partir de la elegía homónima, la intitulada "Heimkunft", una fundamentación sobre el lenguaje que, ya en *Carta sobre el Humanismo*, es ciertamente la asunción ontológica del leguaje poético. Pues allí el *Dasein* heideggeriano no es solo concebido *–pensado*: "her gedacht"– sobre el poema de Hölderlin, es más, ha sido *escuchado*, como dice, "[…] aus dem Gedicht des Sängers gesagter vernommen und aus der Erfahrung der Seinsvergessenheit die »Heimat« gennant" (pp. 337-338), es decir, –introducimos aquí la versión traducida de Helena Cortés y Arturo Leyte (2013)– "en su decir más intenso en el propio poema cantado por el poeta" y donde "ha sido nombrada como «patria» desde la experiencia del olvido del ser" (p. 54). Probablemente el matiz que introduce aquí el filósofo en sus palabras acerca del acto de cognición sobre el poema, *lo pensado*, es importante en tanto que –no por desapercibido– reafirma una *re-cognición*, necesariamente un conocimiento nuevo sobre lo ya conocido –por tanto, sobre lo que se deja de conocer–, que solo es posible concibiendo el poema –más allá de su sentido como relato [*die Sage*]– permanentemente como un *decir*, un *canto* que perdura y señala en su celebración (Heidegger, 2002, p. 188). Una reflexión poética que es performativa y que hace coincidir, por un momento, las lecturas de Agamben y Philippe Lacou-Labarthe para quien, a través de su estudio *Heidegger, la politique du poème* (2002), el lenguaje se fundamenta –artísticamente– en su capacidad de *nombrar* y de *decir-se* o, lo que es igual, en el proceder de su dicha como revelación, desvelamiento, *Alétheia* [Αληθεια]. Debemos entender, entonces, dicho *proceder* en su sentido más amplio: como acto de composición poética (*techne*), pero ontológicamente también como *apertura* hacia el origen de quien se expresa. El poema se despliega siempre e inaugura un sentido. Así, la lengua para Heidegger se hace depender de la *Dichtung*, pues en ella la *techne*, su forma de

proceder es el del "saber como origen" (Lacou-Labarthe, 2007, p. 22) o, como indica Heidegger, la técnica como destino ["Die Technik ist in ihrem Wesen ein sein geschichtliches Geschick"] (1975, p. 340) que también significa, propiamente, al hacer poético (*poiesis*).

2. LA DURACIÓN DEL POEMA: UNA ONTOLOGÍA POLÍTICA

Algo que Hannah Arendt parece dar continuidad crítica en "The Permanence of the World and the Work of Art" (1958), artículo que después conformará *The Human Condition* (1958) y que, de alguna manera, refiere a las condiciones de posibilidad poéticas como condiciones de existencia (Biset; Ferrán, 2011, pp. 3-8):

> La poesía, cuyo material es el lenguaje, quizá es la más humana y menos mundana de las artes, en la que el producto final queda muy próximo al pensamiento que lo inspiró. El carácter duradero de un poema se produce mediante la condensación, como si el lenguaje hablado en su máxima densidad y concentración fuera poético en sí mismo. En este caso el recuerdo, *Mnemosyne*, madre de las musas, se transforma directamente en memoria, y el medio del poeta para lograr la transformación es el ritmo, mediante el cual el poema se fija el recuerdo casi por sí mismo. Esta contigüidad al recuerdo vivo capacita al poema para permanecer, para retener su carácter duradero […] es decir, su posibilidad de quedar permanentemente en el recuerdo de la humanidad (2014, p. 35).

Esta concepción, que ya no le abandonará hasta el final de su vida, constituye empero la conjetura continuada acerca de una experiencia política original –"la configuración propiamente política" de nuestra historia, dice Esposito (2006, p. 28)– y donde el ser político se fundamentaba en un "vivir en un polis", es decir, en la creación de un espacio común y afectivo, donde "significaba que todo se decía por medio de las palabras y la persuasión, y no con la fuerza de la violencia" (Arendt, 2018, p. 40). Una idea que atraviesa su obra *La condición humana*, pero que en otro artículo contemporáneo, –el titulado "Kultur und Politik" (1959)–, manifestaba una proximidad estética, cuando establece el sentido último de lo poético como propósito fundamental de la política a través de los poemas homéricos; concretamente en la creación de la memoria de un pueblo o, dicho en palabras de la autora, la provisión de "una permanencia inmortal" (Arendt, 2014, p. 50), "una forma de fama

inmortal" (p. 53). Lo importante y, tal vez, lo hermoso de este trabajo consiste, precisamente en concebir la política a través de la poesía, entendida en estas líneas como "dique de defensa contra la propia mortalidad" (p. 51), y que no deja de hablar sino de una forma de vida y un medio de producción cultural en términos ontológicos como "fabricación del mundo", un *hacer inmortal* como potencia de lo humano (*Athanatidzein*). Y algo más: que la poesía –hagámoslo extensible aquí al término literatura y al arte en general– fue, desde tiempos inmemoriales, la preocupación en torno la *preservación de la existencia* efímera, como entiende la pensadora alemana "la fragilidad de los asuntos humanos", como una forma de proporcionarles "un refugio duradero dónde actuar y hablar" (p. 58). Es decir, un recuerdo frente al olvido (del ser), que en Arendt ya es plenamente una disposición a la existencia poética y narrativa –y no su estetización–, pero a su vez acontecimiento claramente político en el que la literatura se ha dejado de significar[60].

Precisamente, la lectura de los himnos de Hölderlin sirve al filósofo alemán para hacer significativa la condición indigente del poeta, su *apatricidad*, *desterramiento* o *desamparo* [*Heimatlosigkeit*], algo que ya había establecido en otro de sus conocidos ensayos sobre el poeta, ¿"Wozu Dichter?", cuando pregunta a partir de la cuestión contenida en la elegía del poeta alemán "Brot und Wein" –¿exegesis como *reverberación*? (Nancy, 2017)– el sentido o la condición propia del poeta: "Wozu Dichter in dürftiger Zeit?". Esta misma cuestión resuena posteriormente en *Der Brief Über den Humanismus* (Heidegger, 1975, p. 338), aunque su encaje parece contextualizarse en un panorama crítico y en el que la pregunta original de Hölderlin va a adquirir ciertos matices tras la catástrofe en 1945. No se trata, pues –como se cree–, de una cuestión acerca de la responsabilidad de la filosofía –porque tampoco es una interrogación por las condiciones de posibilidad del conocimiento, como sí se planteó por parte de la primera Teoría crítica–, ni tan siquiera de un momento de expiación del propio filósofo sino, más bien, sobre las maneras en las que se configura el ser en su existencia

[60] Como lectura complementaria a esto se recomienda el siguiente trabajo: Alías, A. (2021). "De lo político con lo homérico: la experiencia poética como categoría política en el pensamiento en Hannah Arendt".

distinta y, a pesar de todo, su prevalencia frente un discurso aparentemente emancipador como el "Humanismo", cuestionado en este texto por Heidegger. Si alguna vez el poeta de Suabia se preguntó por la esencia del ser –como, al parecer, así fue en la invención y *recuerdo* del origen de una Grecia mítica en su poesía frente a un tiempo trágicamente desvinculado–, la reflexión sobre el hombre moderno parece ser un advenimiento radicalmente histórico sobre su existencia *desamparada*, pero ciertamente condicionada por el hecho poético (Heidegger, 1975, p. 339).

3. EL DESAMPARO, UNA NUEVA ONTOLOGÍA

Consideraciones estas que, como hemos visto, alcanzan a la obra de Arendt para el despliegue de una ontología política propia como proceso crítico constitutivo de la realidad, que es de la modernidad por el discurso al que se adscribe y, consecuentemente, la contemplación de una crisis sobre el humanismo. Para Arendt, como para el Heidegger lector de Hölderlin, el desamparo es condición de la humanidad imbuida en la soledad ontológica de los tiempos modernos (ya sin dioses), en la que la política ya no proporciona resguardo y literatura se muestra tan solo como imagen trágica de un destino universal ["Die Heimatlosigkeit wir ein Weltschicksal"], dice Heidegger (1975, p. 339). No es extraño, por tanto, encontrar ciertas concomitancias entre ambos pensadores, sobre todo teniendo en cuenta el renovado intercambio epistolar que, a partir de 1950, vuelve a reunirlos "ahora propiamente como algo duradero en la época más tardía de la vida" (Arendt; Heidegger, 2017, p. 69). Hecho que no debemos entender como anecdótico cuando la pensadora alemana anota en diciembre de 1951, en uno de sus cuadernos, una reflexión en torno a un cambio de paradigma –resumidamente: la desvirtuación de Grecia al cristianismo, es decir, del *eros* a la *soledad* frente a Dios– fundamental para la conformación del pensamiento occidental. Así, Arendt trataba de establecer inmediatamente, en pleno siglo XX –y fuera de su escritura de carácter académico acerca de la teoría política–, un diagnóstico que, por mor de asumirse como una cuestión ética, es, en realidad, la constatación del estatuto ontológico de la modernidad: la singularidad, "el carácter absoluto del

individuo" (2018, p. 152). Una pérdida esta que la pensadora considera un "doble desamparo" (p. 152). A saber, por un lado, el acontecimiento erótico "que partía de la necesidad que el uno tiene el otro" de los griegos; por el otro el abandono de esa pluralidad amorosa a favor de otro "sin relaciones ni contacto": "el desamparo de Dios" (p. 152). Una significativa incertidumbre con la que Arendt quería marcar también los designios catastróficos de los *tiempos oscuros* que le tocó vivir, al tiempo que señalaba la precariedad de la política contemporánea –el no estar juntos (política), sino individualizados– que, tras lo ocurrido en la Segunda Guerra mundial, supone una obligada actualización del relato existencial. De ahí estas palabras que suenan a sentencia y desafecto político: "la soberanía ha dado un vuelco al desamparo, a un desamparo en el que ni siquiera se siente la necesidad" (p. 153), dice la pensadora.

La coincidencia de los escritos –aunque sea de manera indirecta– acerca del desamparo en sus diarios y, como epítome de una conciencia política, en la seguridad a través de lo poético de muchos de sus escritos académicos, hablaba en realidad de la devastación el sentido de la política contemporánea, pero también –y en esta misma lectura– acerca de la estandarización de las producciones culturales que, en su moderna productividad, se había alejado de esta función esencial. Digamos que el sentido de la cultura había sido pervertido en su funcionalidad y consumo, de ahí, la progresiva separación del ámbito social y político, al menos de aquel que le dio sentido primero, según la pensadora alemana. Dicho así, la palabra –como pensó Heidegger– se ha vaciado de sentido, de fundamento, cuestión que precisamente atravesó la Europa en crisis finales de los años cuarenta en diversas manifestaciones sobre la decadencia de la literatura y que sirvió, entonces, como reflexión intelectual acerca de su incapacidad en tanto que relato crítico sobre la existencia de la humanidad, ahora de manera aberrante. Ya no se trataba solamente, pues, de la demostración de la falta de sentido común de la sociedad, sino justamente de la incomprensión, el sinsentido, como relato significado de la posguerra, algo que la pensadora alemana había detectado en "la falta de lenguaje" de los hombres corrientes (p. 307). Visto así, el desamparo de Arendt conecta con la idea heideggeriana del lenguaje como la casa del ser –o su abandono–, es decir, como

fundamento ontológico de su existencia y de la cual la palabra poética –frente a la lógica– aún preserva el recuerdo de lo somos, más allá de la muerte. Es decir, la palabra poética aún percibe y sostiene la fragilidad de la humanidad, lo que nos hace iguales, lo que nos reúne en torno a nosotros mismos y nos convierte políticamente en comunidad.

4. LA ESCRITURA DEL DESAMPARO: LITERATURA, ONTOLOGÍA Y CRÍTICA SOCIAL

Arendt fue, de este modo, reflexionando en sus diarios filosóficos al tiempo que ella misma probaba la escritura de poemas en estos mismos términos y que intercalaba en sus entradas [así los versos finales de este poema de 1956]: "la palabra poetizada / es sede que ampara y no guarida" (2017, p. 64). Sin embargo destaca una anotación sobre *La muerte de Iván Ilich* que refería a una concepción particular de la literatura de Tolstoi y que, claramente, representaba una crítica de la sociedad moderna, su condición misma:

> *La muerte de Iván Ilich* de Tolstoi: la muerte descubre la mentira y la nulidad de la vida social bajo el modo del desamparo, no de la soledad. El moribundo está arrojado de la sociedad, que no está erigida de cara la muerte, pues ella misma siempre va más lejos. La soledad cae sobre él cuando comienza a ocuparse de su vida pasada. Puesto que ésta "no" es, el moribundo cae en el agujero de la nulidad. Lo que comprende es que esta vida no era merecedora de morir por ella y, por tanto, no era merecedora de que la viviera. (2018, p. 472)

Mucho habría que decir de esta reflexión en torno a la novela del escritor ruso, no sólo como ejemplo representativo de una forma de vida –la de la sociedad burguesa rusa de finales del siglo XIX–, sino justamente como la incorporación literaria de una preocupación ontológica, política y sociocultural (Sanz, 2021, p. 36), que es a la vez una revalorización política de la hegemónica literatura realista y que, a pesar del retrato, presupone conocimiento poético a través de la ficción. En la novela –por eso la pensadora alemana la trae a colación– el desamparo se muestra radicalmente como un proceso de *despersonalización* de su propio protagonista, que no sólo se debe al abandono institucional frente al enfermo moribundo –los médicos que no aciertan con el diagnóstico–, sino también a la *expropiación* de la vivencia material de la sintomatología del cuerpo mermado por la enfermedad (p. 38). Aquí el

desamparo es, entonces, absoluto, pues no es solo la sociedad –incapaz de comprender la muerte como algo natural– o la familia que lo aparta de la vista de los demás como necesidad de imagen social, es que, además, la medicina en tanto que autoridad institucional del cuidado de lo humano, no protege ni respeta la aceleración de la muerte de Ilich. Por eso, para Arendt, su protagonista "cae en el agujero de la nulidad" humana –moribundo, de alguna manera, es el devenir hacia la muerte, hacia lo *no-humano*– y en la falta de eros, es decir, de cariño y amor familiar, si con ello entendemos la exclusión de los pudores familiares.

5. CONCLUSIONES

La coincidencia entre Heidegger y Arendt no solo renueva la relación personal entre ambos pensadores, sino que también refunda significativamente el proyecto ontológico del primero en una especie de ontología política de la segunda. Sin tratar de establecerlo tácitamente como un devenir de un pensamiento, lo cierto es que la concepción del "olvido ser" en el lenguaje de la lógica moderna de Heidegger, es recibido por Arendt en términos muy caros al filósofo cuando lee en la poesía de Hölderlin la cuestión del ser como una indigencia, como "Heimatlosigkeit", "ek-sistencia", radicalizando así la propia concepción heideggeriana. En este sentido, la existencia (moderna) está fuera de la casa del ser: del discurso, del concepto, del propio *logos*. Para Arendt, la "Heimatlosigkeit" se hace efectiva como una necesidad de origen que, lejos de ser meramente una cuestión ontológica, es recibida políticamente y en cuyos términos encuentra una reflexión –una explicación, su fenomenología quizá– en torno a los poemas homéricos, percibidos por la pensadora como una significativa ontología poética –poesía (narrativa), política y existencia imbricadas en el hacer poético– que, ciertamente, fue compartida con Heidegger a lo largo de su vida y desarrollada al cobijo de su escritura más íntima, la de sus diarios, con el fin de espolear unos poemas (Arendt, 2017) enfrentados a sus propias consideraciones conceptuales[61]. Una salida, probablemente, frente a las insatisfactorias condiciones de la teoría para un verdadero conocimiento sobre la humanidad.

[61] Sobre este asunto consúltese Alías, A. (2021). "El decir poetizante. Políticas de la intimidad en Hannah Arendt".

6. REFERENCIAS

Agamben, G. (2021). La aventura. Adriana Hidalgo

Alías, A. (2021). "De lo político con lo homérico: la experiencia poética como categoría política en el pensamiento en Hannah Arendt". En Salud A. Flores Borjabad y Rosario Pérez Cabaña (Coord.), Nuevos retos y perspectivas de la investigación en literatura, lingüística y traducción (pp. 429-437). Dykinson

Alías, A. (2021). "El decir poetizante. Políticas de la intimidad en Hannah Arendt". En Romina Grana (Coord.), Discursos, mujeres y artes ¿Construyendo o derribando fronteras? (pp. 320-329). Dykinson

Arendt, H. (2018). Diario filosófico (1950-1973). Herder

Arendt, H. (2017). Poemas. Herder

Arendt, H. (2014). Más allá de la filosofía. Escritos sobre cultura, arte y literatura. Trotta

Arendt, H.; Heidegger, M. (2017). Correspondencia (1925-1975). Herder

Biset, E.; Ferrán R. (2011). Ontologías políticas. Imago Mundi

Esposito, R. (2006). El origen de la política, ¿Hannahh Arendt o Simone Weil?. Paidós

Heidegger, M. (2015). Caminos de bosque. Alianza

Heidegger, M. (2013). Carta sobre el Humanismo. Alianza

Heidegger, M. (2005). Aclaraciones a la poesía de Hölderlin. Alianza

Heidegger, M. (2002). De camino al habla. Serbal

Heidegger, M. (1981). "Erläuterungen Zu Hölderlins Dichtung". En Gesamtausgabe, Band 4, Abt.1 Veröffentlichte Schriften (1910-1976) Band 4. Vittorio Klostermann

Heidegger, M. (1975). "Brief über den Humanismus". En Gesamtausgabe, Band 9 (pp. 313-363). Vittorio Klostermann

Lacoue-Labarthe, P. (2007). Heidegger, la política del poema. Trotta

Nancy, J.L. (2017). "Wozu Dichter". En Expectation: Philosophy, Literature (pp. 123-128). Fordham University Press

Sanz, M. (2021). La emancipación de los cuerpos. Teoremas críticos sobre la enfermedad. Akal

IRISH LITERATURE REPRESENTING OLD AND NEW STEREOTYPES OF WOMEN.

NURIA DEL MAR TORRES LÓPEZ
Campus of Internatinal Excellence
CEI, Patrimonio (University of Almería)

1. INTRODUCTION

Along the centuries the most normalized and well-known feminine stereotypes in the Irish context have been women as a mother and the lovely and perfect wife with very good manners who is in charge of the house and her children. Moreover, she has normally been a practitioner and believer of the catholic religion. Nowadays, fortunately, these things have changed, and the old stereotypes are mixed with other new ones according to the current society we are living on. However, important changes must still be done in Ireland about this and because of it, many women Irish writers dedicate their writings to contribute to the awareness of the problematic.

This chapter is based on diverse studies focused on the sociological analysis of the Irish society through history and articles which dealt with topics such as maternity, sexuality, alcoholism or even the place of work for women. In order to make easier the comprehension of the topic we will focus on the place of the Irish women in history and the comparison with the presence building the final analysis of the figure known as the "modern woman". Considering all this, the position of women within the labor field will be analyzed taking also into account the stereotype of women in relation to the maternity, infertility and the problems of disinformation about sexuality of men and women and the lack of sexual education as a consequence of the influence of the church in the Irish context.

The most well-known and normalized feminine stereotypes in Irish society are those of the woman as a mother, well-mannered charming wife

who looks after the home and is a fervent believer and churchgoer of the Catholic religion. Diverse quotes will be selected, from a diverse range of articles, books and studies from historians, authors, professors and politicians, that will focus on the sociological analysis of Irish society throughout history; Works that speak of topics like maternity, sexuality, alcoholism or the workplace, amongst others.

From these starting points we will be dealing with topics such as a women's place in history and the differences between the past and present, giving way to analysis of what we know of the so called "modern woman". Taking this into consideration, we will analyze the place of women within the workplace, the stereotype of women in relation to maternity and infertility, as well as the problems of disinformation surrounding sexuality and the lack of sex education because of the influence of the Church in Irish society.

2. IRISH SOCIETY FROM THE IRISH WAR OF INDEPENDENCE TO THE POST-CELTIC TIGER ERA.

Irish women have fought throughout history to neutralize gender discrimination, of being treated as lesser beings and to form part of the public sphere, they grew up longing for a life outside of the home, wishing to be part of something other than being housewives and mothers (Kennedy, 2003, p. 96). In an article from the magazine Women's Studies International Forum —which also responsible for the Feminist debate forum — O'Sullivan (2012) demonstrates two of the most drastic changes in Irish society was the increase of women in paid labour and the accompanying change in the gender roles (p.223) during the period of prosperity associated with the economic growth fostered by the Celtic Tiger. However, this increase of participation of women in the workforce did not lead to real equality of genders.

The data from 2004 shows that hourly salary for women is, on average, 18% less than those of men. The wage gap between men and women is wider in high paying jobs: female executives and higher-up civil servants earn on average 28% less than their male counterparts. (p.113)

On the other hand, Kennedy (2003, p.96) argues that, after an investigation on the part of the Irish Congress of Trade Unions (ICTU), they reached the conclusion that the low wages of women were related to the fact the lowest salaries in Ireland were in those jobs traditionally taken on by women, such as those related to the textile industry. In the same vein, the author tries to find an explanation for this difference between wages reaching the conclusion that it could be due to a percentage of women working part-time whilst caring for their children. (Kennedy, 2003, p. 97). This problem is directly related to the dilemma of the law in favor of abortion, which received the 'yes' vote of the referendum on May 25th 2018 in Dublin. It might seem unthinkable for some that abortion was legalized in Ireland just three years ago, yet if you investigate a little into the history of the country, you'll find that it is not so surprising, due to the influence Catholicism and the place of women in society solely as mothers and wives, that this law was not passed decades ago. A relevant piece of information in relation to the topic of abortion in Ireland that should be highlighted is the controversial case of Savita Halappanavar, who died in 2012 at Galway University hospital when doctors refused to perform an abortion (Oppenheimer & Mcnaughton, 2012).

After achieving the legalization of abortion in 2018, Irish feminists continue to fight for other changes such as the elimination of clause in the 1937 Constitution that establishes the place of women in the home, as well as sex education, the cost of contraceptives and the wage gap between men and women (Longo, 2018).

3. THE PERCEPTION OF IRISH WOMEN THROUGHOUT HISTORY

The image of women that the world knows is one established long ago by writers and authors. This stereotyped image, is based on how women are seen by those who describe them. And as such, both in history and in literature, the stereotype of women is principally determined by the male gender, most of all if you look back at certain periods of history. Nevertheless, thanks to literature written by women we can learn about

the lives of Irish women from the female point of view, by women themselves, and not through the female stereotype created by male writers.

Irish society has evolved in terms of gender equality, yet it is still difficult for the feminine sex to 'liberate' themselves from those stereotypes that were created and promoted over the years. A part of the book The Second Sex by Simone de Beauvoir (as cited in Guerrero, 2018) for the magazine Cultura Collectiva demonstrates:

> Most women give up hope without ever trying for change; those who did try, did not do so with the intention of closing themselves of within their own uniqueness so as to triumph, instead they do so to overcome it. Whenever they have intervened in the world it has been according to men, from a male point of view. (Cultura Colectiva, 2018)[62]

What Beauvoir communicates with this quote is that women who have contributed to re-writing or modifying history, do not have the objective of attributing merits with which to triumph, instead the real objective is to be a part of it, but from their own perspective and real experience. With this quote the author makes clear that the main objective of these women is to end the attempt to silence them in the development of history. Sexism and gender violence has always existed throughout history (Ordoño, 2018). They have treated the female sex as inferior, and one of the most well-known stereotypes is that of the many jobs done by men, for example those that required more physical effort, were not considered suitable for women, as it was thought that women would not be capable of doing said jobs as well as men could, and because it was presumed that all men were much stronger. Ordoño (2018) also mentions as an example in China where they prefer males because they are considered much more useful for labor and family negotiations. This stereotyping of women affects their mental health to a greater degree than we realise. In an article called "The link between mental health and inequality, gender-based violence and gender stereotypes" its author states that:

In the past, it was presumed that the fact that women were more likely to be diagnosed with mental health problems was linked to the gender

62 Own translation.

stereotypes about femininity: that women were more sensitive and emotional than men. However, women have many psychosocial reasons to be depressed, to feel anxious and distressed, and it is no surprise that many of those reasons are linked to inequality, gender-based violence and harmful gender stereotypes. (Finn, 2016)

The era of the Celtic Tiger in Ireland and the following years until present day, have brought about a change in the representation of the idea women in history and in the public sphere. Literature written during Celtic Tiger helped to eliminate the stereotyping of women that had existed for years, that generalized idea that women are focused on the sentimental, on emotions, that they are worried about their image or how to make other like them, when in reality women have other objectives, aims and interests. The premise that the female gender has always been considered the weaker sex is an idea that women wish to suppress, and for this reason the existence of female historians and writers who contribute to it is crucial. We must also clarify that as mentioned by Casserly & O'Neill (2017) not all female historians are interested in the history of women, but their position as historians is nevertheless relevant to the present study (p,15). For which it must be made clear that just because they are women it is assumed that they will naturally focus on critical or literary contributions on the history of women, instead these will be of great help when understanding history from a feminine point of view.

Ciara Meehan, an academic historian, organized an exhibition entitled "Modern Wife, Modern Life", inaugurated at the National Print Museum in Dublin in 2015. It was an exhibition on women's magazines from Ireland in the 70's in which they used a range of sources to accurately recreate the life of the average Irish housewife of the 70's (Casserly, & O'Neill, 2017, p. 21). Apart from the magazines, the exhibition included a series of letters and comments from everyday readers called "Letters to the Editor" where women would give their opinion on topics such as sex, work and the wage gap. The labor of this exhibition and letters gave way to the changes that are now associated with the second wave of Irish feminism of the 70's (Casserly, & O'Neill, 2017, p. 22).

The objective of the union of church and state, from what we can observe in an historical context, was to keep women in the background when it came to matters outside of the home or raising children, there was also much attention paid to women's behavior, in such a way that if at any moment a woman showed rebellious attitude or independence, they believed the concept of tradition would disappear and could put an end to the traditional image of a woman. Ryan (2011) in their article states that:

> Irish society allowed two very limited options for the roles of women: that of the Virgin Mary, considered the ideal role-model for women, or the role of Mother, considered the stereotype for Irish women. (p. 112)

As will be studied in the following sections, we can question the fear of the modern independent woman that contributed to the collapse of the system that existed from the end of the 20th century in the Republic of Ireland and therefore the elimination of feminine stereotypes from that era.

2.1. Modernity and Tradition, the Fear of the Modern Woman.

The stereotypical modern woman is a concept that can be represented differently for each person, as it is subject to a variety of mentalities and beliefs. As Ryan (1998) states:

> The 'modern woman' […] for some represents freedom, independence and a modern lifestyle whilst for others it represents a threat to tradition, morals and virtues of Irish women and the Irish nation […] an apparent dichotomy between modernity and tradition. (p, 181)

In this article Ryan compares the publications of three of the most relevant newspapers of Ireland in the 20's; the article speaks of the appearance of the figure of the 'modern women' (1998). It also talks about the reasons for the rejection of this new idea of women and states it is due to the fact that women were attributed the responsibility of maintaining the integrity of Irish culture and identity, so the behavior of deviant women would provoke anxiety, especially amongst political and religious leaders (Ryan, 1998, p. 182). As affirmed, the Catholic church and the Irish state were the most frightened about the revolutionary

behavior of modern women, as they believed it would put an end to tradition and pass on this behavior to younger generations.

In July of 1926, a debate exploded on the subject of 'modern women', 18 letters were published where the authors expressed their opinions and upon their reading a clear social polarization could be found. The was one part of the population that considered women smoking and wearing short dresses would end with the femininity that Irish women had been blessed with (Irish Independent, 23 July 1926) and therefore said part of the population was destroying the traditional stereotype of a woman that existed and others wished to maintain. Within this perspective we must highlight that during the era after Celtic Tiger and thanks to female writers, the concept of the traditional women in 21st century literature has disappeared. Barros del Río (2005) in their analysis of how to demystify the image of women in the 21st century, states that literature must be considered as a powerful cultural force that contributes to creating stereotypes and public awareness (p.12)

2.2. FEMININE STEREOTYPE IN THE WORKPLACE.

Firstly, one issue that feminism has been fighting for, is that of the wage gap between men and women. Evaluating the theories of OECD Organization for Economic Cooperation and Development, (as quoted in Pérez, 2021, p. 9) in their 2004 study in which they analyzed notable differences in the salaries of men and women.

It is a fact that there is a stereotype regarding women in the workforce. Rejection to the presence of women workplaces in Ireland could be the consequence of influence from the Catholic church and article 41.2 of the 1937 Constitution which endorses the role of women as housewives and the allows the State to dispense of paid job positions for women if said job interferes with their obligations in the family and home, which is still written in law at present.

2.3. FEMININE STEREOTYPE ASSOCIATED TO MATERNITY AND INFERTILITY.

Presenting the theory of Ingman in their book *Twentieth-Century Fiction by Irish Women: Nation and Gender*, states that for the good of the nation, at least during the 20th century with exception to the last three decades, the role of the Irish woman should be limited to the home, where she would guarantee the stability of the State, the preservation of the family and defend Catholic values. They tried to convince society that if women fulfilled their role as mother and wife those women would be contributing to the good of the nation. In Ireland maternity plays a huge role, for which reason the stereotype of 'woman as a mother' is very present in the Republic. In the 21st century, as was in the previous centuries, Ireland was a place where women were told that the 'right thing' was for them to become a wife and a mother. Ryan (2011) explains that as a consequence of this emphasis in the morality of women, they felt pressured from outside influences like the Church, family and even the television, and in such a way that marriage and maternity were the main objective for the majority of young Irish women (pp. 112-113).

In the same way they were creating a stereotype for Irish women as a mother, from the 30s they also impeded women from working outside of their domestic bubble. The creation of said stereotype became an affirmation, as is stated by Sawyer (1993) with the prohibition of marriage followed by the Conditions of Employment Act in 1935, women were excluded from various professions at the same time they prohibited businesses from employing more women than men (p.101) From Ryan's (2010) point of view it is important to mention that in Ireland in the 20th century there were very few laws that protected women in the home. In fact, the statutes of Irish family law did not change from the Victorian era until the beginning of the 1970s. Therefore, domestic violence was silenced and hidden from the public (p.97)

Women's mental health was affected by factors such as inequality, gender violence and dangerous gender stereotypes (p.13), for which the fact that women felt pressured to become mothers made them obsess

over the issue of maternity. This pressure could come as a consequence of the appearance of these types of laws that placed women as mothers and wives. There was a problem in relation to becoming a mother and that was becoming a single mother. The stereotype of the single mother was not one looked upon highly in Irish society, nor by the Catholic church who were in favor of the traditional family model. In an article that wanted to finish with the stereotype of the single woman (Wan-lih Chang, 2015) states that female Irish writers help to breakdown this stereotype of the singleton harpy, deconstructing through their writings those paradoxical social norms that fed and reinforced the negative perceptions of 'single women' within Irish society (p.44).

Lastly, we must note how role of the mother has been stereotyped in Irish literature. In the years post Celtic Tiger the literature written by women have reconstructed the previous stereotype of the mother. According to Armie (2021) in some parts of literature maternity is explored within other circumstances, sad or tragic, but always in relation to the forced gender roles and the social pressure and expectations (p.269). This is how some authors leave behind the concept of maternity as the ideal, and show through their writings the difference between their works and those that idealize maternity, as they illustrate the difficulties that women live day to day, most of all when their characters are single mothers or fathers (Armie, 2021, p. 275). In regards to this we can come to the conclusion that, thanks to these authors, the stereotype of a woman as a mother has been modified to give way to a more realistic and complex version than that of just maternity.

2.4. THE STEREOTYPE OF THE IRISH WOMAN IN THE SEXUAL CONTEXT; SEX AND SEXUALITY AS A SIN.

In Ireland in the 20th century, all that is related to the body and sex is considered a sin by the Catholic church. So much so that Ryan (2011) states that popular culture was constantly given obstacles due to censure laws and many books were prohibited due to scenes deemed 'inappropriate' for Irish society (p. 120). This censorship was due to the idea that, at that time, sex was considered only for procreation, and sex was equal to sin and sin to sex (Crowley, 2013). The fact that women were

considered inferior to men is something we can see from this methodological chapter and stands out once again in relation to sexuality and sex in the Irish context with the idea that women must satisfy the needs of a man, sacrificing her happiness in the process. These expectations are transformed in the context of the 60's and 70's, just as we have seen in the work of Paula Ryan 'Asking Angela Macnamara: An Intimate History of Irish Lives' (quoted in Maher, 2012):

Angela Macnamara reveals that a generation of women of the 60's and 70's expected more than their mothers: they wanted affectionate husbands and a more reciprocal sexual relationship in which sex is an expression of love, more than a right or an expectation within the marriage; they explained that when they experienced sex for the first time they were greatly disappointed as they knew nothing of what to expect and they also felt a lot of sin as they were taught that 'sex was something dirty and sinful' (p.53)

Disinformation about sex and the fact that women had to satisfy the needs of men could lead to sexual violence, something that is present in Notes to Self when Pine is raped. In the same way, sex was considered a sin, everything related to sexual femininity was as well. Ryan (2011) states that: this used to be more censured and controlled than that of men, to a point that even speaking of issues related to sex was prohibited in many Irish households, it was considered so taboo that many young people weren't even prepared for menstruation (p. 123).

3. CONCLUSIONS

Throughout the present chapter diverse stereotypes of women in Ireland, which have been exposed through Irish literature over the years, have been exposed. Literature written during Celtic Tiger has helped to eliminate the stereo-typing of women that had existed for years, that generalized idea that women are focused on the private sphere and only on the sentimental, on emotions, that they are worried about their image or how to make other like them, when in reality women have other objectives, aims and interests. The premise that the female gender has always been considered the weaker sex is an idea that women wish to

suppress, and for this reason the existence of female historians and writers who contribute to it is crucial. The era of the Celtic Tiger in Ireland and the following years until present day, have brought about a change in the representation of the idea women in history and in the public sphere.

4. REFERENCES

Casserly, M., & O'Neill, C. (2017). Public history, invisibility, and women in the Republic of Ireland. The Public Historian, 39(2), 10–30.

Finn, A. (2016, April 25). The link between mental health and inequality, gender-based violence and gender stereotypes |. | Amplifying Young Feminism Across Europe. https://www.youngfeminist.eu/2016/04/the-link-between-mental-health-and-inequality-genderbased-violence-and-gender-stereotypes/.

Guerrero, A. (2018, August 10). 5 estereotipos que debemos dejar de creer para entender el feminismo. Estereotipos sobre el feminismo - Historia - Historia. https://culturacolectiva.com/historia/estereotipos-sobre-el-feminismo.

Kennedy, S. (2003). "Irish women and the Celtic Tiger economy". In Coulter C. & Coleman S. (Eds.), The End of Irish History?: Reflections on the Celtic Tiger (pp. 95-109). Manchester; New York: Manchester University Press.

Oppenheimer, W., & Mcnaughton, C. (2012, November 14). Muere en Irlanda una mujer a la que se negó el aborto de un feto inviable. EL PAÍS.

Ordoño, G. A. (2018, March 8). El machismo, una historia tan vieja como la humanidad. Pax augusta.

O'Sullivan, S. (2012). 'All changed, changed utterly'? Gender role attitudes and the feminisation of the Irish labour force. Women's Studies International Forum, 35(4), 223–232.

Ryan, L. (1998). "Negotiating modernity and tradition: newspaper debates on the 'modern girl' in the Irish free state" [1]. Journal of Gender Studies, 7(2), 181–197.

Ryan, Mary (2011): "Then and now: memories of a patriarchal Ireland in the work of Marian Keyes", 452ºF. Electronic journal of theory of literature and comparative literature, 4, 110-130, January 2011,

Sawyer, Roger. (1993) "We Are but Women". Women in Ireland's History. London [u.a.]: Routledge.

Maher, E., (2012) "Irish sexuality in the 1960s and 70s". Doctrine and Life, 62 (2), 48-56.

DETERMINISMO Y VOLUNTARISMO ALEGÓRICO EN LA NOVELA *JULIA*, DE ANA MARÍA MOIX

LORENA ALEMÁN ALEMÁN
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Julia fue publicada en 1970 por Ana María Moix, autora perteneciente a la denominada generación de los novísimos, gracias a su inclusión en la antología de Castellet *Nueve novísimos poetas españoles* (1970); siendo, de hecho, la única mujer que aparece en ella. La novela, relatada por un narrador omnisciente en tercera persona, nos presenta una historia que parte de la niñez de Julia hasta bien entrada la adolescencia –unos aproximadamente quince años–. La acción se desarrolla en diversos espacios como la casa de la protagonista, el colegio o la mansión de su abuelo. Una característica peculiar de la literatura de posguerra española es la de una prosa plasmada en continuidad, sin puntos ni pausas, sin guiones ni interjecciones; puesto que nos hallamos en una época en la que el pensamiento tan solo fluye.

Julia es considerada un personaje inolvidable en la literatura española de nuestro siglo, un reflejo de seguramente muchísimos adultos que en lo más hondo de sí mismos aún queda la esencia de una niñez entrecortada. Su historia parte de una noche de insomnio en la que se revela como una mujer de veinte años que es constantemente atormentada por su *alter* ego de cinco, diferenciadas desde un principio por el diminutivo –Julia y Julita–. Esta última es una niña solitaria e inconformista, acunada en una familia de padre con antepasados anarquistas y de madre burguesa y conservadora, que oprime a la niña constantemente. Además, ambos la ignoran en sus deseos y necesidades afectivas, por lo que Julita se sentirá sola y desterrada de este ámbito familiar, huérfana de amor parental; a lo que sumamos un hermano farsante y

presuntuoso, y otro que resultará ser su único apoyo, pero que morirá prematuramente.

Aunque la novela surja en la década de los setenta, la historia adquiere un gran sentido si la asociamos al período de la Segunda República Española, la Guerra Civil y posguerra. En este contexto, analizamos los aspectos de la ficción que coinciden con el concepto filosófico del determinismo ambiental planteada por Friedrich Ratzel –y sus discípulos–, el cual afirma que el medio influye absolutamente en toda acción del individuo y que, por tanto, este se encuentra condicionado por su situación geográfica (Guichot y Sierra, 1984: 22). Como sostiene Pérez Fernández (2017): «El determinismo supone que unos hechos se relacionan con otros mediante leyes invariantes y que, de esta manera, unos eventos causan la aparición de otros. Los conceptos de causa y ley están implícitos en la imagen de la naturaleza de la que parte la ciencia». En contraposición, hallamos la idea de voluntad definida por autores como Kant o Schopenhauer:

> El determinismo acompaña al voluntarismo ético, la certeza cognoscitiva es (en contraposición) santificada por el libre Sollen de la voluntad. La historia del dualismo kantiano, pero sobre todo la del neokantismo del siglo XIX, en todas sus versiones, sirve de demostración de este desarrollo (Negri, 2006: 297).

Concretamente, la moral kantiana señala que «la voluntad es fuente absoluta de valor, ya que todas las cualidades buenas que existen en una persona pueden volverse malignas, si no se cuenta primero con una voluntad firme, […] plenamente orientada por la razón [...]» (Vásquez Mendoza y Caro, 1993: 31). En resumen, en el determinismo, al igual que en el mecanicismo, el mundo material está sometido a las leyes de la sociedad, lo cual puede verse reflejado en la evolución del personaje de Julita, en la novela de Moix.

2. OBJETIVOS

Una vez planteado el estado de la cuestión y las características principales de la obra, el análisis que se ha realizado del discurso pretende lograr la consecución de los siguientes objetivos:

2.1. Realizar una interpretación objetiva del texto

A través de la lectura interpretativa de la novela, extraemos ciertas ideas y conclusiones que tengan coherencia en el contexto en el que se desenvuelven; en este caso, el período preguerra, Guerra Civil española y posterior Dictadura Franquista.

2.2. Aportar al texto un sentido alegórico

Tras la citada interpretación, nos situaremos desde un punto de vista simbólico para comprender la acción de los personajes, que refleje una mayor complejidad en la construcción de sus caracteres, de manera que podamos dar cuenta del valor poético de la novela.

2.3. Compartir una perspectiva filosófica

En este sentido, relacionamos su discurso con determinadas teorías filosóficas, idóneas para comprender la intención de la autora, sus vertientes ideológicas y las claves de su discurso poético.

2.4. Destacar la incidencia de la voluntad kantiana

Por último, analizaremos, desde el punto de vista antropológico, el conflicto interior del ser humano ante el libre uso, o bien, la anulación, de su voluntad.

3. METODOLOGÍA

El análisis del discurso se lleva a cabo a través de una metodología cualitativa, puesto que no existe intención de alcanzar una verdad absoluta, sino de establecer las claves del discurso que definan el pensamiento de Ana María Moix, desde la libre interpretación. Por lo tanto, el estudio se centra en una variable que parte de un procedimiento inductivo, descriptivo y exploratorio, aplicando aspectos de la hermenéutica literaria.

La obra en cuestión, Julia, es determinante para llegar a una conclusión definitoria, sobre las características del determinismo y el voluntarismo que hallamos en el subtexto. Mediante la información que se nos ofrece, podemos apreciar el juicio crítico de la autora en su contexto, al mismo

tiempo que se exponen las características de un relato repleto de sentido alegórico y que relacionamos, asimismo, con aspectos filosóficos y políticos, dado el carácter de la temática empleada. Con ello, se revelarán los motivos poéticos que están presentes en su corpus narrativo, así como las circunstancias sociales que hicieron posible la obra y en la que, de manera heterogénea, están involucrados absolutamente todos los personajes en la ficción.

Por otro lado, los estudios de Fortín Gajardo (1960), de Vásquez Mendoza y Caro (1993) y de Estermann (2001) son fundamentales para el planteamiento teórico principal, ya que, a través de sus investigaciones acerca del ejercicio de la voluntad y la manera en la que el entorno del sujeto incide en ella, podemos aplicar sus preceptos a la exposición de dos personajes dicotómicos directamente afectados por un ambiente desigual; y, por ende, logramos aproximarnos al motivo metafórico de la obra de Moix. Además de los citados, son imprescindibles las aportaciones de Tollinchi (1978), Álvarez Gómez (2003), Santos (2009) y Maroco Dos Santos (2012); sobre el pensamiento unamuniano.

4. DISCUSIÓN

Según Zalpa (2003: 31-33), podemos hallar una contradicción entre el determinismo y el voluntarismo, del mismo modo que entre el objetivismo y el subjetivismo, o la estructura y la práctica; puesto que el la voluntad dota al individuo de un absoluto carácter subjetivo, mientras que, en el determinismo, sus acciones son objetivas y involuntarias, determinadas –valga la redundancia– por su entorno. En efecto, Kant distingue entre el principio subjetivo de la moralidad, al que denomina «respeto», y el principio objetivo, que es el «deber». Por lo tanto, si en un individuo prima la objetividad, predomina en él el deber y, con ello, su voluntad queda en un estado de sumisión a la ley de la moralidad, «que se impone por sí misma, a todo ser racional» (Vásquez Mendoza y Caro, 1993: 31).

4.1. EL VOLUNTARISMO DE JULITA

El indeterminismo o voluntarismo, heredado de Platón, San Agustín y Descartes, es característico de la filosofía precientífica y logra un mayor impacto con el inicio de la psicología como ciencia (Pérez Fernández, 2017). Mediante la premisa de la voluntad, el mundo espiritual del individuo es completamente libre e indeterminado, de manera que sus acciones se desarrollan bajo la total subjetividad y sus decisiones son tomadas desde el individualismo, de ahí que la sociedad no tenga ningún tipo de influjo.

Julia presenta diversos personajes en los que prima la voluntad sobre el deber, por medio de su deseo infinito de bienestar individual, lo que relativamente los acerca al modo de proceder del maquiavelismo. En concreto, la figura del abuelo es la mayor representación del voluntarismo, con la ausencia de autocontrol de los placeres humanos y la supeditación de la libertad a cualquier dogma externo, lo que conlleva su total libre expresión de su moral –fundamentada en ideas políticas progresistas– sin resquicio de miedo por cualquier tipo de censura o represalia. Así lo advertimos en el siguiente fragmento de la novela:

> Muy pronto intuyó Julita dos cosas que molestaban al abuelo: la estupidez y la debilidad. Más tarde se dio cuenta de que a don Julio le irritaban muchas otras cosas, como la injusticia, la irracionalidad y el hablar por hablar. El abuelo solo admitía una única verdad, indispensable, indiscutible: la libertad. […] Tú por ahora trata de aprender una sola cosa: eres libre, nada más. Únicamente somos libres. En nombre de esa libertad uno tiene el derecho, incluso la obligación, de matar si es preciso (Moix, 2002: 105).

El abuelo encarna el pensamiento liberal es encarnado, frente al carácter autoritario de la madre de Julita, que, de hecho, es trasunto del dictador Francisco Franco. A través de sus diálogos observamos qué tipo de frutos ha dado una educación y otra a principios de siglo XX: por un lado, inseguridad, miedo y complejo; por otro lado, la libre elección y la firmeza de quien se rige por voluntad propia. Este último será el *modus vivendi* que contagiará el carácter de la pequeña Julita, que, de manera inevitable, abandona el sentido del deber impuesto por la moral de su rígida madre y abandona su voluntad al libre albedrío.

De igual modo, se muestra una perspectiva histórica, igualmente subjetiva, dependiendo del bando en el que se encuentre el personaje que la manifieste. En primer lugar, se nos presenta de boca de la abuela de Julia la visión popular, tergiversada por quienes veían en la revolución un acto de vandalismo: «Cuando usted era diputado […] se vivió la época más desdichada de nuestro país; no se podía andar tranquilo por Barcelona sin que estallara una bomba en cada esquina. Los terroristas anarquistas como usted...» (Moix, 2002: 107). Por el contrario, vemos una defensa de esta conducta a través del personaje de Julia, si bien no emplea argumentos lo suficientemente sólidos y verosímiles para respaldarla: «¿Era rojo, no? ¡No!, era libre, los rojos eran comunistas; el abuelo solo mataba a los que querían mandar y como por lo visto querían mandar todos... pues claro, tuvo que matar a muchos» (p. 118). Ciertamente, la niña Julita pronto se convertirá en el vivo reflejo de su abuelo homónimo, puesto que es portavoz de unos ideales regenerados, como podemos apreciar en su siguiente intervención: «Don Julio aseguraba que Papá nunca debió casarse con una hija de aquella arpía: una beatona insoportable, una hipócrita, una ricachona asquerosa, y su hija una estúpida» (p. 107). Como vemos, la protagonista le da voz a la libertad, acorde con su pensamiento y en una creciente repulsa a los límites moralistas dictados por la sociedad de ese momento.

No obstante, tras el desarrollo argumental de la novela, la niña se convierte en Julia, la adulta, y su voluntad queda relegada al deber moral de su entorno. Esto sucede desde el momento en que, tras cinco años al lado de su abuelo, desarrollando plenamente el espíritu de su voluntad, tiene que regresar con su madre a la ciudad, donde se ve obligada a recuperar sus antiguos modales y adquirir, por primera vez, ciertos cometidos conductuales, ante la necesidad de adaptación a un contexto opresor que rechaza cualquier idea contraria a su ley moral. Es, entonces, cuando Julia es sometida al determinismo de su entorno.

Evidentemente, la transición de la Julita voluntarista a la Julia determinista se apoya en el catolicismo, ya que a su manipulación ética se relaciona con la idea del autocontrol. De hecho, la contención de la acción y el pensamiento es dignificada por la religión cristiana, hasta el punto de vincular los placeres individuales con el sentimiento de culpa y lo

que Fortín Gajardo (1960: 339) llama «disgusto morboso»; es decir, el alivio emocional que surge tras la eliminación de todo premio o satisfacción humana. Con ello, la anulación de la voluntad nos lleva al concepto de pesimismo de Schopenhauer[63], mediante el cual, de acuerdo con Estermann (2001: 56):

> Cada hombre, cada ser vivo y hasta los entes inorgánicos pretenden imponer su voluntad de vivir; por lo tanto, el mundo es fundamentalmente conflictivo. Cada deseo produce dolor, porque la voluntad es infinita y no llega a satisfacción ninguna. El pesimismo de Schopenhauer es la consecuencia de la naturaleza de la voluntad metafísica; la raíz de todo mal reside en la esclavitud de la voluntad. Vemos aquí el impacto de las filosofías hindú y budista que tienen una concepción pesimista de la vida y de la individualidad: Todo sufrimiento viene del deseo y de la sed de vivir.

Al final de la novela, ante un desbocado instinto de supervivencia, los personajes renuncian completamente a su voluntad, al deseo de vivir una experiencia subjetiva de la existencia, adquiriendo una conducta con la que pueden sentirse protegidos del juicio inquisidor de la moralidad franquista, liberados de cualquier responsabilidad que comprometa su nueva realidad, a costa de su libertad de pensamiento.

4.2. EL DETERMINISMO DE JULIA

En la ideología burguesa, como sostiene Negri (2006: 161), se vincula el «determinismo económico» con la «utopía», a la vez que «el tiempo puede aparecer como alternancia de estas dos funciones». Es decir, para un ser pensante privilegiado, la utopía es una alternativa al determinismo. O, lo que es lo mismo, un individuo no tiene posibilidad alguna de realizar una acción que no esté determinada por su contexto social y económico; por ende, la voluntad es una utopía:

---

63 El determinismo de Schopenhauer se fundamenta en el conductismo, es decir, el carácter del individuo no se modela a través de la educación, sino que está determinado por el refuerzo positivo, mediante la recompensa, tras determinadas acciones en contexto: «[...] Schopenhauer, cuando niega, en nombre del operari sequitur esse, la influencia de la educación» (Vaz Ferreira, 1957: 54); «[...] encontramos, en un grado muy acusado, la idea de que la existencia revela la esencia, en la perspectiva ideal de la constitución del carácter adquirido» (Philonenko, 1989: 277).

> Determinismo y utopía se interpretan, en el primer Max Weber, como alternancia entre la inmanencia del tiempo racional de la organización y la trascendencia del carisma; en el primer Hans Kelsen, como inmanencia del proceso formal de ordenamiento y trascendencia de la Grundnorm [ley fundamental]. […] Y, sin embargo, al pensamiento burgués le cuesta incluso soportar la meta potencialidad dualista de determinismo y utopía (p. 161).

A partir del determinismo, los seres humanos no disponen de su libre voluntad, sino que sus acciones están sometidas por las condiciones de su medio y que, según Vaz Ferreira (1957: 162), se relacionan inevitablemente con su nivel económico y su ambiente familiar: «[...] o sea sobre los relativos a la relación de fenómenos con antecedentes (y consecuentes en su caso, porque estos problemas se plantean sobre pasado […])». En este sentido, conviene que destaquemos la importante presencia del determinismo en Julia, puesto que la protagonista es condicionada en todo momento por el entorno, tanto en su infancia como en la edad adulta, a excepción de ese breve período en el que pasó con su abuelo y en el que pudo evolucionar moralmente en libertad. No obstante, ni siquiera esta fue una decisión que parte de su voluntad, sino de las necesidades individuales de sus parientes y, por tanto, de la determinación de su entorno.

Para reflejar esa relación feudo-esclavo que se establece entre el pueblo y su jefe de Estado, se utiliza el vínculo amoroso entre la tía Elena y Félix; en el fondo, una alegoría del matrimonio asentado en esa atmósfera católica y tradicionalista que refleja el carácter de una época ultraconservadora y poco igualitaria: «Él hace del amor un arma de posesión, ya que la pobreza de su espíritu no le permite saciar sus ansias de dominio, y ella justifica en él su debilidad y cobardía» (Moix, 2002: 133). Con esta convivencia marital, se da a entender en varias ocasiones que un militante de la izquierda radical puede llegar a ser tan opresivo y tirano como lo es el de la derecha. Simplemente son dos polos que en su contraposición se relacionan por la exclusión y la intolerancia de quienes no se adecuan a su pensamiento: «Y hablando de la libertad, has de saber que nunca logrará alcanzarla aquel cuyo espíritu no sea lo suficiente generoso como para resistir la tentación de tomar posesión de las cosas hasta el extremo de convertirse en su esclavo en lugar de ser su dueño» (p. 125). Es por esto por lo que, en el momento en el que

el abuelo Julio impide a su hija Elena casarse con ese hombre vulgar, la respuesta de su nieta, ahora con una moral reeducada, remite a la tiranía y el sometimiento que imponen los que dícense ser libres: «Tu comportamiento es estúpido. Eres un tirano, ¿no es ella libre?» (p. 130).

Otra alegoría del sistema represor es reproducida en un episodio protagonizado por los dos gatitos de Julita, quienes encarnan el dilema que supone para un individuo conceder o privar de libertad a otro cuyo dominio no debería corresponderle:

> En el interior del cesto, Petunia dormía tranquilamente, y Porky miraba a su alrededor con los ojos muy abiertos. Porky maulló y brincó al suelo, escurriéndose rápidamente entre las manos de Julita, que en vano intentaron sujetarle. […] Junto a la puerta de la casa, Julita encontró de nuevo a Porky, que maullaba para que le abrieran la puerta. Julita se acercó al gato, lo atrapó y volvió a meterlo en el cesto, donde Petunia permanecía durmiendo. El gato maullaba bajo la presión de la mano de Julita (pp. 136-137).

La idea que se desprende a continuación es la de que un ser humano no debería tener poder sobre otro. Por ello, el abuelo de Julia le da una lección que será clave para la culminación de su formación idealista: «Julia, entre los animales también hay los que prefieren la libertad. Ella contempló a Petunia, durmiendo en el interior de la cesta y a Porky, que seguía debatiéndose bajo su mano. […] ¿Eres una tirana?» (p. 137). Como podemos observar, Petunia simboliza el convencionalismo y el aburguesamiento; Porky, en cambio, será libre. Morirá, pero libre: «Julita cogió al gato rebelde, le acarició el lomo y la cabeza, lo besó entre las dos orejas y lo dejó en el suelo. Se volvió hacia el abuelo y contempló la sonrisa de don Julio mientras Porky echaba a correr y se perdía hacia las montañas» (p. 137). Nos encontramos, nuevamente, con un aforismo sobre la libertad y el sometimiento del hombre a su sistema, a través del cual se afirma que el pueblo lo forma un grupo de títeres, lo que sería para Valle-Inclán una sociedad vista desde arriba: «Era como si Mamá y Papá se entretuvieran jugando una interminable partida de naipes y ellos, Julita y Rafael, fueran las cartas» (p. 127). Recordemos que el determinismo metodológico es un concepto ligado al pensamiento marxista, como señala Negri (2006: 24): «[…] el marxismo

como teoría objetiva de la transición, como determinismo de la ley del valor y como metodología lineal del proceso revolucionario».

5. RESULTADOS

La obra en sí es tan conmovedora como dramática. Los dos momentos más lúgubres corresponden, en primer lugar, a la muerte de Julio, acontecimiento que es capaz de transmitir al lector una amarga ternura, sobre todo por cómo el narrador retrata la reacción de Julia; y, por otro lado, a la muerte de su hermano pequeño, Rafael. Por no hablar de la tensión que supone para el lector conocer página tras página a un niño sabiendo que morirá tarde o temprano, pues su desaparición se anticipa desde el principio de la novela, si bien se elude su enfermedad. El carácter determinista de la obra refleja, en términos generales, un gran pesimismo hacia la mejora de la civilización y, con ello, la autora introduce cierta actitud misántropa.

Ciertamente, la narración está plagada de reflexiones acerca del género humano y de su carácter mundano y destructor, ideas que responden a una actitud de desconfianza, vergüenza y negación; propia de quien divaga bajo los preceptos de la misantropía: «[...] ¿por qué será tan complicada la existencia humana? Y luego nos quejamos de cómo van las cosas en el país, ¿cómo puede un solo hombre gobernar con acierto a todo un pueblo si dos personas no logran entenderse y nos matamos unos a otros?» (Moix, 2002: 120). Los estados de guerra y posguerra vuelven misántropo al ser humano. Esta cavilación es aplicable también a nuestros días, pues quizá sea el porqué de tanta irregularidad social, de toda esa absurdidad planetaria.

En nuestro tiempo, los lectores de la novela no deben presentar dificultad alguna para comprender y empatizar con el conflicto interno de la protagonista, por la misma incomprensión y déficit de atención que sufre, tanto de niña como de adulta. La situación en la que vive Julia, tras despedirse de su abuelo para siempre, provoca en ella una fatigosa angustia por el estar, suficiente para que aparezca en la obra una irradiación de existencialismo que, no obstante, aparece desde el principio de la obra hasta el final: «Ella, Julia, no tenía otra preocupación que

sentirse respirar. Tal preocupación le era a veces insoportable e intentaba eludirla por unos momentos con otra. Sentada, en el banco de la clase, observaba cómo respiraba el compañero de al lado» (p. 84). Tanto es así, que incluso hasta el desenlace el lector no puede asegurar la existencia de una u otra Julia, no sabemos cuál de los dos entes es acaso el real y cuál el subconsciente.

Constantemente asistimos a la nostalgia y la añoranza por el paraíso perdido que es la infancia, algo que vemos durante toda la poesía de Antonio Machado, el poeta del tiempo; por algo Moix es vinculada en ocasiones a la estética de la Generación del 98. De hecho, vemos también cierta actitud regeneracionista en la defensa de una educación libre de enseñanza y de los valores que conlleva la misma: «El latín es un buen ejercicio para desarrollar la inteligencia y poder leer a los clásicos, el dibujo le proporcionará sentido de la armonía y del equilibrio, más adelante pintaremos paisajes al aire libre y aprenderá a observar la naturaleza; estudiando historia se dará cuenta de la estupidez del género humano» (p. 112).

De igual modo, el carácter voluntarista de la narración a otra premisa filosófica de gran relevancia antropológica (Álvarez Castro, 2005: 170, 219), que se refiere a la teoría ontológica de Miguel de Unamuno: el principio de unidad y continuidad. De acuerdo con el autor, la identidad del ser humano está sometida a estos dos principios en el espacio y el tiempo, a través del cual se diferencia del resto de individuos: «[...] lo que le hace un hombre, uno y no otro, el que es y no el que no es […]» (Unamuno, 1998: 26).

Por un lado, el principio de unidad se refiere al «propósito unitario» que da sentido a una acción, puesto que todas ellas se diferencian del resto por un objetivo concreto, al que se pretende llegar de manera sustancial «Aunque al momento siguiente cambiemos de propósito. Y es en cierto sentido un hombre tanto más hombre cuanto más unitaria sea su acción. Hay quien en su vida no persigue sino un solo propósito, sea el que fuere» (p. 26). Por otro lado, el principio de continuidad se mantiene en el individuo con el paso del tiempo, puesto que, al ser una «serie continua de estados de conciencia», prima en su identidad pese a sus propósitos unitarios:

> Unamuno da ciertamente por supuesto que todo está causalmente determinado, pero la suya es una perspectiva spinozista. […] no es que se puedan atribuir antecedentes o condiciones a los hechos, sino que estos brotan de un único fondo común que se prolonga en ellos, confiriéndoles consistencia y sentido. El nivel de lo continuo, al ser el sustrato de todo, no puede ser inmediato y, en ese sentido, tampoco puede ser consciente, pero se llega a ello, en cuanto intraconsciente, desde la superficie de lo consciente […] (Álvarez Gómez, 2003: 117).

En este sentido, hallamos el concepto quijotesco del individuo que:

> […] a través de su cuerpo puede percibirse uno en el espacio, en tanto que […] a través de su propósito puede percibirse igualmente uno en su acción, puesto que su desarrollo existencial, dirigiéndose hacia una determinada finalidad, momentánea o permanente, le confiere unidad en cuanto ser único e irrepetible (Maroco Dos Santos, 2012: 102).

Con lo cual, llegamos a la conclusión de que todo ser humano, a pesar de persistir en un objetivo específico en algún momento de su existencia y pese al poder de su intención, poseerá aspectos innatos que lo sujetan a determinadas ideas y actos:

> Sin entrar a discutir –discusión ociosa– si soy o no el que era hace veinte años […]. La memoria es la base de la personalidad individual, así como la tradición lo es de la personalidad colectiva de un pueblo. Se vive en el recuerdo y por el recuerdo, y nuestra vida espiritual no es, en el fondo, sino el esfuerzo de nuestro recuerdo por perseverar, por hacerse esperanza, el esfuerzo de nuestro pasado por hacerse porvenir (pp. 26-27).

Por ejemplo, el anhelo de permanecer junto a don Julio, supone un principio de unidad, cuya realización es impedida por las circunstancias familiares y sociales de Julita, de manera que domina la «continuidad» de un ser que, a fin de cuentas, no elegirá el camino de la libertad. Recordemos que la unidad se basa en la voluntad de este ser, por lo que es posible si existe una firme para ello; en cambio, la continuidad se mantiene en el tiempo y se rige por la memoria, que la hace probable (Tollinchi, 1978: 134). Aun así, la voluntad de Julia puede llevarse a cabo, o bien por sucesión, es decir, a través de la causalidad, en la que cada acción es una consecuencia del pasado; o por simultaneidad, donde los hechos vividos se transforman con el paso del tiempo y llegan hasta el presente con una estructura distinta. Álvarez Gómez (1989: 227-230) plantea el significado que, en este proceso, posee el «hecho vivo», que

se manifiesta a través de una vivencia «intrahistórica»; en otras palabras, que la situación presente del individuo es como tal por los acontecimientos del pasado: «[…] no se trata de que sobre un fondo que se conserva igual a sí mismo, se vayan acumulando cosas nuevas, sino de que lo permanente, a la vez que cambia o progresa –o en cuanto que cambia– mantenga la identidad consigo mismo» (Álvarez Gómez, 2003: 118-119).

Así también lo sostiene Maroco Dos Santos (2012: 102-103):

> […] el «principio de continuidad». Para Unamuno […] está igualmente estructurado bajo dos aspectos diferentes, […] que se refieren al hombre concebido ya sea como ser individual ya sea como ser social. […] en un primer momento, por la «memoria», el hombre puede comprenderse a sí mismo como un ser continuo en el tiempo, en virtud de que su personalidad individual consiste en el esfuerzo por hacer del recuerdo pasado esperanza o provenir futuros; en un segundo momento, por la «tradición», la sociedad humana puede intuirse igualmente continua en las varias sucesiones del tiempo, (102) en virtud de que su personalidad colectiva es el resultado de una serie sucesiva de momentos históricos vinculados entre sí. […] un cambio en su estructura biopsíquica supone una discontinuidad o ruptura ontológica en su ser y, por ende, el incumplimiento del proyecto ontológico de persistencia.

He aquí cuando llegamos al punto en que podemos entender el sentido general de la historia. En efecto, la evolución de Julia desde su infancia hasta la madurez constituye un símil de la Dictadura Franquista vigente aún en los momentos de la publicación. Esa añoranza del paraíso perdido, léase la preguerra, responde a la infancia de un país que, impotente, debe abandonar su estado edénico para ser adulto; y ya sabemos que, cuando un niño se convierte en adulto, también se convierte en odio e hipocresía. La lucha genética es una guerra abrasadora de deseos e ilusiones: «Julita, desde el tiempo, la arrastraba hacia donde ella habitaba, como reprochándole haberla abandonado en la infancia y permitirse después continuar viviendo sin ella» (60).

6. CONCLUSIONES

La comunión ideológica entre los distintos personajes de la novela, en la cual destaca la especial importancia de la voluntad, logra revelar los planteamientos teórico-conceptuales de la autora. La obra de Moix es, ante todo, una muestra del fracaso de la voluntad ante el determinismo, que se manifiesta mediante la decadencia absoluta de todos los personajes que en ella aparecen. Con ello, se nos presenta una problemática referente a la construcción del carácter individual, enfrentada a la voluntad, «que se proyecta en querer ser […], donde el querer no ser se constituye como polo estructurante de su in-existencia» (Santos, 2009: 12-14).

Si Julita no hubiera sido enviada con el anciano, no habría reconocido la voluntad que en ella imperaba. Y gracias a esta contradicción, sostenida en la dicotomía de la estructura y la práctica, logramos una mediación a través del concepto del *habitus* de Bourdieu (Hernández Madrid y Juárez Cerdi, 2003: 14), mediante el cual podemos entender la decisión final de Julia.

Julia es realmente un ser destruido, marcado para siempre, por mucho que pueda llegar a mejorar su situación a la larga. Tras un largo pesar, todavía se le llenan los ojos de esperanza, apoyándose únicamente en el recuerdo de los cinco años que pasó con su abuelo –símbolo de la República–. Tras las desgracias que acaecieron después, tiene que avanzar hacia delante y evadirse en otras tareas, como por ejemplo buscar a la niña –el sentimiento de libertad– que aún lleva dentro. Y que refleja el insilio de la autora, como el de muchos otros de la época.

7. REFERENCIAS

Álvarez Castro, L. (2005). *La palabra y el ser en la teoría literaria de Unamuno*. Ediciones de la Universidad de Salamanca.

Álvarez Gómez, M. (2003). *Unamuno y Ortega: la búsqueda azarosa de la verdad*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Estermann, J. (2001). *Historia de la Filosofía*, Segunda Parte, Tomo III. Quito: Ediciones Abya Yala.

Fortín Gajardo, C. (1960). *Introducción a la filosofía y vocabulario filosófico: Historia de las grandes corrientes del pensamiento*. Santiago de Chile: Ediciones Culturales Sócrates.

Guichot y Sierra, A. (1984). *Noticia histórica del folklore*. Sevilla: Consejería de Cultura, Junta de Andalucía.

Hernández Madrid, M. J.; y Juárez Cerdi, E. (2003). Introducción en M. J. Hernández Madrid y E. Juárez Cerdi (Eds.), *Religión y cultura: crisol de transformaciones* (pp. 13-23). Zamora: El Colegio de Michoacán/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Maroco Dos Santos, E. J. (2012). Antropología unamuniana VI. Principios ontológicos de unidad y continuidad del ser. *Cuadernos del Tomás* (4), pp. 99-110.

Moix, A. M. (2002). *Julia*. Barcelona: Lumen.

Negri, A. (2006). *Fábricas del sujeto/ontología de la subversión*. Madrid: Akal.

Pérez Fernández, V., Gutiérrez Domínguez, M. T., García García, A. y Gómez Bujedo, J. (Eds.), (2017). *Procesos psicológicos básicos: Un análisis funcional*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Santos, E. (2009). Antropología unamuniana II. Ser volitivo: presencia de Arthur Sxhopenhauer. *Igreja e Missão* (210), pp. 3-17.

Tollinchi, E. (1978). *La ontología de Unamuno*. Editorial Universitaria de Puerto Rico.

Unamuno, M. (1998). *Del sentimiento trágico de la vida*. Barcelona: Altaya.

Vásquez Mendoza, E. y Caro, C. V. (1993). La educación y la voluntad en Kant. *Avances en enfermería*, 11 (2), pp. 29-32.

Vaz Ferreira, C. (1957). *Los problemas de la libertad y los del determinismo*. Buenos Aires: Losada.

Zalpa, G. (2003). El concepto de campo y el campo religioso en M. J. Hernández Madrid y E. Juárez Cerdi (Eds.), *Religión y cultura: crisol de transformaciones* (pp. 27-46). Zamora: El Colegio de Michoacán/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

LA DESQUERIDA LITERATURA DEL SIGLO XVIII EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: NECESIDAD DE REVISIÓN Y RENOVACIÓN DE LOS CONTENIDOS DOCENTES

NOELIA LÓPEZ SOUTO
Universidad de Salamanca – IEMYRhd

1. LA IMPORTANCIA DE LOS CONTENIDOS DIDÁCTICOS: RENDIMIENTO, APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN

Los contenidos específicos de una materia resultan fundamentales para su desarrollo y para las capacidades que deberá adquirir el alumnado. Determinarán, por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia y, por supuesto, el proceso de aprendizaje adquirido por los estudiantes, más o menos significativo, más o menos eficiente, conforme a su grado de motivación, implicación, participación e interés en la materia.

Para Coll Salvador y Solé Gallart (1987)[64], los contenidos designan un conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su aprendizaje. Defienden estos pedagogos el relevante papel que desempeñan los contenidos para el alcance de un aprendizaje significativo por parte de los y las estudiantes, lo cual –advierten– no supone volver a concepciones tradicionales y caducas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Coll Salvador y Solé Gallart, 1987: p. 20). El peso que conceden a los contenidos en el campo educativo resulta coherente con su defensa de la necesidad de ampliar el concepto mismo de 'contenido' y de diversificar sus tipos (sistemas de valores, conceptos, normas, marcos explicativos,

[64] Considérese también Coll Salvador (1994a: pp. 9-15).

procedimientos, etc.), así como es coherente, a la vez, con su reclamación de la naturaleza constructiva y activa de los procesos de aprendizaje. Coll Salvador y Solé Gallart declaran (1987: pp. 21-22):

> [...] es evidente que la importante función que poseen los contenidos específicos para el aprendizaje de los alumnos exige que su selección se realice cuidadosamente. Dicha selección debe tener en cuenta la perspectiva o análisis epistemológico relativo a las diversas disciplinas o campos de saber, que contribuye a identificar los conocimientos esenciales de una materia, a establecer su estructura interna y a dibujar el mapa de relaciones que mantienen entre ellos, elementos fundamentales para organizar secuencias de aprendizaje potencialmente lógicas.

Si, en consecuencia, la selección de contenidos determina tanto la calidad y naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo de cara a una concepción más activa, dinámica y eficiente de este, es claro que los docentes han de preocuparse con detenimiento en su definición y establecimiento. En un proceso de aprendizaje constructivo, en el que el alumnado debe ser capaz de construir para sí y asimilar nuevos conocimientos –en tanto que saberes significativos– el enseñante ha de procurar que su selección de contenidos sea representativa y acorde a los logros que con la asignatura se pretenden, al tiempo que una selección que genere motivación e implique con la materia a los estudiantes.

Como es sabido, la pedagogía contemporánea ha probado la importancia de la motivación en las aulas, que puede ser cualquier factor capaz de provocar, mantener y dirigir la favorable disposición del alumnado hacia un objetivo de aprendizaje: esto es, su voluntad de participar en las actividades planteadas (prácticas o cognoscitivas) y comprender el enriquecimiento personal como uno de los positivos motivos para llevarlas a cabo. De este modo, un estudiante motivado se implicará activamente en el proceso de aprendizaje, se esforzará con las tareas que debe realizar, atenderá y participará en clase, y combatirá (y, en lo posible, salvará) las dificultades planteadas en el proceso. Según sostiene Junco Herrera, «Rendimiento, aprendizaje y motivación» constituyen tres importantes conceptos, relacionados entre sí, y que contribuyen a explicar –y mejorar– el ámbito de actividad de profesores y estudiantes. «El aprendizaje [...] es inconcebible sin motivación», concluye con resolución la educadora (2010: p. 2).

Entre los factores que esta autora contempla como determinantes para aumentar las cotas de motivación del alumnado, figuran algunos que serán claves para el posterior análisis que aplicaremos sobre los cinco casos presentados como objeto de estudio –a modo representativo–. Entre estos destacamos muy en particular cuatro: el buen conocimiento por el profesor o profesora del tema a tratar, el entusiasmo del enseñante en su labor docente, el incentivar la participación del alumnado y el enseñar/aprender no solo con teoría sino también con ejemplos prácticos y viceversa.

Como en el siguiente apartado podrá apreciarse, nociones establecidas hasta aquí como fundamentales para la definición de los contenidos específicos de una materia –que habrán de identificarse con los conocimientos esenciales del ámbito temático en cuestión (literatura del siglo XVIII) y perseguir un proceso activo, motivador y significativo de enseñanza-aprendizaje– suscitarán dudas en cuanto a su cumplimiento y, por tanto, el alcance de los objetivos propuestos en la materia y, sobre todo, el logro de un proceso favorable y adecuado de enseñanza-aprendizaje[65].

2. CASOS PRÁCTICOS: 5 GUÍAS DOCENTES DE «LITERATURA ESPAÑOLA DEL SIGLO XVIII»

Un somero análisis de las guías docentes objeto de estudio (López Souto, 2021)[66] nos revela notorias diferencias entre los documentos reguladores de la materia y, por tanto, entre las prácticas docentes planificadas y previsiblemente desarrolladas en cada uno de los casos. Dejaremos a un lado las informaciones sobre los procedimientos de evaluación porque presentan pequeñas variaciones en torno al control de lecturas obligatorias, una prueba escrita final sobre los contenidos teóricos y prácticos de la materia, la evaluación continua de participaciones en clase y, en ocasiones, un trabajo complementario para reforzar el

[65] Considérese, a propósito de la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, González Halcones y Pérez González (2004) y Coll Salvador et ál. (1994b: pp. 67-78, 189-198).

[66] Sobre el papel de la guía docente para la planificación y gestión del aprendizaje del alumnado universitario véase Álvarez-Pérez et ál (2019).

aprendizaje. Tampoco atenderemos a los criterios generales de evaluación –que abarcan las intervenciones o disposición en clase y los resultados alcanzados en el proceso de enseñanza-aprendizaje– ni atenderemos a la identificación de competencias de la asignatura. Centraremos el enfoque, para poner de manifiesto el problema abordado en este trabajo, en las propuestas de lecturas obligatorias y en los temarios de desarrollo de los contenidos de la materia.

Por lo que concierne a las lecturas, nos topamos con dos clamorosos casos (4 y 5) que no se preocupan por plantear una mínima selección de textos, lo cual deja al arbitrio de cada docente la definición de esos títulos, con más o menos previsión, en mayor o menor número. En el ejemplo 2 las lecturas son necesariamente compartidas entre el siglo XVIII y el XIX, puesto que –como en el caso 5– la materia comprende ambas épocas. Los títulos correspondientes al Siglo de las Luces resultan los básicos y tradicionales, comunes también con los casos 1 y 3, si bien la selección es más amplia y variada en estos últimos, lo cual propicia una visión más compleja de la producción literaria de ese tiempo y no exclusivamente didáctica.

Por lo que se refiere a los esquemas de contenidos o capítulos temáticos, predominan los bloques genéricos e inespecíficos (1, 4 y 5), así como una imagen del siglo dominada por la ilustración y el neoclasicismo (2, 4 y 5). Los ejemplos más claros de limitación del siglo VIII al movimiento ilustrado o neoclásico son el caso 2 y el 5, donde además la materia reparte sus contenidos con el siglo XIX (Romanticismo, Realismo y Naturalismo), llegando al extremo de reducir la centuria de las Luces a una sola sección conjunta de contenidos –menos desglosada y, en consecuencia, definida con evidente escasa atención– que su pareja sección dedicada al siglo XIX. El caso 3 resulta, sin duda, el más completo, definido y verdaderamente representativo de la producción literaria desarrollada en esa centuria de la Razón y la Sensibilidad.

Implementación del cambio didáctico también en Secundaria: sugerencia práctica

Cabe advertir que, en una materia que no suele contar con optativas donde abordar cuestiones de mayor especificidad, la inclusión de los

contenidos generales y básicos es necesaria. Ahora bien, la evidenciada necesidad de renovación de los contenidos impartidos en esta materia universitaria se revela asimismo la necesidad o conveniencia de comenzar a aplicar este cambio ya en la Educación Secundaria, donde la enseñanza-aprendizaje de la literatura del siglo XVIII adolece de los mismos problemas. En este sentido, ¿cuál podría ser una propuesta de motivación del alumnado hacia esta producción cultural del Siglo de las Luces?

Aunque la pregunta merecería un trabajo específico, una mayor reflexión y un tiempo de valoración conforme a más datos sobre esa etapa educativa, información general acerca de las clases o el curso en concreto donde aplicarse, un sencillo plan de actuación didáctica sobre las lecturas obligatorias podría contribuir a mejorar la actitud del estudiantado hacia esta literatura del siglo XVIII y sus conocimientos sobre ella. En ese caso habrían de escogerse lecturas más adecuadas y adaptadas a los educandos de esas edades; lecturas, además, capaces de ser apreciadas o de despertar interés en ellos. En Secundaria, por ejemplo, podría trabajarse, por un lado, el teatro neoclásico –a menudo se lee *El sí de las niñas* de Moratín– a la vez que algún atractivo sainete, piezas de carácter cómico, satírico y burlesco que contienen retratos de tipos y costumbres propios de esa época. Por otra parte, el siglo XVIII es la centuria en la que triunfan, entre otra poesía, los epigramas: género clásico, pero de lectura fácil porque conecta con las formas populares. Se trata de poemas breves que exhiben con desenfado y tono festivo el juego amoroso o el erotismo 'ingenuo' del Rococó, sátiras sociales, caricaturas de personajes o tipos, etc. y se construyen todos buscando crear una agudeza de sentido. En poesía obviamente también están las tradicionales fábulas, aunque a fin de motivar a los adolescentes hacia la lectura les divertirá más leer epigramas, letrillas, anacreónticas, églogas...; esto es, poesía rococó, que puede contrastarse con los tonos más serios y didácticos de algún poema ilustrado o neoclásico. En narrativa o ensayo convendría seleccionar fragmentos de escritos representativos, curiosos, costumbristas o trabajar con el alumnado, por ejemplo, el famoso ensayo de Feijoo en defensa de las mujeres, el cual propiciará un debate o fomentará la participación del estudiantado en el aula. Otra

propuesta alternativa podría consistir en que el docente presentase alguna definición de la *Encyclopédie* y, a partir de su lectura, podría debatirse en clase acerca de ella, tarea que probablemente resultaría muy enriquecedora para el estudiantado. Leer y comentar en el aula conceptos como felicidad, amistad, hombre, razón o imaginación seguramente sería motivador, productivo para acercarse al siglo XVIII y atractivo para la lectura del alumnado de Secundaria.

3. CLAVES DEL DESQUERER: LA DESCONEXIÓN DEL ALUMNADO CON LA MATERIA

A pesar de que los temarios de la materia «Literatura del siglo XVIII» suelen incluir la diferenciación de conceptos como Ilustración, Neoclasicismo, Rococó o siglo XVIII, la realidad práctica demuestra que esta distinción en muchos casos no se aplica a las programaciones docentes: los contenidos de estas siguen fomentando, en muchas ocasiones, la falsa identificación entre Ilustración y siglo XVIII. A través de los contenidos específicos y de las lecturas obligatorias –como se evidencia mediante las tablas presentadas (figura 1)– continúa perpetuándose la concepción mayoritaria de un siglo XVIIII centrado en el didactismo, el racionalismo, el espíritu ilustrado, la contención, el orden, las reglas y el buen gusto. Los contenidos impartidos y las relaciones de obras o textos propuestos para los alumnos, fundamentalmente didácticas e ilustradas, –realidad que todavía hoy se repite en muchas universidades españolas– evidencia este problema. De este modo, la «cara oscura» del Siglo de las Luces, denominación acuñada por Guillermo Carnero (1983), sigue permaneciendo en un segundo plano dentro de los estudios universitarios y no se le concede tanto protagonismo como a la faceta doctrinal y didáctica de la centuria. Sin embargo, tan propio de esa época y de esa sociedad dieciochesca sería el protagonismo e influencia de la Razón como el del sensualismo, el mundo de los sentidos y del erotismo, la expresión de las emociones, de la realidad subjetiva del individuo y de su entorno. La falta de representación o transmisión equilibrada de saberes acerca de esas dos caras del Siglo, la racional y la sensual, condiciona inevitablemente la recepción y percepción sesgada de este periodo literario por parte del estudiantado.

Si es cierto que a su producción literaria a veces se le reserva un menor espacio dentro de los planes curriculares, dentro de la materia también se le dedica una atención desigual al conocimiento de sus géneros y, sobre todo, de las dos facetas del siglo arriba mencionadas. Es una realidad que el ensayo constituye el género principal de la centuria, pero la prosa didáctica y ensayística no fue en ese período la única cultivada; aunque sí es la más canónica y representativa de ese tiempo. Con respecto al teatro, de nuevo alcanzan un mayor protagonismo las obras donde se incide en el mensaje e interpretación didáctica. Por lo que se refiere a la poesía, género en el que más podría visibilizarse la otra cara del siglo –sensualista, erótica, subjetiva–, sí suele darse una completa clasificación teórica de sus diversas modalidades, pero el foco didáctico, por lo general, sigue puesto en la poesía didáctica, neoclásica y, si cabe, en la pastoril del Rococó. Las lecturas reafirman esta idea de un siglo XVIII didáctico y racional. Feijoo, Moratín y antologías de poesía –donde, sin un refuerzo específico en el aula, la vertiente poética sensual se pierde entre el discurso didáctico– son las elecciones mayoritariamente preferidas y reiteradas en las guías docentes por lo que se refiere al acercamiento del estudiante al siglo mediante la práctica de la lectura. Lejos queda, por tanto, la noción derivada de esos textos –en su gran parte, didácticos– frente al hecho de que el siglo XVIII sea el siglo por excelencia de la literatura erótica, del epigrama y del germen de la sensibilidad que dará lugar a la posterior revolución romántica.

Boucher, F. (1752). Desnudo descansando [óleo sobre tela]. Pinacoteca Antigua de Múnich, Múnich. Alemania.

Es comprensible, conforme a los datos expuestos y ejemplificados a través de los cinco casos presentados, que el alumnado se sienta menos motivado con respecto a esta literatura dieciochesca y la enseñanza-aprendizaje de sus contenidos. Obviamente, conectará menos con una literatura densa, didáctico-doctrinal, con contenidos no correspondientes ni con su tiempo ni con sus intereses: de ahí la percepción general en los educandos del siglo XVIII y su literatura como tediosos, poco atractivos, densos, apenas interesantes desde una perspectiva estética, etc.

Por supuesto, no se trata de priorizar los contenidos más atractivos a fin de motivar a los alumnos y alumnas. Pero tampoco se lleva a cabo una enseñanza correcta si incidimos en el canon literario ilustrado y dejamos al margen la imagen de un siglo XVIII bicéfalo y ambiguo, contradictorio y muchas veces paradójico, compuesto de dos caras de igual importancia: razón y sensismo. La literatura del período posee unas características que, es obvio, no pueden variarse para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos esenciales marcados, si bien estos han de ser justos y adecuados con la realidad plural del momento y no transmitir una visión sesgada de la producción del período, puesto que la dualidad de facetas –didáctica y sensual– convive dentro de la obra de la mayoría de los grandes autores de ese Siglo de las Luces. Los docentes encargados de la asignatura deben fijar los contenidos de la materia a fin de abordar, con ellos y su temario, la literatura del siglo XVIII en toda su complejidad, de manera que el alumnado podrá apreciar y comprender en él las raíces del futuro movimiento romántico, que llegará a España a comienzos del siglo XIX. Conocer las dos caras de la centuria, en su mutua oposición y contradicción, despertará muchas preguntas, una mayor implicación e interés del alumnado y, en consecuencia, un acercamiento más positivo, más motivación en los educandos y mejores resultados en el alcance de los objetivos.

Fragonard, J. H. de (1765-1772). *Joven jugando con un perro / Young Woman Playing with a Dog* [óleo sobre tela]. Fondation Cailleux. París, Francia.

Otro punto clave y trascendental para la motivación de los estudiantes concierne a la propia motivación del docente y la atención que se le concede a la asignatura en los estudios universitarios de los grados de Filología o Lengua y literatura española. De un lado, según repara Inmaculada Junco Herrera (2010), el interés y la motivación experimentada por el propio profesor o profesora influirá en la mayor o menor motivación del alumnado hacia la materia. Asimismo, la menor dedicación que se le asigna en el programa académico, en algunos casos sin una materia propia y exclusiva sino compartida con la literatura del Romanticismo, implícitamente le resta valor e importancia, percepción que reciben los educandos y que puede condicionarles su propia consideración o estímulo hacia la asignatura.

Si volvemos sobre la relevante figura del docente, conviene apreciar que, si la motivación en ellos es tan importante para la positiva actitud del alumnado, esta suele ir pareja a la formación completa del enseñante para la asignatura que va a impartir. Junco Herrera (2010: p. 1) señalaba que los conocimientos del profesor o profesora sobre los contenidos docentes repercuten también en la motivación del estudiantado hacia la asignatura en cuestión y, dada la complejidad que se ha indicado con respecto a la centuria, lo idóneo sería contar con especialistas en ese campo de estudio, motivados y buenos conocedores de las paradojas del siglo. Ahora bien, esta sintonía todavía es difícil de conseguir –plenamente– en la universidad española y cierto es que la complejidad de esta época no es mayor a la de otras para poder ser enarbolada como argumento: sí, no obstante, la formación o conocimiento que el propio docente posee de este siglo suele ser menor que en otros casos y, por tanto, si no contamos con enseñantes especializados en este área, conviene requerirles a los responsables de esta docencia una particular profundidad y compromiso con los contenidos que deben transmitir, a riesgo de caer en la idea tradicional de un siglo XVIII vertebrado por el racionalismo y construido solo en torno a los ideales ilustrados o neoclásicos.

4. CONCLUSIONES

Sin duda, el compromiso y la motivación de los docentes para con la materia, así como un espacio específico para el desarrollo de esta y la revisión de la selección de sus contenidos didácticos –relación equilibrada y completa sobre la producción del siglo– podrá salvar o al menos mejorar el problema de la motivación del alumnado y, por consiguiente, su negativa opinión e interés hacia la asignatura Literatura del siglo XVIII. Sin embargo, como en López Souto (en prensa) se defiende y plantea, la universidad debe procurar constituirse en núcleos de investigación donde –en lo posible– los profesores o profesoras puedan integrar su docencia en el campo de estudio que estén abordando en sus investigaciones y proyectos, de modo que la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje mejorará, así como las herramientas TIC empleadas, la motivación de docentes o estudiantes y la misma introducción

del alumnado a la (quizá futura) realidad de la investigación. La enseñanza-aprendizaje del futuro habrá de ser así: motivadora, estimulante, activa y participativa, sostenida sobre la investigación, el último conocimiento alcanzado y la propia creación de conocimiento, nuevo o en curso, de modo que la selección de contenidos y objetivos será más sólida y apropiada. La materia Literatura del siglo XVIII habrá de incorporarse a estas dinámicas citadas y probablemente entonces, cumplidas todas las claves que en este trabajo se han expuesto, el acercamiento y la opinión del estudiantado sobre la materia serán mucho más positivas. Cambiar el desquerer por el querer resultará sencillo con la aplicación de estas recomendables renovaciones e innovaciones didácticas[67].

FIGURA 1. Ejemplos de guías docentes de la materia concerniente a Literatura del siglo XVIII

(caso 1)	(caso 2) UCA	(caso 3)	(caso 4)	(caso 5)
Propuesta de lecturas				
La Comedia nueva, Leandro Fdez de Moratín *Raquel*, Vicente García de la Huerta *El delincuente honrado*, Gaspar Melchor de Jovellanos *Vida,* Diego Torres Villarroel *Los eruditos a la violeta*, Cadalso Selección de textos de Feijoo *Cartas marruecas*, Cadalso *Noches lúgubres*, Cadalso	Selección de ensayos de Feijoo *Cartas marruecas*, Cadalso *Poesía española del siglo XVIII* (ed. Rogelio Reyes) *La comedia nueva*, Moratín *Sainetes*, Ramón de la Cruz *El estudiante de Salamanca,* Espronceda Selección de artículos de Larra y cuentos románticos *Don Juan Tenorio*, Zorrilla *Torquemada en la hoguera*, Galdós *La Regenta*, Clarín Otros facilitados	*Los eruditos a la violeta*, Cadalso *Cartas marruecas*, Cadalso Sainetes, Ramón de la Cruz Textos de Feijoo Textos de Jovellanos *Raquel*, García de la Huerta *La comedia nueva, El sí de las niñas*, Moratín *Poesía del siglo XVIII*, ed. Rogelio Reyes + ed. Polt	¿?	¿?

[67] Sobre los contenidos expuestos en este trabajo puede visualizarse un vídeo en López Souto (2021), https://www.youtube.com/watch?v=4GfnYywNw8c&feature=youtu.be.

Contenidos o temario				
1. El contexto histórico y el pensamiento ilustrado 2. Panorama general de la producción literaria española 3. El teatro en el siglo XVIII 4. La prosa 5. La poesía	1. Introducción a la literatura de los siglos XVIII y XIX. Marco general y periodización 2. El neoclasicismo y el sistema de géneros. La poesía y el teatro 3. El ensayo en la Ilustración. Feijoo. Los inicios del periodismo 4. Teoría y problemas del Romanticismo 5. El teatro romántico 6. El costumbrismo. El cuento 7. Realismo y naturalismo. Introducción a su práctica literaria en España 8. La narrativa realista	**1**. La literatura del siglo XVIII y la literatura de la Ilustración. "¿Qué es la Ilustración?". Ilustración y Neoclasicismo. La República literaria: nuevas instituciones y política cultural. **2**. Teoría literaria del Neoclasicismo. El Barroco según el Neoclasicismo. Tradición y renovación. TEXTO: *La Poética* de Luzán. **3**. La poesía. Historiografía y cuestiones terminológicas. Pervivencia barroca. Estética neoclásica. Poesía rococó o anacreóntica. Poesía erótica. Poesía ilustrada o filosófica. TEXTOS DE: León y Mansilla, Álvarez de Toledo, Gerardo Lobo, B. J. Feijoo, Torres Villarroel, Nicolás F. de Moratín, José de Cadalso, María Gertrudis de Hore, Margarita Hickey, Tomás de Iriarte, G. M. de Jovellanos, Juan Meléndez Valdés, Leandro F. de Moratín, María Rosa de Gálvez, Manuel J. Quintana, Nicasio Á. Cienfuegos. **4**. El teatro. La llegada del teatro europeo: lectura, traducción, creación. Legislación teatral y planes de reforma. El sainete. La tragedia neoclásica. El drama sentimental. La comedia neoclásica. TEXTOS DE: García de la Huerta, Nicolás F. de Moratín, Tomás de Iriarte, Ramón de la Cruz, G. M. de Jovellanos, Leandro F. de Moratín, Manuel J. Quintana, María Rosa de Gálvez. **5**. La prosa ensayística y las formas del ensayo. TEXTOS DE: Benito J. Feijoo, José de Cadalso y G. M. de Jovellanos. **6**. Formas narrativas de la Ilustración y zonas fronterizas. Libros de viajes. Literatura utópica.TEXTOS DE: la *Vida* de Torres Villarroel, *Fray Gerundio de Campazas* de José	1. Introducción al siglo XVIII: Historia, sociedad, cultura y literatura. Las corrientes literarias en el siglo XVIII 2. La poesía en el siglo XVIII, tradición y renovación. Autores fundamentales. 3. El teatro del siglo XVIII. La función teatral y los géneros breves. El teatro popular y sus modalidades. El nuevo teatro neoclásico: la tragedia, la comedia y otras fórmulas. Autores fundamentales 4. Prosa del siglo XVIII. La prensa y el ensayo. Prosa de ficción. Obras y autores	1. El siglo XVIII. La Ilustración. Géneros y autores 2. El siglo XIX. - Nociones generales sobre el Romanticismo. La prosa, la poesía y el teatro románticos - El realismo. La narrativa realista

		Francisco de Isla, *El Eusebio* de Montengón, *La Leandra* de Valladares de Sotomayor, *La Serafina* de Mor de Fuentes, *Cornelia Bororquia* de Luis Gutiérrez, las *Cartas del viaje de Asturias* de Jovellanos, *Descripción de Sinapia*, *Viajes de Enrique Wanton a las tierras incógnitas australes y al país de las monas*, *Viaje al país de los Ayparchontes, Viaje de un filósofo a Selenópolis.* [Muy completo]		

5. REFERENCIAS

Álvarez-Pérez, P. R., López-Aguilar, D., Peña-Vázquez, R. y González-Morales, M. O. (2019). La guía docente en la planificación y desarrollo de la enseñanza universitaria. Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID), 21 (1). https://doi.org/10.17561/reid.n21.1

Carnero, G. (1983, 8-17 de febrero). La dualidad entre razón y emoción [conferencia] Ciclos de conferencias: La cara oscura del Siglo de las Luces. Fundación Juan March. Madrid, España. https://www.march.es/es/madrid/cara-oscura-siglo-luces

Coll [Salvador], C. (1994a). Los contenidos en la educación escolar. En C. Coll [Salvador], J. I. Pozo, B. Sarabia, E. Valls (Eds.), Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes (pp. 9-15). Santillana.

Coll [Salvador], C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (Eds.) (1994b). Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Santillana (1ª ed. 1992).

Coll Salvador, C. y Solé Gallart, I. (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. Investigación en la Escuela, 3 (1), 19-27. https://doi.org/10.12795/IE.1987.i03.03

González Halcones, M. Á. y Pérez González, N. (2004). La evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Fundamentos Básicos. RUIdeRA, a. XXIX, 14 (1), 95-109. http://hdl.handle.net/10578/7951

Junco Herrera, I. (2010). La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza, 8 (1), 1-14.

López Souto, N. (en prensa). Proyectos con portales digitales para la investigación y la docencia: el caso de un Instituto universitario de Patrimonio textual y Humanidades digitales. En P. Mármol Ávila y M. Sánchez Cabrera (Coords.), Nuevas Tecnologías, Didáctica y Literatura (pp. sin determinar). Sial Pigmalión.

López Souto, N. (2021). Desquerida literatura del siglo XVIII en la educación universitaria [vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=4GfnYywNw8c&feature=youtu.be

ORIENTATIONS DIDACTIQUES POUR TRAVAILLER *LA CÉLESTINE* EN CLASSE DE FLE EN ESPAGNE

ALEXANDRA MARTI
Universidad de Alicante

1. INTRODUCTION

Cette contribution porte sur l'œuvre de Fernando de Rojas, *La Célestine*, considérée comme l'une des œuvres majeures de la littérature médiévale espagnole. Elle voit le jour en 1499 en Espagne durant le règne des Rois Catholiques. Ecrite par un jeune étudiant de Salamanque, cette pièce faisait honneur au dialogue comique et vivant en prose, symbiose parfaite entre langage courant, familier et soutenu. D'un point de vue didactique, nous pensons que pour un apprentissage efficace de la langue étrangère (LE), il est parfois utile de s'appuyer sur des œuvres déjà connues par l'ensemble de la classe. Dans ce cas précis, tous les apprenants de FLE en Espagne, notamment ceux d'origine espagnole, sont censés connaître *La Célestine,* œuvre emblématique et mondialement diffusée et traduite en différentes langues. D'où l'intérêt de la redécouvrir en français, d'enseigner les mots et expressions concernant l'amour, de débattre en langue française sur les amours de Calixte et Mélibée, qui se rencontrent grâce aux bons offices d'une entremetteuse. De nombreuses propositions didactiques sur *La Célestine* (Caro Valverde et al., 2000 ; Cantero Sandoval et Pena Presas, 2016) existent déjà et permettent de mettre en pratique l'étude de cette œuvre en classe de ELE. D'où l'intérêt de proposer quelques orientations pédagogiques pour travailler *La Célestine* en classe de FLE.

Cette étude s'adresse aux étudiants universitaires apprenant le français (niveau B2) et met en lumière la complexité de ce qui unit Calixte et Mélibée. Mais comment pouvons-nous qualifier cet amour, tant du point de vue lexical et phraséologique que discursif ? S'agit-il d'un

amour pur, vrai, passionnel, d'un amour « fou » qui unit les deux personnages, les faisant sombrer dans la maladie d'amour, ou s'agit-il tout simplement d'un amour clandestin, charnel, sexuel ? Finalement, trouve-t-on de l'amour courtois dans *La Célestine* ?

2. OBJECTIFS

- Lire et interpréter plusieurs fragments emblématiques de *La Celestine.*
- Faire découvrir aux apprenants *La Célestine*, œuvre majeure de la littérature espagnole médiévale, et en même temps, l'actualiser grâce au visionnage d'une chanson sur l'amour courtois.
- Analyser le thème de l'amour courtois
- Examiner la parodie de l'amour courtois
- Déceler l'intentionnalité de Fernando de Rojas.
- Élaborer différentes activités pédagogiques pour que les élèves se familiarisent avec l'univers de *La Célestine*.
- Amener les élèves à mettre en place différentes stratégies d'apprentissage pour favoriser les processus d'écoute, de production et de compréhension et, de cette façon, développer l'autonomie chez eux.
- Attirer l'attention des apprenants vers la forme et le sens de la langue.
- Développer chez les élèves toutes les habiletés linguistiques de façon attrayante et amusante pour faciliter le processus d'apprentissage de la LE.

3. MÉTHODOLOGIE

Dans une perspective actionnelle notre méthodologie participative alternera théorie et mise en œuvre pratique de tâches développant l'autonomie de l'apprenant. Les activités prendront en compte les compétences de l'apprenant, ses conditions et contraintes propres à la tâche et les stratégies mobilisées. Elles offriront à l'apprenant des connaissances et des savoir-faire qui permettront la tâche finale : élaboration d'une expression écrite et exposé oral.

L'enseignant de FLE expliquera les objectifs à atteindre, ainsi que les directives à suivre. Le professeur présentera brièvement aux élèves Fernando de Rojas, et donnera quelques références concernant le contexte historique dans lequel s'inscrit l'œuvre. Les étudiants auront trois mois pour lire plusieurs fragments emblématiques de *La Célestine*, pendant ce temps, ils suivront le contenu de leur programme habituel. Après cette période, les élèves devront remplir une fiche de lecture et analyser le thème de l'amour courtois dans *La Célestine*. Ils donneront leur avis et expliqueront oralement, en français, une anecdote extraite de l'œuvre. Ils pourront lire à haute voix, s'ils le souhaitent, les fragments de textes qui ont le plus attiré leur attention. Les étudiants développeront ainsi leurs compétences en matière de communication, d'argumentation et de dialogue en français. Nous proposons quelques orientations de travail pour la classe FLE afin d'analyser l'amour courtois dans *La Célestine*, puis la parodie de cet amour. Les apprenants découvriront les véritables intentions de Fernando de Rojas et, finalement, une séquence didactique sera présentée.

4. DISCUSSION

4.1. CARACTERISTIQUES DE L'AMOUR COURTOIS DANS *LA CELESTINE*

L'amour courtois est perçu comme une dissidence cumulant hérésie et bouleversement des fondamentaux (Lasserre Dempure, 2012). Il invite à un amour pur interdisant toute relation charnelle, un amour parfait suivant ses codes et ses principes. Dans cet amour courtois, il est coutume que la Dame aimée soit noble et occupe une position sociale

importante. Son prétendant doit être célibataire et appartenir à un milieu social inférieur. Dès lors apparaissent les premiers obstacles sociaux et moraux de cet amour.

Dans *La Célestine,* Mélibée est de haute et illustre naissance et de condition élevée. Son père Pleberio pense qu'elle possède les quatre qualités indispensables à une fille pour faire un bon mariage : premièrement, elle est intelligente, sage et vierge ; deuxièmement, elle est belle ; troisièmement, elle vient d'une bonne famille ; enfin : quatrièmement, elle est riche :

> Elle qui réunit les quatre principales conditions requises pour se marier, à savoir : en premier lieu la sagesse, la vertu, la virginité ; en deuxième la beauté, puis la haute origine de la famille et pour finir la richesse. La nature l'a dotée de tout cela, et quelque chose qu'on exige, on la trouvera parfaite chez elle » (De Rojas, 1980, p. 450, Acte XVI).

De son côté, Calixte est de noble ascendance et jouit d'une aisance convenable, ce qui montre qu'il est moins riche que Mélibée.

La beauté constitue un autre critère fondamental de l'amour courtois, déclenchant les premiers émois amoureux. La jeune fille doit séduire, en prenant soin de son apparence, en s'attachant à être ravissante et attrayante. Elle doit se parer et se refuser dans un premier temps, puis accepter petit à petit les avances de son prétendant, par consentements progressifs. C'est ainsi que le jeune homme apprend à patienter et à dominer ses pulsions. D'où l'importance du regard, et notamment du premier regard, de celui que le jeune homme porte sur la jeune fille et inversement. La peau de la jeune fille doit être très blanche, signe de sa catégorie sociale. Par ailleurs, la clarté des yeux, les cheveux dorés, semblent également être l'apanage de la plupart des héroïnes du roman. Voyons la description qui est faite de Mélibée par Calixte dans *La Célestine* :

> Je commence par les cheveux. Connais-tu les écheveaux d'or fin que l'on file en Arabie ? Ils sont plus beaux et n'ont pas moins d'éclat. Ils vont, par leur longueur, là où le pied a sa dernière assise, et, de surcroît, tressés et noués d'un mince ruban, comme elle a coutume de les porter ; il n'en faut pas plus pour convertir les hommes en pierre (…) (De Rojas, 1980, p. 141, Acte I).

Calixte voue ici un véritable culte à Mélibée en faisant l'éloge de sa beauté. Pour lui, elle symbolise la beauté parfaite, c'est la femme la plus belle au monde. Il la décrit sur un ton romanesque, renforcé même parfois d'envolées lyriques, ce qui le pousse ainsi à évoquer les détails plus indiscrets de ses attraits : la rondeur et la forme de ses seins, la blancheur de sa peau, de son cou, de ses mains, et ses « proportions harmonieuses » (De Rojas, 1980, p. 143, Acte I), qu'il juge magnifiques:

> Les mains point trop petites, revêtues d'une tendre chair, les doigts fins aux ongles longs et vermeils, rubis parmi les perles. Quant aux proportions harmonieuses, que je n'ai pu voir, je n'hésite pas à les juger plus belles, incomparablement, par ce qu'elles laissent deviner, que celles des trois déesses dont Pâris fut le juge (De Rojas, 1980, p. 143, Acte I).

A travers le portrait qu'il nous fait de sa bien-aimée, Calixte apparaît comme l'archétype de l'amoureux courtois. Selon Heusch (2008), nous retrouvons dans la bouche de Calixte le lexique, les tropes et la syntaxe caractéristiques du langage de l'amoureux courtois, empreint de lyrisme. Le comportement amoureux de Calixte reflète une caractéristique majeure de l'expression courtoise ibérique du XV siècle : « la religion d'amour ». Il est vrai que l'utilisation par Calixte de l'isotopie religieuse est presque constante, depuis la *comparatio* initiale entre la gloire des saints et la contemplation de Mélibée jusqu'au célèbre « *Melibeo soy* » (Heusch, 2008, p. 159). D'après Lasserre Dempure (2010) Calixte renonce à ce moment-là d'être chrétien et devient Mélibéen.

Autre trait caractéristique de l'amour courtois, la timidité manifestée par le jeune homme. Aux prémices de la relation amoureuse, il n'ose pas exprimer ses sentiments profonds et se limite donc à soupirer pour sa bien-aimée. Dans *La Célestine*, ce critère est aléatoire. En effet, au début de la trame, Calixte n'ose pas exprimer son amour à Mélibée. Il préfère souffrir d'amour en silence chez lui. Souffrir d'amour est donc aussi un trait caractéristique de l'amour courtois et plus l'amour semble impossible plus il s'accentue. Toutefois, c'est une souffrance qui donne du plaisir puisque la souffrance témoigne de la force de l'amour. Aimer, selon le code de l'amour courtois, c'est vivre une expérience extrêmement douloureuse. Néanmoins cette douleur bénéficie à l'amant qui,

plus il souffre, plus il s'assure de la profondeur de son amour. La souffrance peut même mener à la folie du jeune homme lorsque la jeune fille persiste à lui refuser son amour. C'est alors une véritable maladie d'amour à l'œuvre, accompagnée de différents revirements de situation.

Si la jeune fille fait mine de montrer de l'intérêt : le jeune homme est aux anges. Si la jeune fille fait mine d'être déçue par le jeune homme : il sombre vers les tréfonds de la mélancolie.

Dans *La Célestine*, Mélibée respecte les codes de l'amour courtois puisque dès le début la jeune fille n'est pas acquise à son amant (il n'y a donc pas réciprocité immédiate des sentiments), il doit la conquérir, et à cette fin lui être entièrement soumis et dévoué : les désirs de Mélibée sont souverains. Nous retrouvons le même schéma que dans la hiérarchie féodale, où la Dame est suzeraine et l'amant son vassal. Mélibée est distante voire violente avec Calixte, elle refuse catégoriquement ses avances :

> L'intention qui se cache en ton discours est digne de l'esprit d'un homme tel que toi : avoir osé affronter pour ta perte la vertu d'une femme telle que moi. Va-t-en, hors d'ici, impudique ! C'est trop pour ma patience qu'il ait pu se glisser dans le cœur d'un homme le dessein de me faire partager sa délectation de folle amour (De Rojas, 1980, p. 127, Acte I).

Une autre caractéristique de l'amour courtois apparaît plus tard dans le roman : le caractère secret de la relation entre Mélibée et Calixte. Il est notoire qu'à cette époque l'amour courtois impliquait une relation secrète parce que la bien aimée, toujours une jeune fille vierge qui vivait avec ses parents ou sa famille, mettait en péril non seulement son honneur mais aussi celui de sa famille. C'est la raison pour laquelle l'amour entre Mélibée et Calixte est discret, voire secret pour ne pas éveiller les soupçons des parents.

Autre principe fondamental de l'amour courtois, le don d'un objet ou d'un vêtement de la jeune fille à son prétendant comme gage d'amour. A l'époque, cela faisait partie du protocole. Pour honorer sa dame, le chevalier devait porter ses couleurs au tournoi en tant que signe de reconnaissance et d'appartenance. Dans le livre, Célestine demande à

Mélibée une « *oración* » et un « *cordón* » pour donner à Calixte en guise de preuve d'amour.

Enfin, dans l'amour courtois, pour mériter le cœur de sa Dame le jeune homme doit accomplir des prouesses et subir des épreuves qui attestent de sa fidélité et de sa passion. Il doit aussi rendre hommage à sa bien-aimée, en faisant preuve d'un dévouement total. Il se convertit en « serviteur » de sa dame. Dans *La Célestine*, l'assujettissement qui sous-tend la relation entre Calixte et Mélibée est imagée, le jeune amoureux la définira : « Mélibée est ma dame, Mélibée est mon Dieu, Mélibée est ma vie, je suis son prisonnier, son esclave » (De Rojas, 1980, p. 368, Acte XI).

L'amour courtois dans *La Célestine* est donc incontestable et se manifeste comme un jeu de séduction où la jeune fille, être charnel, ne fait que tirer parti de ce dont la nature l'a dotée. Dans cette œuvre, maintes mentions sont faites des caractéristiques propres à ce genre d'amour. Toutefois les comportements et les aléas de l'amour courtois y sont très exagérés, et cette exagération nous donne une impression de parodie voire de moquerie de ce genre amoureux.

4.2. Vers une parodie de l'amour courtois dans *La Celestine* ?

Cette mise en scène de l'amour courtois est donc excessive et interdit qu'on la prenne au pied de la lettre. La courtoisie de Calixte ne convainc pas vraiment, elle trahit sans cesse codes et conventions mais, à l'évidence, apparaît parodiée. Il semble donc que Calixte se « serve » de cet idéal à de simples fins égoïstes et que la courtoisie ne représente qu'un moyen, une stratégie parmi d'autres, pour conquérir sa bien-aimée. En effet, au fur et à mesure que nous nous familiarisons avec les personnages, nous nous rendons compte que Calixte et Mélibée sont, en définitive, des « figures parodiques » et par conséquent « ridicules » de l'amour courtois. Calixte représente, du point de vue littéraire, la caricature de l'amoureux immature, égoïste, inexpérimenté et son obsession amoureuse détruit en lui les réflexes nobles ou délicats du code de l'amour courtois.

Sa rencontre avec Mélibée en est la preuve puisqu'elle est en tout point contraire à ce code. Non seulement Calixte n'en applique pas les règles mais encore son comportement s'avère d'une audace et d'une outrecuidance déconcertantes. Loin d'être un *caballero* exemplaire (Heugas ; Bataillon, 1964, p. 400), il ne mesure pas les conséquences de son attitude et c'est plus tard qu'il se rendra compte de son erreur. Son discours voilé d'un « idéal courtois » est perverti par les allusions physiques et sensuelles (voire sexuelles) qu'il fait.

> Je suis vaincu par la douceur angélique de ton chant et je ne puis souffrir davantage ton attente cruelle. O madame ! O tout mon bien ! Crois-tu qu'il soit une femme au monde pour éclipser ton grand mérite ? O mélodie entendue par surprise ! O adorable instant ! O mon cœur ! Pourquoi ne pas te contenir plus longtemps, pourquoi interrompre ce plaisir pour satisfaire au désir de tous deux ? » (De Rojas, 1980, p. 485, Acte XIX).

Devant l'amour, il n'est guère délicat et s'adonne à des propos déplacés surtout lorsqu'il approche son but. Pour lui, « celui qui veut manger la volaille doit d'abord la plumer » (De Rojas, 1980 : p. 487, Acte XIX). Ces paroles ne permettent pas à Calixte d'accéder à l'amour courtois : il n'éprouve aucun sentiment et ses attitudes ne traduisent qu'une première « pulsion sexuelle ». C'est le signe que Calixte n'est préoccupé que par la réalisation de ses désirs les plus égoïstes et qu'à ce titre il est prêt à tout, y compris feindre une maladie d'amour dont les symptômes apparaissent et disparaissent selon son bon plaisir. En raison de cette démesure, on a souvent voulu voir dans ce personnage des traits foncièrement comiques : « Calixte serait l'histrion de la comédie amoureuse et donc une sorte de parodie du héros de la fiction sentimentale » (Heusch, 2008, p. 159).

Il apparaît aussi comme un rêveur, dont le rêve est simple à interpréter puisqu'il rêve qu'il caresse le corps de Mélibée, que c'est Mélibée qu'il caresse quand il pétrit le cordon, et que c'est à la place du cordon qu'il s'imagine (De Rojas, 1980, p. 68). En entrant dans le jardin de sa bien-aimée, prétextant qu'il a égaré son faucon, Calixte ne respecte aucunement le code de l'amour courtois, puisqu'en lui adressant directement la parole il met en danger l'honneur de Mélibée.

C'est en définitive un personnage grossier car, se voyant incapable d'obtenir l'amour de la jeune fille, il préfère avoir recours au monde des prostituées et que c'est Célestine, l'entremetteuse, qui va favoriser leurs ébats. Cette dernière lui conseille sans aucune retenue de « jouir » de la femme. Par de tels propos, il n'est pas possible de discerner comment Calixte peut incarner les valeurs de la courtoisie.

Mélibée, elle, se moque également de Calixte en qui elle voit le jeune homme ridicule. Au début de l'histoire, la jeune fille est très irritée par l'attitude de Calixte. Par la suite, elle s'adoucit jusqu'à se convertir en une femme presque soumise. Elle sait très bien que l'amour courtois n'est qu'un prétexte, que l'homme qui l'approche avec de telles intentions a des objectifs bien définis. Peu avant de mourir, elle avouera à son père :

> Vaincue par son amour, je le fis entrer dans ta maison. Il força avec des échelles les murs de ton jardin, il força mon chaste dessein, je perdis ma virginité et nous jouîmes presque un mois de ce délicieux péché d'amour » (De Rojas, 1980, p. 503, Acte XX).

La notion d'amour est donc confondue avec la jouissance du corps, le désir n'en étant qu'une étape qui, si elle n'est pas vite franchie, peut s'avérer malsaine pour l'individu, source de tristesse, de mélancolie et de désespoir, en lieu et place du plaisir amoureux qui est l'un des ingrédients majeurs du bonheur, corps et âme mêlés. Mélibée n'est-elle pas de celles qui, finalement, refusent pour mieux faire apprécier leur abandon ?

> Elle n'est pas la tentatrice, elle est la jeune vierge tentée. Mais elle n'est pas non plus l'ingénue que l'on a si souvent présentée. Nous pouvons suivre à travers le personnage de Mélibée la ligne du thème de la jeune fille qui refuse pour mieux donner » (De Rojas, 1980, p. 70).

En réalité, la relation amoureuse entre Calixte et Mélibée ressemble plus à du désir charnel qu'à de l'amour courtois. Il fallait donc entre les deux jeunes gens, mûs par la folie d'amour, un agent concret, un personnage au sein du drame, pour faire aboutir leur passion et plus encore pour l'éclairer. C'est le rôle de la Célestine, personnage omniprésent dans l'œuvre, à la fois rusée et candide, généreuse et sordide, superstitieuse et cupide, ne respectant en rien les règles de l'amour courtois.

Elle a dédié toute sa vie à l'amour illicite, et c'est pourquoi elle donne des conseils concernant l'amour et la sexualité en général :

> C'est avant tout une vieille entremetteuse pleine d'expérience en matière de relations amoureuses et ses succès sont surtout dus à son exceptionnelle éloquence » (Jardin, 2008, p. 97)

Tout cela est donc bien loin des conventions de l'amour courtois d'autant plus qu'elle est une « professionnelle du sexe ». Comme tous les personnages de son univers, son histoire orageuse a marqué son visage d'une empreinte ineffaçable. De sa splendeur passée, elle a hérité l'inclination assez perverse de vivre à travers le plaisir des autres quand le vin manque à consoler sa vieillesse. Elle exerce son métier avec une fierté légitime et cela fait d'elle en premier lieu la « *puta vieja* » (De Rojas, 1980, p. 73), toutefois sa vie passée au service d'autrui l'a dotée d'une large expérience humaine qui fait d'elle en second lieu la « *fina alcahueta* » (De Rojas, 1980, p. 74).

La fine maquerelle, entremetteuse, domine tous les autres personnages car elle décèle chez eux, d'un simple regard, leur hypocrisie et leurs désirs les plus secrets. Selon elle, il n'y a qu'un bien dans cette vie : la jeunesse, dont il faut s'empresser de jouir. Il faut donc profiter des plaisirs simples de la vie. Les conventions de l'amour courtois sont pure hypocrisie pour Célestine, qui sait parfaitement que tous les hommes, quel que soit le groupe social auquel ils appartiennent, obéissent aux mêmes passions, se comportent de manière semblable, ce qui rend l'amour courtois « adultère » lors du passage à l'acte sexuel. Un simple regard lui suffit pour jauger Calixte, et elle sait d'avance que si elle sollicite Mélibée, cette dernière finira par la solliciter. Le long et ironique réquisitoire qu'elle prononce à l'encontre des femmes est certes un lieu commun de misogynie médiévale, mais elle a soin d'y confronter son expérience personnelle de vieille maquerelle.

C'est forte de cette expérience-là qu'elle a l'art d'enfermer Mélibée dans sa requête pour l'obliger à en sortir. Elle prononcera délibérément le nom de Calixte pour mieux mesurer la sincérité de Mélibée ; et quand elle est sûre de sa victoire elle évoque longuement le portrait du jeune homme et laisse au cœur de la jeune fille une blessure qu'elle guérira à l'acte X avec un langage plus direct. L'évidente supériorité de Célestine

en fait un personnage d'une très grande ironie. Au moment même où elle a tissé sa toile autour de Mélibée, elle ne craint pas la comparaison avec celle de l'araignée, fatale aux petits insectes.

Mélibée avoue d'ailleurs avoir été impuissante à résister. Lorsque Célestine lui révèle la puissance de l'amour, elle rejoint Calixte dans la même impatience. Son monologue de l'acte V laisse prévoir une passion inquiète, elle est déjà jalouse, elle a peur que Calixte se détourne, qu'il aille vers une autre. Après l'aveu de son amour, Mélibée cesse d'être une créature idéalisée et adorée pour n'être plus qu'une « marchandise » que Calixte va « acquérir ».

Chez Célestine, un trait unit la maquerelle authentique à la dangereuse sophiste : elle manie l'obscénité auprès des jeunes gens avec une bonne humeur et un sens de l'efficacité aussi directs que ses meilleurs raisonnements. Mais Célestine, comme tout personnage humainement constitué, est assaillie de faiblesses et de doutes lors de ses retours à la solitude. En effet seule, elle a peur, et il lui faut regarder clairement les choses avec cette lucidité qui ne l'abandonne que devant son vice majeur, la cupidité, ainsi qu'au moment de mourir.

Nous voyons donc le décalage manifeste entre les réflexes intimes et les topiques de l'amour courtois. Dans *La Célestine*, nous observons l'amour courtois parodique, une moquerie du genre, où aucun personnage ne respecte les normes établies par le code chevaleresque. Cela nous suggère la recherche d'assouvissement de l'union « sexuelle » et non celle de l'union « spirituelle ».

Pour élargir la discussion, nous verrons avec les étudiants de FLE que l'auteur de l'œuvre, Fernando de Rojas, a utilisé la parodie de l'amour courtois pour mener à bien une finalité. Nous nous demanderons ses raisons de présenter l'amour courtois sous cet aspect dévoyé, et son intention, le sens profond de *La Célestine*, la démarche et les limites de l'interprétation qui nous est accessible.

4.3. L'INTENTIONNALITE DE FERNANDO DE ROJAS

Les contemporains de Rojas ont interprété l'œuvre comme une leçon de morale exposant les conséquences de l'amour, puissance de

transgression qui saisit les personnages et les entraîne dans un tourbillon de péripéties résultant de la seule transe passionnelle, liée au plaisir et au désir. Autant d'éléments qui laissent donc penser qu'il s'agit d'une œuvre aux valeurs moralisantes. C'est peut-être la raison pour laquelle l'œuvre n'a pas été censurée, et que de nos jours nous l'avons encore entre les mains. Sa folle passion pour Mélibée amène le jeune et noble Calixte à briser toutes les barrières des règles de l'amour courtois et à forger une alliance d'imposture avec une vieille entremetteuse, Célestine, qui dans son domaine a le don de faire plier les volontés rebelles. Mûe par l'avidité, celle-ci parvient à convaincre Mélibée, puis à faire naître chez elle un amour violent.

Malheureusement, cette intrigue tumultueuse se dénoue dans le deuil et la tragédie puisque lors de l'un de ces rendez-vous galants Calixte meurt et Mélibée se suicide par la suite. Le châtiment des coupables a le même sens dans la comédie et dans la tragi-comédie. Il y a dans la première une relation plus patente de cause à effet : elle condamne Calixte dès la consommation du péché de chair. Mais la seconde ne la trahit en rien et prolonge les scènes entre amants vers le domaine sacrilège.

Célestine, quant à elle, ne fait rien que revendiquer la prédominance du culte de l'argent sur celui de l'honneur en revendiquant la passion érotique, charnelle, immédiate. Elle sait bien que la fortune sourit aux audacieux mais elle sait aussi que bonne spéculation ne peut manquer de porter de bons fruits. La spéculation, chez elle, est évidemment le calcul.

Toutefois, nous pouvons nous demander si Célestine est la cause unique des malheurs de Calixte et Mélibée ? N'est-ce pas aussi la faiblesse des jeunes gens et l'imprudence des parents devant la pécheresse appareilleuse ? C'est en cela que Célestine est un personnage exemplaire au sens cervantin du mot. En lui donnant ce sens, Rojas a choisi d'en faire une authentique maquerelle pour mieux illustrer son propos. En nous présentant le monde de la prostitution, la moralité de l'auteur a consisté à mettre en garde les jeunes gens de bonnes familles contre le recours à de semblables auxiliaires de l'amour.

Par le truchement de son œuvre, De Rojas se moque des conventions de l'amour courtois en nous démontrant que Calixte recherche uniquement la substance hédoniste. L'amour qu'il éprouve pour Mélibée se convertit en une simple ivresse physique. Quant-à Mélibée, elle éprouve de vrais sentiments d'amour à son égard et a pour idéal le portrait fictif de Calixte. Comme tous les personnages de *La Célestine*, nous avons aussi profondément conscience du temps qui passe et une réelle perception de la proximité de la mort :

> Appréhendant le temps dans son immédiateté, les personnages de la Célestine font primer un fort sentiment d'urgence, une conscience aigüe du temps qui passe et une irrépressible envie de profiter du présent. Ce sentiment s'exprime certes par des formules topiques à plusieurs endroits de l'œuvre, mais si les personnages se complaisent quelque fois dans un carpe diem maintes fois ressassé, leur perception du temps est indéniablement marquée au sceau de l'authenticité (Hirel, 2008, p. 64).

C'est bien là que surgit la faiblesse humaine, qui prône la passion de la vie pourtant soumise à la brièveté du temps et à sa mitoyenneté avec la mort. C'est dès lors que Célestine annonce sans cesse la fatalité du changement.

4.4. Sequence didactique pour travailler *La Celestine*

Notre démarche se veut dynamique et interactive laissant aux étudiants la possibilité de donner leurs opinions et leurs impressions en langue française. Protagonistes de leur propre apprentissage, ils développeront leurs compétences en matière de communication, d'argumentation et de dialogue en français. Cette proposition d'enseignement s'appuie sur les phases des séquences didactiques de Martínez Rebollo (2014a, 2014b).

Activité 1. Production Orale en Interaction

Type d'activité : Contextualisation.

Phase : Motivation et mise en contexte générale.

Objectifs didactiques :

Enseignement :

- Attirer l'attention des apprenants sur le thème général du module, par le biais de différentes images qui vont aussi permettre d'activer l'attention visuelle des élèves.
- Éveiller l'intérêt, la motivation et la curiosité chez les apprenants.
- Contextualiser, afin de créer un besoin linguistique chez les apprenants. Ils pourront ainsi réagir grâce à un « input » les forçant à produire des énoncés dont le contenu pourra même être identifié au moment de l'écoute de la chanson.
- Activer les connaissances préalables des élèves.

Apprentissage :

- Comprendre le discours oral du professeur (« input » organisateur), en s'appuyant sur un contexte iconique et sur les stratégies communicatives utilisées par celui-ci.
- Anticiper du sens à partir des différentes images en rapport avec le contenu des activités qui vont être réalisées postérieurement.
- Faire participer oralement les élèves. Ils devront commencer à faire des hypothèses sur le sens (sémantique) et, progressivement, sur la forme (linguistique).

Développement méthodologique :

Il s'agit d'une activité de pré-écoute. Le professeur présentera différentes images aux élèves et il leur demandera de former des groupes de deux personnes. L'enseignant posera différentes questions aux élèves pour les faire participer à l'oral. Il invitera chaque adolescent à décrire ces images :

IMAGE I.

Source : https://bit.ly/3eyUjpD

IMAGE II.

Source : https://bit.ly/3eApvF1

IMAGE III.

Source : https://bit.ly/3z9icNW

Activité 2. Compréhension Ecrite + Production Orale en Interaction

Type d'activité : Remue-méninges

Phase : Motivation et mise en contexte générale.

Objectifs didactiques :

Enseignement :

- Présenter différents fragments de *La Célestine*.
- S'assurer que tous les élèves comprendront de brefs extraits.
- Analyser la production orale, les lacunes et besoins d'expression des élèves en relation avec le thème, et leur fournir du « feedback » si besoin est.

Apprentissage :

- Comprendre de petits extraits de *La Célestine* en français.
- Commenter les passages emblématiques de l'œuvre.
- Partager et prendre en compte les opinions des camarades.

Développement méthodologique :

Il s'agit également d'une activité de pré-écoute. De manière ludique, le professeur proposera aux élèves trois extraits de *La Célestine*:

> Les yeux verts, fendus en amande, longs cils, sourcils fins et arqués, nez moyen, bouche petite, dents menues et blanches, lèvres vermeilles et charnues, le tour du visage plus long que rond, la gorge haute, la rondeur et la forme des petits tétins, qui pourrait te les décrire ? On en est tout ragaillardi, quand on les voit. Une peau lisse et brillante, une carnation qui obscurcit la neige, un teint dont elle-même aurait choisi et mêlé les couleurs. (…) » (De Rojas, 1980, p. 141, Acte I).

> Je suis vaincu par la douceur angélique de ton chant et je ne puis souffrir davantage ton attente cruelle. O ma dame ! O tout mon bien ! Crois-tu qu'il soit une femme au monde pour éclipser ton grand mérite ? O mélodie entendue par surprise ! O adorable instant ! O mon cœur ! Pourquoi ne pas te contenir plus longtemps, pourquoi interrompre ce plaisir pour satisfaire au désir de tous deux ? » (De Rojas, 1980, p. 485, Acte XIX).

> Que dieu te pardonne, car il me reste une bonne compagnie. Qu'il la laisse jouir longtemps de sa noble jeunesse, de la fleur de cet âge qui nous offre le plus de joies et les plus grands plaisirs. Sur ma foi, la vieillesse n'est qu'une auberge de maladies, un logis de préoccupations. Elle est amie des querelles, angoisse continuelle, plaie incurable, peine du passé, chagrin du présent, triste souci de l'avenir, voisine de la mort, chaumière sans branchage où il pleut de toutes parts, houlette d'osier que le moindre poids fait plier ». (De Rojas, 1980, p. 215, Acte IV).

Activité 3. Compréhension Ecrite +Production Orale en Interaction

Type d'activité : Traduction d'extraits de *La Célestine*

Phase : Input sémantique. Attention portée aussi sur la Forme de la langue. Elaboration cognitive.

Objectifs didactiques :

Enseignement :

- Faire lire des dialogues de *La Célestine* en espagnol.
- Identifier les difficultés de traduction.

Apprentissage :

- Comprendre et interpréter un texte de façon globale et savoir identifier les mots-clés.
- Développer des stratégies de traduction
- Proposer une traduction des différents extraits de *La Célestine*.

Développement méthodologique :

Le professeur donnera quelques extraits de *La Célestine* à ses élèves. Ces derniers le liront silencieusement.

Après une lecture individuelle, trois élèves volontaires liront à leur tour à voix haute les textes.

Par la suite, les apprenants par groupes de quatre traduiront les extraits de *La Célestine* en espagnol en français. L'activité sera corrigée avec l'ensemble de la classe.

Activité 4. Compréhension Orale + Production Orale en Interaction

Type d'activité : Présentation de l'audio de *La Célestine* en espagnol (Actes VII et VIII). Source : https://bit.ly/3f29WpF

Phase : Pratique et saisie

Objectifs didactiques :

Enseignement :

- Fournir un support audiovisuel riche en images qui attirent l'attention visuelle des élèves et qui favorisent la compréhension.
- Indiquer aux élèves que nous allons voir et écouter les actes VII et VIII de *La Célestine* et y réfléchir.
- Vérifier si les anticipations ou les hypothèses faites avant ont aidé à la compréhension de l'audio de *La Célestine*.

Apprentissage :

- Demander aux élèves d'expliquer oralement en français ce qu'ils ont compris.
- Savoir analyser l'extrait cinématographique de *La Célestine*.
- Réutiliser ses connaissances préalables.
- Apprendre à exprimer ses émotions, son avis, à argumenter sa pensée.

Développement méthodologique :

Les élèves seront invités à regarder et à écouter la vidéo de *La Célestine*. Ils devront par la suite la résumer en français. Toutes les interventions des apprenants seront prises en compte.

Activité 5. Compréhension Orale

Type d'activité : Repérage

Phase : Pratique et saisie

Objectifs didactiques :

Enseignement :

- Vérifier si les apprenants sont capables de compléter le texte à trous de la chanson en faisant des hypothèses sémantiques et linguistiques.
- Démontrer que les trous proposés dans le texte favorisent l'activation des stratégies d'anticipation et qu'ils n'empêchent pas une compréhension globale du sens.
- Les faire réfléchir à la forme de la langue.

Apprentissage :

- Comprendre globalement la chanson en anticipant, et en inférant à partir du contexte, les éléments lexicaux et grammaticaux manquants.
- Vérifier les hypothèses et les anticipations (en remplissant les trous pour mieux comprendre le sens global).

Développement méthodologique :

Le professeur proposera aux élèves de compléter les trous de la chanson de Francis Cabrel « Ode à l'amour courtois ». Les élèves devront donc la compléter au fur et à mesure qu'ils écouteront la chanson. Finalement, le professeur fera une vérification rapide qui demandera aussi une interaction active du groupe de classe. Il ne s'agit donc pas uniquement d'une activité de repérage (où l'élève analysera ses propres connaissances), mais aussi d'une activité de vérification, puisque le professeur vérifiera si l'apprenant a bien assimilé toutes les informations transmises par la chanson.

Activité 6. Compréhension Orale + Production Orale en Interaction

Type d'activité : Réflexion métacognitive

Phase : Réflexion linguistique consciente.

Objectifs didactiques :

Enseignement :

- Détecter des problèmes concernant la compréhension de la chanson « Ode à l'amour courtois » écoutée précédemment par les apprenants.
- Aborder et résoudre ces problèmes.
- Faire réfléchir les élèves sur leur propre processus d'apprentissage
- Favoriser chez les apprenants un travail de réflexion sur les stratégies d'apprentissage tout en développant chez eux une attitude positive envers l'autonomie.

Apprentissage :

- Réfléchir sur son propre processus d'apprentissage en repérant des problèmes ou des réussites.
- Comprendre les difficultés et aider les camarades de classe qui n'ont pas compris (coopération entre les apprenants).
- Prendre conscience des stratégies d'apprentissage.

Développement méthodologique :

À ce stade, la chanson a été écoutée et comprise et nous abordons la phase du processus de réception orale : la post-écoute. Le professeur se centrera sur la réflexion métacognitive des apprenants pour qu'ils réfléchissent à leur propre processus d'apprentissage. Ce sera le moment précis pour détecter les problèmes et résoudre les difficultés. L'enseignant les amènera à réfléchir sur certaines phrases de la chanson.

Activité 7. Production orale en Continu

Type d'activité : reproduction d'une chanson.

Phase : pratique contrôlée.

Objectifs didactiques :

Enseignement :

- Attirer l'attention des apprenants sur la prononciation et le rythme de la langue.

– Motiver les élèves à chanter.

Apprentissage :

– Reproduire le plus correctement possible les sons de la langue, en s'appuyant sur le rythme et la musique.

– Mémoriser du vocabulaire de manière significative à travers la répétition dans le contexte de la chanson.

– Mémoriser des exposants linguistiques en favorisant leur emploi postérieur spontané, ainsi que la création d'automatismes.

Développement méthodologique :

Le professeur créera les conditions favorables pour que les élèves chantent à haute voix la chanson « Ode à l'amour courtois ». Il essaiera de s'assurer qu'ils font l'effort d'articuler le plus correctement possible du point de vue phonétique. Ce sera le moment du « Karaoké », moment de se détendre un peu. Il est à noter que cette activité ne devra pas excéder 10 minutes.

Activité 8. Aspects grammaticaux

Type d'activité : Vérification linguistique

Phase : Réflexion linguistique consciente.

Objectifs didactiques :

Enseignement :

– Aider l'apprenant à faire des hypothèses et à induire une règle grammaticale déjà vue

– Faire comprendre aux élèves le mode du subjonctif.

– Pratique le feed-back pour corriger les erreurs.

Apprentissage :

– Savoir induire une règle grammaticale.

– Réviser le subjonctif.

– Découvrir le mode du subjonctif.

Développement méthodologique :

Le professeur utilisera des extraits de *La Célestine* pour travailler un point grammatical précis. Compte tenu des nombreuses phrases au subjonctif que cette œuvre comporte, il semble, en effet, judicieux, de travailler ce mode verbal. Nous précisons que le subjonctif est un aspect grammatical qu'ils ont déjà travaillé dans les classes précédentes. Cette révision aura donc pour but de clarifier ce point de grammaire. Après avoir fait plusieurs exercices, le professeur donnera aux élèves un résumé récapitulatif sur le subjonctif, sa formation, son emploi et les verbes irréguliers. Cette fiche sera lue en classe et expliquée si besoin est. L'enseignant proposera alors un exercice structural mécanique aux élèves, qui sera corrigé, par la suite, par l'ensemble de la classe. Une fiche sur le subjonctif sera donnée aux apprenants.

Activité 9. Compréhension Ecrite + Production orale en Continu

Type d'activité : Compréhension écrite + Expression écrite

Phase : Pratique semi-contrôlée

Objectifs didactiques :

Enseignement :

– Faire un test de compréhension écrite.

– S'assurer que tous les apprenants comprendront un questionnaire et sauront y répondre.

– Analyser la compréhension écrite des élèves en relation avec le thème.

Apprentissage :

– Comprendre un questionnement et y répondre.

– Commenter les réponses avec l'ensemble de la classe.

– Partager et prendre en compte les opinions des camarades.

Développement méthodologique :

Le professeur proposera aux apprenants de répondre à un test individuellement après la lecture de différents extraits de *La Célestine* mettant en relief l'amour courtois et la parodie de cet amour.

Activité 10. Production Ecrite + Production orale en Continu

Type d'activité : Rédaction + présentation orale.

Phase : Transfert (autonomie).

Objectifs didactiques :

Enseignement :

- Évaluer les acquis grâce aux activités antérieures.
- Inciter et encourager les apprenants à l'expression écrite et à l'interaction orale.
- Apprécier et valoriser les productions écrites de l'ensemble des apprenants, malgré leurs différents niveaux en langue étrangère.
- Favoriser un climat de classe où le respect et l'esprit collaboratif règnent, en apprenant à écouter et à tenir compte des productions et des avis des autres.
- Guider les apprenants lors de leur tâche finale.

Apprentissage :

- Savoir réutiliser ses connaissances pour l'élaboration d'une rédaction.
- Faire partager oralement à l'ensemble de la classe le contenu de la production écrite de chaque élève.
- Améliorer l'expression linguistique et communicative pour que l'apprenant puisse clairement se faire comprendre par les autres camarades.
- Autoévaluer son apprentissage.

Développement méthodologique :

Cette activité appartient à une phase d'autonomie qui permettra aux apprenants de réutiliser leurs connaissances. Le thème de l'expression écrite est le suivant : Les amours de Calixte et Mélibée : une parodie de l'amour courtois ?

5. CONCLUSION

La Célestine est une œuvre oscillant de l'amour courtois à l'amour charnel. Nous ne pouvons nier la présence chevaleresque dans l'œuvre, bien que l'auteur semble se moquer de toutes ces conventions. En effet, si nous considérons que l'expression « *amour courtois* » ne peut concerner qu'un « *amour pur* » s'accompagnant des plus grandes souffrances pour les amoureux, souffrances qui haussent leur amour, nous pouvons affirmer que l'amour courtois dans *La Célestine* n'est qu'un « prétexte », une « moquerie » pour ce genre d'amour puisque Calixte et Mélibée cherchent seulement à réussir une « union sexuelle » et non une « union spirituelle ». Tout au plus pouvons-nous parler de relations amoureuses qui respectent certaines règles et tabous empruntés à l'éthique courtoise. Toutefois, la conception même de cette forme amoureuse idéale s'érode au cours de l'œuvre. La beauté physique de Mélibée attire le regard de Calixte et éveille en lui la flamme du désir : les conventions de l'amour courtois sont donc évincées par Calixte. *La Célestine* devient alors, pour nous lecteurs et étudiants de FLE, un autre genre de « thérapie », féconde en réflexion sur cette recherche infatigable de la vie : l'amour, le véritable amour, « *el buen amor* ». Et en cours de lecture, elle nous incite également à méditer sur le temps qui passe et sur notre voisinage avec la mort, marques éminentes d'un chef-d'œuvre authentique.

6. RÉFÉRENCES

Cantero Sandoval, A.; Pena Presas, M. (2016). El álbum ilustrado como puente entre la literatura canónica y la educación inclusiva (una propuesta didáctica para educación secundaria). *Lenguaje y Textos*. (43), 89-96.

Caro Valverde, Mª T.; García Gutiérrez, Mª E.; Sánchez Sandoval, C.; Vicente Ruiz, P.; Sánchez Guirado, Mª S. (2000). *Las clases de un clásico: arde La Celestina*. Consejería de Educación y Universidades.

De Rojas, F. (1980 [1963]). *La Celestine*. *La Celestina. Tragi-comédie de Calixte et Mélibée.* Texte original et version française par Pierre Heugas. Aubier.

Heusch, C. (2008). Les avatars de Calixte de la Comedia a la Tragicomedia. *Fernando de Rojas : La Celestina. Comedia o Tragicomedia de Calixto y Melibea* (Martin, G.ed.). Ellipses, 157-175.

Heugas, P.; Bataillon, M. (1964). «La Célestine » selon Fernando de Rojas. *Bulletin Hispanique*, tome 66, n°3-4, pp.396-405.

Hirel, S. (2008). La Célestine à la recherche du temps perdu. *Fernando de Rojas : La Celestina. Comedia o Tragicomedia de Calixto y Melibea* (Martin, G.ed.). Ellipses, 63-80.

Jardin, J-P. (2008). Célestine et les démons: *Fernando de Rojas : La Celestina. Comedia o Tragicomedia de Calixto y Melibea* (Martin, G. ed.). Ellipses, 81-99.

Lasserre Dempure, O (2012). « Écrire le personnage, dire l'humain : La Celestina (1499-1502) de rupture en rupture jusqu'aux confins de la modernité», Babel, 26, 17-44.

Lasserre Dempure, O. (2010). «La Celestina de Fernando de Rojas : un monde plein de vide», Babel, 22, 11-30.

Martin, G. (2008). *Fernando de Rojas : La Celestina. Comedia o Tragicomedia de Calixto y Melibea*. Ellipses.

Martinez Rebollo, A. (2014a). *Enseñanaza, adquisición y aprendizaje de la lengua extanjera*. *Una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula***.** Editum.

Martinez Rebollo, A.; Vera Martínez, V. (2014b). Apprentissage-Acquisition de la langue étrangère. Clés théoriques et leurs reflets sur la pratique de classe. Editum.

CAPÍTULO 14

EL JUEGO DRAMÁTICO Y EL TEATRO EN CLASE DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA

GEMA GUEVARA RINCÓN
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como objetivo presentar las ventajas de la dramatización en el aula de francés lengua extrajera (FLE en adelante) y de la literatura en esta lengua. Queremos cerciorarnos de que su explotación es, efectivamente, adecuada para el aula de idiomas; para ello tendremos que el revisar las ventajas e inconvenientes tanto para el alumnado como para el profesorado.

Si bien es cierto que debemos hacer una pequeña distinción entre *teatro* y *drama*, en este artículo utilizaremos ambas palabras indistintamente ya que realizaremos una secuencia didáctica donde trabajaremos ambos aspectos. Corral Fulla (2014) nos dice que, mientras que el *drama* se centra más en el sentido del proceso de creación, aún sin acabar; el *teatro* concierne la representación, podríamos considerarlo como el producto ya acabado. Veamos ahora una comparación de los puntos más importantes para apreciar con claridad todas las diferencias entre ambos términos:

En cuanto al *teatro*, concepto más tradicional de los dos, se pretende crear una representación y lo que interesa es el espectáculo final. Todas las situaciones planteadas han sido creadas a partir de una obra ya escrita y modificadas o ampliadas por un autor y/o profesor; el texto que estos han inventado debe de ser aprendido e interpretado por los actores. El docente es el que guía la obra teatral y decide cual será el lugar previsto para la representación, la escenografía y el vestuario.

En el *juego dramático*, considerándose este como un concepto más moderno, se busca más la expresión del niño y lo que interesa es el proceso que ha motivado al grupo de alumnos para realizar dicha representación. Las recreaciones son aquellas situaciones que los propios niños han imaginado, por lo que el texto y los movimientos/acciones que realicen son improvisadas por parte de los niños. Cada uno elige su propio rol y el profesor es el encargado de estimular que cada situación empiece y finalice. Cualquier escenario es bueno, el patio del colegio, los pasillos, el aula, etc., y la escenografía y el vestuario son confeccionados por los actores/alumnos. Esto proporciona un plus de motivación a los niños, ya que son capaces de interpretar, verbalizar los textos propuestos y divertirse al mismo tiempo.

Debemos añadir a todo esto que la interpretación propuesta en este artículo es en el estudio de una segunda lengua (francés), lo que añade un poco de dificultad al proceso y resultado final.

Es importante tener en cuenta que "la dramatización constituye un espacio y herramienta educativa que permite desarrollar el currículum escolar en otras áreas, como la Educación Artística, la Expresión Corporal o la Lengua y la Literatura" (Núñez Cubero & Navarro Solano, 2009:225), del mismo modo que mantenemos que la idea principal es la de tratar el teatro como estrategia para la enseñanza-aprendizaje en FLE y promover, de acuerdo con Arrieta Mariela (2007), una metodología mucho más grupal, basada en la construcción de conocimiento a través del trabajo cooperativo y no solo bajo un enfoque constructivista.

Estas estrategias constructivistas ponen de manifiesto la eficacia a la hora de estudiar una segunda lengua también se puede observar al trabajar la cultura en el aula de idiomas.

Para la confección de este estudio, hemos realizado una investigación-acción en el colegio concertado Vicente Medina de Molina de Segura (Murcia).

Hemos creado y puesto en práctica una unidad didáctica en torno al teatro y el grupo escogido ha sido el de 3º ESO no bilingüe. Se trata de un grupo con un nivel medio-alto que está compuesto por 18 alumnos. Hemos seleccionado el tema de la Canción de gesta (*Chanson de geste)*,

y tras la elaboración de diferentes cuestionarios (al principio y al final de la unidad), acompañados de la realización de distintas actividades durante ocho sesiones se han obtenido unos resultados bastante positivos sobre la huella que tiene el teatro en clase de FLE, concretamente en la explicación de la literatura/cultura.

Esta actividad, diferente para el alumnado, refuerza la motivación en el aula tiene como respuesta una mayor atención y curiosidad en lo que al estudio del tema se refiere. Resulta de este modo mucho más sencillo el cumplir con los objetivos propuestos en este trabajo.

2. LA DRAMATIZACIÓN EN EL AULA DE FRANCÉS

Durante los años sesenta empezó a ponerse de moda un tipo de juego que no necesitaba piezas, tableros, ni dados, ni ningún otro elemento propio de estos tiempos. Se llamó *juego de rol* (Pineda Díaz et al., 2015) y consistía en la representación de una escena concreta donde los distintos jugadores debían hacerse pasar por otras personas Este "juego" es creado por un director, quien rige la base de la historia a representar y el contexto en el que esta se efectúa. Así mismo, este director crea su propia ficción y consigue que el resto, a través de sus pautas, hagan realidad lo que él tiene dentro de su cabeza.

Si llevamos lo dicho con anterioridad al aula de francés, nosotros, en calidad de docentes, nos convertiríamos en los directores de este juego de rol; mientras que nuestros alumnos serían los actores.

El profesor debe tener la capacidad de seleccionar el tema que quiere trabajar en el aula, preparar diálogos y contextos diferentes según el alumnado y ponerlo en práctica en el momento oportuno.

Como nos explica Cutillas- Sánchez (2015), el teatro ya ha conseguido un valor pedagógico razonable en nuestras aulas y Nieto (2018) nos añade que esta herramienta es considerada como un mero entretenimiento para los alumnos, pero que es muy difícil que llegue a beneficiar la enseñanza-aprendizaje de ciertos puntos gramaticales o de la literatura. Nosotros no estamos especialmente de acuerdo con esta teoría ya

que, a través de este estudio, hemos demostrado que los estudiantes sí son capaces de interiorizar los conceptos estudiados.

Para los alumnos que estudian una segunda lengua, en nuestro caso el francés "la dramatización se presenta como un instrumento a desarrollar con el fin de rentabilizar sus capacidades respecto a una mejor formación de las personas, tanto en la perspectiva individual como social" (Núñez Cubero & Navarro Solano, 2009:227).

Es necesario hacer un inciso en este punto y explicar que, para nosotros, la dramatización en el aula se compone de dos partes bien diferenciadas, la individual y la colectiva. Por un lado, encontramos la parte más personal, donde cada alumno es capaz de interiorizar su discurso, cambiar el vocabulario que considere oportuno y dramatizar su parte de la obra con la mayor exactitud posible. Por otra parte, tenemos el elemento más social en el que los alumnos deben conseguir que el resto de los compañeros se conciencien del personaje que están representando, las cualidades que le caracterizan, las funciones que tuvo a lo largo de la historia o si realizó o no alguna hazaña que haya que destacar.

Otra cuestión que debemos tener en cuenta llegados a este punto es la diferencia entre, como nos dice Corral Fullà (2014), el estudiante activo y el estudiante pasivo. En el primer caso vemos un alumnado que realiza el rol de actor, participa, colabora con los compañeros, etc. mientras que el segundo concepto se refiere al alumno como espectador, sin participación alguna.

Nosotros nos centraremos en el rol del alumno actor/activo/participativo proponiendo la creación de una secuencia didáctica para la representación de toda una obra teatral, siempre bajo la premisa de que se trata de un "juego en el cual los participantes construyen una historia imaginaria adoptando generalmente el papel de personajes ficticios" (Pareja, 2008:32).

> Podemos decir que esta técnica de representación de papeles consiste sencillamente en la creación de una situación imaginaria pero basada en una real, la cual es desarrollada por unos participantes que asumen un rol imaginario donde son parte activa de la situación. Estas situaciones se caracterizan principalmente por la toma de decisiones, la rapidez

y el desenvolvimiento en el momento, tal cual como sucede en la vida diaria. (Pineda Díaz et al., 2015)

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Durante el transcurso de esta investigación han surgido diferentes cuestiones, tales como ¿es más motivador para los alumnos trabajar con el teatro en puesto de con el libro de texto tradicional? ¿Podría ser la dramatización una herramienta útil en clase de FLE? ¿Es posible estudiar FLE y literatura a través del teatro en la Educación Secundaria? ¿Son los alumnos capaces de interiorizar los conceptos y el vocabulario a la vez a través de la dramatización? ¿Es posible trabajar las cuatro competencias (comprensión y expresión escrita y oral) gracias al teatro en clase de FLE?

Como consecuencia de ello se ha optado por la creación de unos objetivos y se ha trabajado para la obtención de los mejores resultados.

- Demostrar que el teatro es una herramienta útil y motivadora para el estudio de la literatura en FLE.
- Desarrollar una unidad didáctica en torno al tema literario *la Canción de gesta.*
- Comprobar las ventajas e inconvenientes del teatro en clase de FLE.
- Mostrar que el uso del teatro en clase de FLE mejora las cuatro competencias de comunicación (comprensión y expresión escrita y oral).
- Simplificar la adquisición de vocabulario y conceptos literarios de una manera significativa gracias a la escenificación de los contenidos seleccionados.

3. METODOLOGÍA: UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Aprovechando el hecho de ser docentes en un centro escolar, hemos decidido realizar una investigación-acción. Es necesario estar en este

escenario para conocer la realidad de los hechos. Como dice Latorre (2004) la investigación y la enseñanza han coexistido desde hace muchos años como dos prácticas bien diferenciadas, pero en la actualidad esta distinción se ha ido aminorando, cambiando hacia un punto de vista más común entre ambas.

Una investigación-acción se basa en el estudio de un problema real (dificultad a la hora de aprender literatura/cultura) en un contexto social concreto (clase de FLE) que necesita solución.

Para nosotros el aprendizaje de la literatura en el aula se hace cuesta arriba en las de secundaria ya que es una parte del temario en la que los alumnos deben comprender en clase y estudiar en casa (añadamos un plus de dificultad si está en otro idioma). Por norma general esta sección baja la media del alumnado.

Partiendo de este problema hemos querido buscar una solución lúdica, dinámica y motivadora: Cuando un docente revisa los textos que va a trabajar con sus alumnos y relaciona el ámbito educativo con el teatral aparece un plus de motivación para los estudiantes que realizan una actividad novedosa en una asignatura en otra lengua.

Vemos necesario que todos los docentes investiguen si su práctica profesional es correcta y descubran qué funciona y qué no dentro de sus aulas. Por este motivo hemos realizado dicha investigación-acción, con el fin de extraer nuestras propias conclusiones acerca de si el teatro es conveniente, o no, para aprender literatura en una L2, y hemos obtenido una grata sorpresa.

Diferentes autores explican las distintas fases que encontramos en una investigación-acción. Catroux (2002) nos explica que existen: la fase de intervención, la de reflexión, la de comprensión y la reformulación de hipótesis y la evaluación de resultados una vez finalizada la puesta en práctica. Así tendremos un panorama general y podremos mejorar los fallos que podamos haber cometido.

Nosotros hemos decidido decantarnos por el segundo modelo (propuesto a continuación):

Según Vidal Ledo & Rivera Michelena (2007:1), este proceso tiene varias fases que exponemos a continuación junto con nuestro caso concreto:

1. Insatisfacción con el actual estado de ciertas cosas: El aula de francés lengua extranjera necesita un plus de motivación, así como aprender, no solo las pautas gramaticales, sino también la literatura.
2. Identificación de un área problemática: En la asignatura de francés (L2) no se estudia literatura, ya que el currículum se centra demasiado en aspectos gramaticales.
3. Formulación de varias preguntas de investigación e hipótesis: Redactadas en el apartado 3.
4. Ejecución de la acción para comprobar la hipótesis: Realización de una unidad didáctica y llevada a la práctica.
5. Evaluación de los efectos de la acción: Realizada en los apartados sucesivos.
6. Conclusiones: En el apartado último de esta investigación.
7. Tras tener centrada nuestra problemática pasamos ahora a la aplicación de nuestros materiales para encontrar una posible solución.

5. PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA

La metodología utilizada para la puesta en práctica de esta unidad didáctica (en adelante UD) se centra, sobre todo, en la participación activa del alumnado. Para ello se utilizará un aprendizaje tanto individual como cooperativo. Además, utilizaremos una enseñanza-aprendizaje basada en el descubrimiento guiado, donde los alumnos trabajarán para conseguir sus propios objetivos. De esta manera serán los protagonistas de su propio aprendizaje, una manera diferente interiorizar cada uno de los contenidos explicados gracias a la escenificación en el aula.

Debemos añadir la creación de situaciones que sean motivadoras para los alumnos y que los mantenga activos durante toda la sesión. Para la realización de esta UD tenemos que iniciar desde las situaciones más cercanas para los estudiantes, adecuando los objetivos marcados al

ritmo individual de aprendizaje de cada alumno, así como a su nivel de crecimiento dentro del aula y en el entorno que le rodea. Por este motivo, se avisará a los adolescentes de que no deberán realizar ninguna actividad con la que no se sientan cómodos, es más, se trabajará de una manera más específica con esos estudiantes con el fin último de ayudarles a perder el miedo y las inhibiciones. Se ha intentado realizar actividades lúdicas, entretenidas y muy motivadoras para tener más centrado al alumnado.

Esta unidad didáctica está compuesta de 9 sesiones casi al final del primer trimestre y nos hemos basado en Martínez Rebollo (2014) para llevarla a cabo.

El grupo escogido es el de tercero de la ESO no bilingüe compuesto por 18 alumnos.

- Sesión 1: Antes de comenzar se pasará al alumnado un cuestionario para saber qué conocimientos previos tienen sobre el tema.

  Tras conocer los resultados del cuestionario inicial, en esta primera sesión se realizará una lluvia de ideas donde los alumnos dirán qué creen que son los cantares de gesta e iremos relacionándolos con los que son realmente. A partir de ahí comenzará la explicación de estos. Al ser un grupo no bilingüe vemos conveniente presentar, inicialmente, el tema en español, ya que en literatura española también se están estudiando los mismos contenidos, y más adelante se realizar una comparación con los cantares de gesta franceses. De este modo podrán ver las diferencias culturales entre ambos países.

- Sesión 2: Una vez conocidos los rasgos generales de la canción de gesta, centraremos un poco más el tema y pasaremos a explicar la Gesta de Carlomagno, una de las historias poéticas más conocidas del reinado de este emperador. Como hemos dicho anteriormente, estamos en clase de FLE, si bien es cierto que hacemos comparaciones con España para que los

alumnos centren el tema, en este estudio nos decantaremos por la literatura francesa.

La Gesta de Carlomagno es un conjunto de poemas entrelazados de donde sacaremos a todos los personajes de nuestro teatro. El docente seleccionará aquellos poemas que tengan menos dificultad lingüística, pero con los que sea más fácil el poder entender la obra. Realizaremos, tras esta explicación, una ficha con diferentes preguntas donde podremos comprobar que han entendido los alumnos sin estudiar, solamente con la explicación del profesor durante esa hora de clase. Serán preguntas muy simples, en francés, sobre los aspectos más destacados de los cantares de Gesta y Carlomagno.

– Sesión 3: En esta tercera sesión se les explicará a los alumnos la necesidad de conocer a todos los personajes de la obra. Por ello se dará a cada uno un papel para trabajar, comprender y estudiar individualmente. El profesor habrá preparado los roles de cada alumno previamente, adaptando el vocabulario para que estos no tengan mucha dificultad a la hora de trabajarlo. Todos los alumnos tendrán un papel ya sea principal o secundario.

  Durante esta clase veremos comprensión global del texto y la traducción de las palabras incomprendidas por el alumnado, así como los diferentes personajes y su relación con el resto. Haremos un mapa conceptual en la pizarra con estas relaciones para una mejor visualización por parte del alumnado. Realizaremos un "cuento de las tentaciones" juego basado en la serie televisiva "la isla de las tentaciones". Consiste en la recreación de un edificio donde por las ventanas se ve una foto de los personajes. Al levantar cada imagen encontramos una definición de esa persona, sus gustos y sus amoríos.

  Así, antes de saber cuál es su guion podrán saber con quién pasarán más tiempo durante la obra.

- Sesión 4: Esta sesión servirá para trabajar la entonación y la pronunciación de cada alumno. Partimos de la base de que las reglas generales de fonética ya las saben, ya que son trabajadas desde quinto de primaria, por lo que es más sencillo. De esta manera solo nos paramos en aquellas que tienen un poco más de dificultad.

  En clase lo trabajamos con ejercicios de repetición y corrección entre los propios alumnos. Siempre es más fácil para ellos que sea un compañero el que le diga cómo se pronuncia o en qué se ha equivocado. Haremos un pequeño dictado sobre la vida de Carlomagno para trabajar también la comprensión oral. Para este ejercicio cada alumno dicta una parte del texto a sus compañeros, así trabajan la competencia lingüística en su totalidad.

- Sesión 5: La quinta sesión nos da ya opción a pequeñas interpretaciones dentro del aula. Escenas entre los diferentes personajes y monólogos. Para ello, cada alumno escoge una escena, se colocan en binomios o de manera individual y trabajan sus textos. El docente irá pasando para comprobar que la pronunciación y entonación son correctas. A mitad de esta actividad se comienza a meter la dramatización, es decir, el movimiento del cuerpo acorde con lo que dicen.

- Sesión 6: En esta hora de clase seguimos repasando lo visto anteriormente, deben practicar mucho, ya que el día de la exposición no tendrán soporte papel para decir su texto. En esta ocasión es el docente el que decide qué partes de la obra se van a trabajar durante esta hora y en qué tenemos que hacer más énfasis.

- Sesión 7: En esta sesión previa a la actuación final, los alumnos realizarán una simulación de la obra para detectar los posibles fallos (sobre todo de fonética) y resolverlos entre todos (trabajo cooperativo-significativo). Para esta ocasión no hace falta llevar puestos los disfraces que se pondrá para la obra real, aunque sí es conveniente que si hay elementos

significativos de un personaje en concreto se trabaje con ese objeto durante todos los ensayos.

- Sesión 8: Esta será la penúltima sesión, la representación teatral del tema escogido. La primera media hora nos servirá para cambiarnos (en caso de que sea necesario) y repasar de manera muy liviana el texto de cada uno. Será una representación de (más o menos) una media hora donde los alumnos deberán demostrar sus dotes artísticas para el resto de sus compañeros. Esta sesión es grabada para su posterior visualización y facilitar la tarea de evaluación. Además, se le enviará a cada familia una copia para que puedan verlo (suponiendo que las condiciones sanitarias no permitan la realización de la obra con público). Los alumnos tendrán la posibilidad de volver a ver la obra para estudiar o repasar los contenidos trabajados en ella.

- Sesión 9: Última sesión. En esta clase visualizaremos el vídeo de la dramatización para comprobar que los alumnos han captado el tema. Realizaremos preguntas para verificar que han captado la idea general de los cantares de gesta y en particular del cantar de Carlomagno.

  Las preguntas serán: ¿Quién era Carlomagno? ¿Otros personajes principales y su relación con el emperador? ¿Quién era Galiana? ¿Algunas de sus hazañas? ¿qué países visita Carlomagno? ¿Qué hace en ellos?

  En esta misma sesión se pasará el cuestionario final de dónde sacaremos nuestras respuestas a las preguntas de investigación planteadas al principio de este estudio.

5.1. Herramientas

Para este trabajo hemos utilizado diferentes herramientas.

- Cuestionario inicial: necesario para saber las opiniones y conocimientos previos del alumnado.

- Unidad didáctica de la Canción de Gesta (creada por nosotros mismos).
- Fichas de diálogos adaptados al nivel de nuestros alumnos.
- Vídeos sobre los cantares de gesta y Carlomagno extraídos de internet.
- Cuestionario final para sacar conclusiones y mejorar nuestra práctica docente.
- Una presentación, creada por nosotros mismos, para la explicación de los contenidos.
- Realización de diferentes fichas. Creadas para comprobar la efectividad del proyecto.
- En ocasiones también necesitaremos materiales reciclados para la creación de ciertos disfraces que se harán en clase para el día de la representación.

6. VENTAJAS Y DIFICULTADES DE LA DRAMATIZACIÓN

6.1. ALUMNADO

Encontramos diversas ventajas para el alumnado. Las más destacadas son:

- Esta metodología incita al alumnado a la participación en el aula, están mucho más motivados y activos.
- Trabajamos el aprendizaje cooperativo, haciendo así una clase mucho más dinámica.
- Los alumnos pierden la vergüenza a expresarse en otro idioma delante de los compañeros y trabajan así, además, la competencia comunicativa.
- Estudian diferentes registros de lengua gracias a los diferentes personajes que pueden interpretar.

- Tienen la posibilidad de customizar sus trajes para el día de la representación, lo que ayuda a explotar la imaginación y a dejarles más libertad en el aula.
- Aprenden más vocabulario relacionado con temas más cotidianos, como el amor o los conflictos familiares y sociales.
- Trabajan la pronunciación de una forma más divertida y relajada.
- Podemos trabajar tanto la comprensión como la producción oral y escrita.

En cuanto a los inconvenientes encontrados tenemos:

- El trabajo en el aula es necesario, pero el trabajo en casa lo es aún más.
- La memorización de los diálogos para la actuación final a veces les cuesta, para ello debemos adaptarlos al nivel de nuestro alumnado y trabajar mucho en clase.
- Estudiamos temáticas fuera del currículo para hacer una clase mucho más interesante y potenciar otros aspectos didácticos.
- El espacio del aula, en ocasiones, es escaso y hay que buscar otro lugar.

6.2. Profesorado

En el caso de los docentes también encontramos algunas ventajas y dificultades. En cuanto a las primeras:

- Para el profesor es mucho más fácil gestionar el aula si cada alumno tiene una tarea independiente. Le permite ir de uno a otro sin necesidad de que estos tengan que estar hablando entre ellos más que el momento estrictamente necesario para el aprendizaje cooperativo.
- El docente tiene la clase mucho más organizada.

- Podemos añadir vocabulario de otras temáticas menos comunes a las habituales para ayudar al alumno a ampliar su conocimiento.
- Nos permite estrechar vínculos con los alumnos, ya que tratamos con ellos más de "tú a tú".

Encontramos también desventajas que, a veces, nos dificultan un poco el trabajo:

- Este tipo de actividad requiere mucho tiempo previo de preparación. Todo debe de estar bien adaptado al nivel de nuestro alumnado y para ello hay que realizarlo antes de cada actividad.
- Esto supone que muchos profesores no realicen estas actividades.
- El hecho de que cada uno tenga un papel, como ya hemos dicho nos permite centrarnos más en ellos, pero al mismo tiempo necesitamos más tiempo para realizar cada actividad (por eso hay 8 sesiones solo para un tema).
- Necesitamos reprogramar todo nuestro año académico para poder meter este tipo de tareas ya que se salen del currículo.

7. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Tras la realización de las evaluaciones iniciales nos dimos cuenta de que los alumnos nunca habían trabajado el teatro como método de lo que nos dio un plus de motivación para realizar esta actividad.

En cuanto a la segunda pregunta sobre la participación activa en clase, casi todos coinciden en que "por la edad" tienen demasiada vergüenza y nos les gusta hablar delante de sus compañeros. Por esta razón empezamos trabajando de manera individual y, poco a poco, vamos metiendo el trabajo cooperativo hasta llegar a la actuación final.

En lo que al conocimiento literario se refiere, los alumnos exponen que no tienen un bagaje muy experimentado. Es por esto por lo que

preferimos trabajar la literatura francesa de manera conjunta con la española ya que les supondrá una tarea menos ardua.

El vocabulario en francés de nuestro alumnado es bastante extenso, pero si nos referimos a conceptos literarios este varía.

Al analizar los cuestionarios finales hemos podido obtener una serie de datos muy interesantes, nos hemos dado cuenta de que el 100% del alumnado no ha trabajado la dramatización en el aula en ninguna otra asignatura añadiendo a este dato que el 45,5% de ellos reconoce tener miedo escénico, sobre todo los alumnos varones. Entendemos que esto puede deberse también a la edad de los estudiantes, ya que están en pleno cambio físico y psicológico. En cambio, esta actividad les ha resultado útil al 94% de ellos, reconociendo que gracias a esta actividad han conseguido ampliar su vocabulario y similar ciertas estructuras que anteriormente les costaban trabajo.

Cuando les preguntamos si creían que la dramatización podía ayudarles a quedarse de una manera más eficaz con los conceptos literarios impartidos en el aula, hubo algunos que no lo tenían muy claro, sin embargo, el 92% creyó que sería una forma muy visual y diferente de aprender y que por ello sería beneficioso. Añadir a esto que ellos consideran haber ganado creatividad en el aula, así como haber perdido la vergüenza a hablar ante sus compañeros.

Hubo respuestas diversas a la pregunta del aprendizaje del vocabulario en francés sobre la literatura. El 90% cree que sería mucho más sencillo memorizar ciertos términos si son escenificados, mientras que el 10% no lo tiene del todo claro. A este 90% le preguntamos oralmente si les supuso mucho esfuerzo el memorizar los diálogos/monólogos que les habíamos dado. Todos reconocieron que no les costó mucho porque sabían de lo que iba la obra y ya habíamos trabajado la mayoría de las estructuras. En cuanto al vocabulario, todos estaban de acuerdo en que tuvieron que practicar con más intensidad la pronunciación de las nuevas palabras.

En la pregunta de la facilidad para aprender gramática gracias al teatro las respuestas no fueron del todo positivas. Debemos resaltar el hecho de que este punto siempre es el más complejo para el alumnado de una

segunda lengua. Por este motivo solo el 53,5% cree posible una mejora notable del aprendizaje gramatical frente a un 9% que no lo sabe y un 37,5% que lo considera muy difícil.

Creemos que, para ellos, la pregunta más difícil de contestar fue la del trabajo sobre las cuatro competencias comunicativas (compresión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita). La cuestión se basaba en la mejora del manejo de estas gracias al teatro. La gran mayoría, el 82% no sabía la respuesta. Si bien es cierto que explicamos el cuestionario final una vez repartido entre los alumnos, podemos pensar que no sabían exactamente a lo que nos referíamos. El porcentaje restante contestó positivamente a esta pregunta.

El 87% de los alumnos han superado el examen final con una nota superior a 6,5. En comparación con la otra clase que ha estudiado los cantares de gesta desde el libro, las del grupo de dramatización han sido más positivas aquellas que han reflexionado y trabajado con el teatro.

El 100% de los estudiantes afirma estar más motivado en el aula al hacer actividades diferentes a las que están acostumbrados. Hecho que nos confirma que esta metodología es efectiva en el aula de idiomas.

8. CONCLUSIONES

Tras la puesta en práctica de la unidad didáctica, consideramos que la representación teatral en el aula es imprescindible a todos los niveles. Podemos decir con toda seguridad que la dramatización en clase de FLE es una herramienta útil y eficaz. Efectivamente los alumnos se encuentran mucho más motivados realizando actividades diferentes a las que están acostumbrados. Ellos mismos afirman estar aprendiendo sin darse cuenta y el estudio de la literatura en francés a través de esta actividad demuestra que interiorizan mucho mejor ciertos conceptos e ideas.

El libro de texto es un buen apoyo para nuestra práctica, pero necesitamos un plus de originalidad en nuestras aulas. Incluyendo el teatro las clases están más distendidas, consiguiendo así una atención más focalizada de aquellos alumnos más disruptivos.

El hecho de que cada estudiante tenga un papel individual en la representación final y que tenga como objetivo el conseguir que sus compañeros entiendan ese personaje para captar el sentido global de la obra, hace que estén más centrados en su tarea. Además, el docente tiene mucho más margen para trabajar de manera individual con cada uno y comprobar dónde se encuentran sus mayores dificultades. Encontramos que algunos de ellos tienen más problemas con la expresión oral, ya que les cuesta más el tono, los fonemas o el ritmo de la oración en francés, mientras que otros tienen el inconveniente en la complejidad de la oración o en el tema en sí. Gracias a esta práctica obtenemos muchos beneficios que afectan directa y positivamente al alumnado.

Comprobamos también que, en nuestro caso, hemos utilizado tanto el recurso al teatro como al juego dramático ya que, por un lado, el docente daba las indicaciones y los textos a representar, pero el alumno realizaba las modificaciones que consideraba oportunas al respecto. Además, la escenografía y el vestuario eran realizadas por los estudiantes según los gustos de cada uno.

Si bien es cierto que el profesorado lleva una gran cantidad de trabajo previo, merece la pena el resultado que se obtiene. Resulta muy gratificante el comprobar que existen más métodos con los que los alumnos se sienten más cómodos y trabajan de una manera mucho más eficaz.

9. REFERENCIAS

Arnau, J. (2018). Fundamentos de la vía media. Alianza.

Arrieta, M. (2007). Une Expérience Constructiviste en vue d'enrichir l'Enseignement de la Culture en classe de FLE. Une, (3), 65-74.

Biset, E. (2011). Ontología política. Esbozo de una pregunta. Nombres. Revista de Filosofía, 27 (1), 121-136. Universidad Nacional de Córdoba

Corral Fullà, A. (2014). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras La "dramatización" como modelo y acción. Didáctica. Lengua y Literatura, 25(0), 117–134. https://doi.org/10.5209/rev_dida.2013.v25.42238

Catroux, Michèle (2002) : Introduction à la recherche-action: modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. La recherche-action: un autre regard sur nos pratiques pédagogiques (2ème partie), Vol. XXI nº3, 11.

Cutillas-Sánchez, V. (2005). La enseñanza de la dramatización y el teatro: propuesta didáctica para la enseñanza

secundaria. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.

Eines, J y Mantovani, A. (1980). Teoría del juego dramático. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación.

Latorre, A. (2004). la investigación-acci on. Conocer y cambiar la práctica educativa. Academia, 4, 7–21.

Martínez Rebollo, A. (2014). Enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera (LE): Una revisión teórica desde la práctica reflexiva del aula. Universidad de Murcia.

Nieto, E., (2018). La dramatización como recurso en la enseñanza de la Lengua castellana y su literatura. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 11(23), 87-98.

Núñez Cubero, L., & Navarro Solano, M. del R. (2009). Dramatización y educación: aspectos teóricos. Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria, 19, 225–252. https://doi.org/10.14201/3262

Pareja, S. (2008). Estudio del sector editorial de los juegos de rol en España: historia, tipología, perfil del lector, del autor, del traductor y del editor. 1 Departamento de Biblioteconomía y Documentación. Héctor Sevillano Pareja.

Pineda Díaz, L. M., Castro Santa, J. F., & Neva Ochoa, L. B. (2015). El juego de tol en clase de FLE. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=recursos_bibliograficos

Vidal Ledo, M., & Rivera Michelena, N. (2007). Investigación-acción. Academia, 21(4).

EVALUATING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AT UNIVERSITY THROUGH CULTURE AND REFLECTION DURING THE COVID-19 CRISIS

DANIEL MARTÍN-GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid

NATALIA MORA-LÓPEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCTION

University students were one of the main victims of the dramatic methodological changes taking place during the Covid-19 crisis worldwide. The Spanish university educational system still heavily relies on traditional methods of teaching and learning such as memorization and exam-based evaluations. Therefore, foreign language teaching in Spain resents these methods, as the teaching of a foreign language should entail a more dynamic and active teaching approach that allows students to participate more and interact with each other. The foreign language instructor represents a different figure for this type of learners, and the content knowledge university students gain in these courses varies significantly from their other subjects. English is normally seen to a professional end, rather than as an end in itself (except from degrees such as English Linguistics).

One of the main problems deriving from the pandemic was the assessment of students. The evaluation of English for Specific Purposes (henceforward, ESP) university courses in Spain tend to depend on the instrumental part of the course, namely, oral and written comprehension plus oral and written expressions. Grammar is still highly valued both among instructors and students. However, the evaluation of culture is normally disregarded in most English for General and for Specific purposes.

This study presents the adaptation of the evaluation of an ESP university course for General and Comparative Literature in the context of the Covid-19 crisis during the second semester of the 2019/2020 academic year. These students take four ESP courses as their degree requirement during the first two academic years. The participants of this study are a group of students who have taken "English III" (first semester) and "English IV" (second semester) with the same lecturer at a Spanish public university (Universidad Complutense de Madrid, Spain), who has included historical and cultural aspects of the English language as part of their course syllabus. The assessment of the first course was mainly based on instrumental English, although the cultural part was not taken for granted. However, in the second semester, students' evaluation was adopted so that the cultural aspect would be worth half of their final exam grade. As exams would take place online and it was easier to cheat, this type of exam questions offered both a solution for professors to avoid this students' practice as well as it implemented an evaluation for an ESP course where the content can be evaluated as well as the linguistics aspects form an implicit perspective.

Now, after presenting the theoretical background for this investigation, this study will be divided into different sections. First, we will present the objectives of this research. Secondly, the methodology employed for this study will be set out by presenting the participant's description, the materials employed during this investigation and the procedures employed to carry out this study. Thirdly, we will present the results obtained in this research. Fourthly, we will discuss the results obtained. Finally, some concluding remarks and the list of references will be provided.

1.1. Theoretical Framework: Culture, critical thinking and EFL

Thinking skills are necessary for a successful professional career. "In the information age, when people face a large amount of information every day, critical thinking has become especially important" (Lu and Xie, 2019, p. 969). However, it is hard to define it and there is no standard definition (Lin, 2018, p. 2). What many scholars do agree on are

some of the skills that constitute critical thinking. According to Fisher, among them we find the following abilities: to identify and evaluate assumptions, to judge how acceptable or credible certain claims are, to draw inferences and to analyze, to evaluate and to explain ideas (Fisher, 2001, p. 8) and to summarize information and generalize. "Recent studies in the EFL classroom context reveal that different activities, models or techniques as interventions in the instruction could have a positive effect on students' critical thinking" (Lu and Xie, 2019, p. 970). However, not many studies analyze how to develop critical thinking instruction, which is one of the gaps this study aims to achieve.

Now, "language education, including EFL education, must have a transformative goal that can be achieved only through cultural reflection and understanding within a critically oriented pedagogy" (Weninger and Kiss, 2013, p. 695). In this way, students can develop one competence which goes beyond the linguistic competence, namely, to become critical citizens (Guilherme, 2002, pp. 50-51). Some foreign language teaching methodologies such as the Berliz Method have attempted to teach language without culture (Volkman, 2019, p. 19). However, it is not possible to learn a foreign language without acquiring the target culture as well (Sadeghi and Sepahi, 2017, p. 222).

Foreign language instructors have attempted to incorporate culture since the 1960s (Sadeghi and Sepahi, 2017, p. 224), but culture but culture is also difficult to define. Scholars have tended to make a distinction between "Culture" and "culture", the former dealing with topics such as "history, politics, music, economy, education, geography and social system while small "c" culture includes cultural values such as greet, holiday, weather, lifestyle" and daily affairs (Sadeghi and Sepahi, 2017, p. 224). As previous studies have already proved (Volkman, 2019), this study will present how literature and culture can be intertwined within an EFL university course. Since "cultural contents have always been interconnected with political and social backgrounds" (Meier, 2019, p. 37), our study will showcase how literature still speaks to readers about this connection and helps develop critical thinking and self-reflection competencies which go beyond the EFL classroom.

2. OBJECTIVES

This investigation has two main objectives.

1. To adapt an English as a Foreign Language exam to online teaching during the Covid-19 crisis.
2. To introduce culture and self-reflection in the English as a Foreign Language curriculum.

3. METHODOLOGY

In this section we will present the methodology which was employed in this study. First, we will make a description of participants. Second, we will shed light on the materials used for the teaching of these two English requirement courses. Third, we will cope with the procedures employed when designing this study.

3.1. Participants

This investigation's participants study the four-year degree in General and Comparative Literature at Universidad Complutense de Madrid, which is a public university. These students have a language requirement associated to the foreign language literature they wanted to specialize on. Therefore, students must take four different courses of a foreign language (English I or A2, English II or B1, English III or B2, and English IV or C1). The first two courses are taken during the first year of the degree, and the last two courses are normally taken during the second year of the degree. Therefore, the participants of this study are 67 Spanish-born second-year students who took English III or B2 during the Fall semester and English IV or C1 during the Spring semester in the same academic year and taught by the same language instructor. In this manner, the Fall semester group consisted of 30 students, 13 of them being women (43%) and 17 of them being men (57%). On the other hand, the Spring semester group consisted of 37 students, 17 of them being women (46%) band 20 of them being men (54%). In this regard, 7 new students were added to English IV in the Spring semester because they were repeat students from previous years. These students

were not second-year students but fourth-year students who only needed to pass this course and the Final degree project to graduate from the BA in General and Comparative Literature.

Additionally, as it normally happens with these large university classes at public universities, these students had very different foreign language masteries and not all of them attended classes regularly, but still the number of students in each session was hard to be approached for a foreign language course. Finally, whereas the first semester was totally taught in-person, the Covid-19 crisis occurred during the second semester. Therefore, all students attended classes in-person during the first month of classes (from February to March 2020) but had to attend online during the remaining time (from March to May, 2020). This fact must not be taken for granted, as Universidad Complutense de Madrid is well-known public university that only offers presential teaching sessions, so neither the students nor the instructor were accustomed to online classes, as they had not experienced it before.

3.2. Materials

The English III and English IV courses were adapted to include both the linguistic competence and cultural aspects. The latter was understood as literary elements that were more motivating for students since they were students of General and Comparative Literature. Therefore, the course was transformed so that it became an English for Specific Purposes course instead of just instrumental English. For English III, the instructor employed a B2 manual to prepare a Cambridge's FIRST exam. The contents of the instrumental part of the course were the following ones, entitled by the name of the vocabulary topic of each unit.

1. Family. The grammar content for this unit was the present perfect simple and continuous. Students learnt how to write an essay at the end of the unit.
2. Leisure and pleasure. The grammar content dealt with comparative structure and making comparisons. At the end of the unit students learnt how to write an article.
3. Holidays. Students continued practicing verb tenses. In this unit, students were taught the past simple, past continuous,

and used to forms. Additionally, students learnt how to write a report.

4. Food. The grammar content of this unit was the "so" and "such" form structures. Moreover, students learnt how to write a review.
5. Studying. In this unit, students practiced the zero, first and second conditionals. Furthermore, students once again were required to write an essay.
6. Work. The grammar content of this unit were the differences between countable and uncountable nouns. Additionally, students learnt how to write an-email and a letter.

Then, in terms of culture, the following topics were covered during the English III course. This list of topics was approached from a general perspective, introducing topics that facilitate students' interventions due to their interests in general literature. Now, as far as comparative literature is concerned, the instructor focused his teaching on the topic of Protestant religion and its influence on literature, so that students could reflect and compare these religious issues with their own Spanish culture.

1. Introduction to Comparative English Literature
2. Literary translation
3. Literature and cinema
4. Literature and music
5. Literature and visual arts
6. English and Spanish literature

Then, for English IV, the instructor created his own materials to teach the instrumental part of the course. The contents of the instrumental part of the course were the following ones, which now were organized around the cultural part of the course, namely, literature.

1. Introduction to English literature. In this unit, students were not introduced to any grammatical structure, and students were mainly introduced to the methodology to be used during the course.

2. The 1600s: Puritan literature. The grammar content of this unit was a review of verb tenses and an introduction to conditional sentences.
3. The 1700s: The First Great Awakening. Students were now introduced to modal and semi-modal verbs and relative clauses.
4. The 1800s: American naturalism. In terms of grammar, students practice passive sentences and reported speech.
5. The 1900s: 19th century American short stories. The grammar content of this unit was new to students, and they were introduced to different grammatical structures of the English language. Among them, students learnt the monotransitive, ditransitive, resultative, copular, locomotive, middle, inversion, existential, and presentative constructions.
6. The 21st century: Contemporary literature. Finally, students learnt some phrasal verbs that they had not covered in the first semester. Additionally, students were introduced to cleft constructions, which are normally introduced in C1 courses as English IV.

Then, for the cultural/literary part of the course, students had to read one text for each unit but the first one that summarized the features from the time period in the United States of America that the unit covered. It is important to highlight that the literary content of the course revolved around the Protestant theory of predestination, which was a continuation from what students had learnt in the Fall semester.

1. Introduction to English literature. Students were mainly introduced to the methodology to be used during the course.
2. The 1600s: Puritan literature. Students read the sermon "A model of Christian charity" (1630) by John Winthrop.
3. The 1700s: The First Great Awakening. Students read the sermon "Sinners in the hands of an angry God" (1741) by Jonathan Edwards.
4. The 1800s: American naturalism. Students read the novella *Maggie, a girl of the streets*, written by Stephen Crane and published in 1893.

5. The 1900s: 19th century American short stories. In this unit, students read short story "The lottery" (1948) by Shirley Jackson.
6. The 21st century: Contemporary literature. In this unit, students had to read was the short story "The cheater's guide to love" from the book *This is how you love her* (2012) by Junot Díaz.

The following table summarizes what students learnt during the English III and English IV courses.

TABLE 1. *English III course contents.*

Unit	Linguistic unit name	Grammar content	Writing activities	Literature content
Unit 1	Family	Present perfect simple and continuous	An essay	Introduction to comparative English literature
Unit 2	Leisure and pleasure	Making comparisons	An article	Literary translation
Unit 3	Holidays	Past simple, past continuous, and used to	A report	Literature and cinema
Unit 4	Food	So and such	An review	Literature and music
Unit 5	Studying	0, 1st and 2nd conditionals	An essay	Literature and visual arts
Unit 6	Work	Countable and uncountable nouns	An email/letter	English and Spanish literature

TABLE 2. *English IV course contents.*

Unit	Unit name	Grammar content	Literature / Culture unit name Literature content
Unit 1	Introduction to English literature	No grammar content	Introduction to American literature
Unit 2	The 1600s	Verb tense review and conditional sentences	Puritan literature
Unit 3	The 1700s	Relative clauses and modal and semi-modal verbs	The First Great Awakening
Unit 4	The 1800s	Passive sentences and reported speech	American naturalism
Unit 5	The 1900s	Monotranstive, ditransitive, resultative, copular, locomotive, middle, inversion, existential, and presentative constructions	American short stories
Unit 6	The 21st century	Phrasal verbs and cleft-construction	Contemporary literature

3.3. Procedures

Students met twice a week for session of 1h30 minutes. The instrumental part of the course was normally taught during one session and the cultural part during the second session in the week. As mentioned above, the evaluation of both courses was slightly different, mainly due to the Covid-19 crisis that required making some assessment changes during the Spring semester. Thus, during the Fall Semester, the following items were considered for the continuous evaluation of students.

1. Attendance and coursework (20%). Whereas students' attendance was worth 10% of the final grade, daily and active participation was worth the other 10%.
2. Oral presentation (20%). Students had to prepare in groups one literary topic of the public service examinations to become a high-school teacher of English in Madrid for 15 minutes.
3. Final exam (60%). The final exam consisted of an oral expression part (20%), an oral comprehension part (subdivided into different activities and which was worth 10%), a use of English part (10%) and a written comprehension activity (20%).

The latter part of the exam was culture based and it will be presented later.

Now, during the Spring Semester, the following items were considered for the continuous evaluation of students.

1. Attendance and coursework (20%). Whereas students' attendance was worth 10% of the final grade, daily and active participation was worth the other 10%. In this case, since students were required to make some biweekly readings, they were also assessed on reading quizzes that were part of the coursework grade.
2. Teaching grammar day (20% -> 0%). Students were required to teach one grammar unit of the course of their choice through the reading texts assigned in the syllabus for 15 minutes. However, due to the Covid-19 crisis, this activity was canceled, and these points were added to the final exam
3. Final exams (60%). Students had to pass two different final exams during the same week towards the middle of the course. Thus, students were assessed on their knowledge of culture a literature on one exam and their linguistic competence on the other exam.
4. Final project (20%). Students were required to come up with an alternative ending or sequel from one of the reading texts assigned in the syllabus. They were required to write down a 10-page script and record a performance of the script. However, due to the Covid-19 crisis, students could not record themselves and were only able to write down the scripts.

Therefore, the following table summarizes how students were assessed during the English III and English IV courses.

TABLE 3. *English III and English IV evaluations.*

Course	Evaluation item	Description of the evaluation item
English III	Attendance and coursework (20%)	Attendance (10%) and Coursework (10%)
	Oral presentation (20%)	Students prepare in groups one of the topics of the public service examination to become a high school teacher of English
	Final exam (60%)	Culture part (20%) and Instrumental English part (40%)
English IV	Attendance and coursework (20%)	Attendance (10%) and Coursework (10%)
	Final exam (60%)	Culture part (30%) and Instrumental English part (30%)
	Final project (20%)	Students write a script for a sequel for one of the assigned readings

The Covid-19 crisis occurred right in the middle of the Spring semester, which altered the way the course activities would be conducted. For instance, students could neither perform nor record the final movie project. Also, the final exams were to be taken place in-person. However, students took them online towards the end of the course. Therefore, the instructor had to come up with a way to evaluate these students that could warrant that they did not cheat and copy the answers from one another. Thus, the solution was to come up with cultural questions that they could not find on the internet, and which were not easily transferred from one another. Consequently, the evaluation of the literary or cultural aspects varied from the Fall to the Spring semester. Whereas the component of the cultural part of the exam was only worth one third of the final exam in the Fall semester (2/6 points of the final exam grade), it was worth half the points in the final exam of the Spring semester during the Covid-19 crisis (3/6 points of the final exam grade).

3.3.1. The cultural exams

In this subsection of the procedures, we will show the exam questions that were asked in the cultural parts of the exam. First, we will present

the culture English III exam (Fall semester) and then we will show the questions of the English IV exam (Spring semester).

3.3.1.1. English III culture exam

In this subsection, we will present the cultural question of the final exam. Students were asked to read the following text which had already been explained in class.

> When they were come to the place which God had told him of, Abraham built there an altar, and laid the wood in order, and bound Isaac his son, and laid him on the altar upon the wood. And Abraham stretched forth his hand and took the knife to slay his son. And the angel of the Lord called to him out of heaven, and said, "Abraham, Abraham, lay not thine hand upon the lad [...]. By myself have I sworn", saith the Lord, "for because thou hast done this thing, and hast not withheld thy son, thine only son; that in blessing I will bless thee, and in multiplying I will multiply thy seed as the stars of the heaven, and as the sand which is upon the sea shore; and thy seed shall possess the gate of his enemies; and in thy seed shall all the nations of the earth be blessed; because thou hast obeyed my voice". *This was a more particular revelation of the Saviour who was to come than had been given before. It was now revealed, not only that Christ should come, but that he should be Abraham's seed, and that all the nations of the earth should be blessed in him* (Barth, 1851, p. 22).

Then, students were asked to do several tasks.

1. Summary. Students were required to make a summary of the previous text in less than 20 words.
2. Analysis. Students were asked to answer to 2 questions on the text comprehension that require students to recall information they had previously studied for the exam and 2 analytical questions that make students reflect on their learning process.

– Q1. “Who wrote the previous text? Support your answer with as much information as possible about the author and his context”.

– Q2. “This text is the English translation of a German text by the same author. As you know, it will be later translated into Judeo-Spanish and retranslated once more into the same language. Firstly, explain the two main reasons for retranslating

a text that we have mentioned in class. Secondly, which of these two reasons motivated the retranslation of our text into Judeo-Spanish?"

- Q3. "The text presents Abraham as faithful to God. According to what we have learned throughout the course, how can you relate the concept of *faith* to Puritan and their system of salvation?".
- Q4. "There is a revelation at the end of the text (in *italics*). Explain the importance of Puritan allegories in general and why they are important for them in this specific text".

English IV culture exam

In this subsection, we will present the cultural question of the final exam. Students were asked to read the following text which had already been explained in class. In this case, all the questions of the cultural exam were analytical, and students had to reflect on their own learning process in order to answer to these questions. As this exam was made online and students could feel tempted to cheat, these questions were created *ad hoc* and did not allow them to look for them on the Internet or copy them from other students.

For this cultural exam, students were asked once again to read two extracts from the same current piece of news from The New York Times (published one month before this exam). Then, students were asked to answer one question that required them to self-reflect on their learning process.

> Extract 1: Still, Americans have a way of turning to history as a kind of consolation, to give knowable shape to frightening, chaotic events. And since the crisis began, leaders have reached for analogies like Pearl Harbor and Sept. 11, which both capture the sense of shocking suddenness, and appeal to an idea of the American story as a series of challenges that make us stronger, better, more united (Schuessler, April 25, 2020).

- Q1. "Extract 1 refers to the importance of history for Americans to explain daily life events. Now, using the cultural background acquired in our classes, refer to any of our readings

and our class discussions/ideas to explain why this is so. Use only the space given to answer this question. Write no more than 10 to 15 lines".

> Extract 2: Even references to America as the "epicenter" of the crisis, when per capita death rates in many other countries, including a number in Western Europe, are higher, Ms. Gessen said, reflects a wrongheaded frame […]. Matthew McGrill, 35, an Army veteran from Queens who served in Iraq, said he thought the chaotic American government response to the coronavirus crisis would further damage the country's standing (Schuessler, April 25, 2020).

– Q2. "Extract 2 discusses the role of the US in handling the coronavirus crisis. Now, explain how our class readings, ideas, and discussions can help us understand the importance of being the *epicenter of the crisis* and why American readers would be concerned about *the country's standing in the world*. Use only the space given to answer this question. Write no more than 10 to 15 lines".

Therefore, the questions required students not only to reflect on their learning process at a university course to answer the questions, but they also made them reflect on how their main activity, reading, can be linked to self-reflection about the current events of their surroundings.

4. RESULTS

In this section of the study, we will present the results obtained by the students as well as their motivation levels measured by the teaching performance assessment program at Universidad Complutense de Madrid called *Docentia*.

Whereas the mean average obtained by students in the culture exam for the entire group of English III was 6.78, the mean average obtained in English IV cultural exam was 7.945. Thus, students performed 1.16 points better in the Spring semester. However, these results show the mean average for all students, without taking into account those students who incorporated later in the Spring semester. If we just compare the results of the students who did the cultural exam both in the Fall and Spring Semester during the continuous evaluation exam, these

students obtained higher scores in both semesters. In the English III cultural exam, they obtained 7.05/10 points (versus 6.78/10 of the entire group grades, thus performing 0.27 points higher). In the English IV cultural exam, they obtained 8.51/10 points (versus 7.945/10 of the entire group grades, thus performing 0.565 points higher). In this regard, these students performed 1.46 points better in the Spring semester (versus the 1.16-increment made by the entire group grade).

Now, the final course grade was slightly different than the grade obtained in the cultural parts of the exam. In the Spring semester, students got lower results than in the Fall semester (7.78 in the first semester vs. 7.37) in the second semester. Similar results were obtained in the case of students who took both continuous evaluation exams in the Fall and Spring semesters (8.46 in the first semester vs. 8 in the second semester). These results thus seem to indicate that students found the cultural aspects easier than the instrumental parts of the course.

Similarly, the motivation results show a close tendency to the latter case. The data shown by the teaching performance assessment program at Universidad Complutense de Madrid called *Docentia* reveal that students were more interested in the course in the first semester (9/10 in the first semester vs. 7.13/10 in the second semester).

Finally, in qualitative terms, as it will be shown in the following section, the answers provided by students show deep reflections about their learning process and how it refers to their immediate events and surroundings.

5. DISCUSSION

5.1. Quantitative analysis of students' results

The results obtained by the students in the cultural part of the exam showed that their grades improved in the Spring semester (6.78 vs. 7.945). This improvement may be due to a general improvement of university grades during the Covid-19 crisis. Additionally, these results are significantly better (7.945 vs. 8.51) for those students who took English III in the previous semester with the same instructor. In the same

manner, these students improved even more than the average improvement made by the entire class (1.16 vs. 1.46). Finally, students obtained higher results for the cultural questions in the second semester despite it was as difficult as in-person exams to cheat by copying from the Internet or from other classmates' answers.

When comparing results from the cultural parts of the exam to the students' final grades, we can tell that most students obtained higher results in the self-reflection and analytical questions than in the linguistic mastery questions. The explanation for these results could be that they were more motivated towards this type of questions or that they found these questions easier than the regular linguistic competence questions. Similarly, motivation results were significantly higher in the first semester, which can be explained by their own mood at the time. As we know, the Covid-19 crisis led to many personal issues that could easily explain why students were not so motivated towards their learning process.

5.2. Qualitative analysis of self-reflection questions

In this subsection we will show some of the answers provided by the students in the final Spring exam, where they had to analyze and make self-reflections to comment on a piece of news from a well-known newspaper using the information that they had learnt throughout the course combined with their own reflective competence. We will now show some of the answers to the 2 questions:

5.2.1. Q1: The importance of history for Americans to explain their daily life events

In this first question, most students' answers were unanimous. They all talked about the Puritan cycle sense of history, which is an idea that was covered both in English III and English IV and which students explain the following terms.

> The redemptive cycle of Christ's death and resurrection was an element in the air New Englanders breathed, unavoidable and ubiquitous in the rituals of public worship and the words of private devotion. In their daily lives, New Englanders continually expressed the full cycle

> of sin and salvation in worship and devotion, so this was embedded into the rhythms of their personal and corporate lives. According to Miller, this Puritan sense of history would be understood as a cycle from corruption times to reformation times. This idea can be seen in the text by Jonathan Edwards, Sinners in the hands of an angry God". This sermon is written during the First Great Awakening. […]. We know it's a cycle because there has been more than one Awakening (students' answers).

However, not all students merely focused on the literary socio-historical context. Some other students even reflected on the text to relate it to the current situation the US was going through due to the Covid-19 crisis.

> That leads us to nowadays, where everyone's concern is the public health, and also the economic crisis that will be following it. It makes sense, following the Puritan Cycle Sense of History, that in uncertain times society search stability even from nowhere, relating this crisis to a previous one to establish say that we are going to overcome this situation. It's not rare to see that someone is looking for something to believe in. What we see as ambiguous, for them it can be certainty (students' answers).

5.2.2. Q2: The role of the US in handling the coronavirus crisis

In this case, the students limited their answers to a more literary answer that reflected their learning process during the course.

> This is closely linked to the American Exceptionalism. This ideology mixes three main ideas: the history of the US is inherently different form that of other nations, the US has a unique mission to transform the world and, finally, the US's history and mission give it superiority over other nations. So, to sum up, it's an ideology that believes that the US is the best country in the world, the most influential and the most important one. American Exceptionalism could be easily connected with the expression "city upon a hill" mentioned in the text by John Winthrop, A model of Christian Charity. In his sermon, Winthrop warned his fellow Puritans that their new community would be "as a city upon a hill, the eyes of all people are upon us", meaning, if the Puritans failed to uphold their covenant with God, then their sins and errors would be exposed for all the world to see: "So that if we shall deal falsely with our God in this work we have undertaken and so cause him to withdraw his present help from us, we shall be made a story and a byword through the world". Several historians and political leaders such as Kennedy, Reagan and Obama made it relevant to their time, crediting Winthrop's text as the foundational document of the idea of American Exceptionalism (students' answers).

However, other students were more interested in the current political analysis of the Covid-19 crisis.

> This extract expresses two big fears that the American population could have: being one of the most affected countries by the virus -and the consequences it will have-, and the possibility of this situation being the beginning of losing their political leadership against the UE and China. Both situations, being one the cause of the other, would lead the US to lose the world economic power that has now a days, as well as political influence.
>
> That is to say that this text implies one aspect we've seen in class related to the text "Sinners in the Hands of an Angry God", by Jonathan Edwards, in which we see that American people are presented as God's people, so they must act accordingly. If we take this as a reference, we can see how worrying it has to be for someone that has been educated to think that is one of God's people lose his leadership. If that was the case, we are facing with a deeply narcissistic attitude that will for sure have its consequences (students' answers).

6. CONCLUDING REMAKRS

This investigation has attempted to present an example of how to introduce self-reflection and culture competencies in an English as a Foreign Language university course for students of the BA in General and Comparative Literature. Thus, we have shown how culture was introduced as part of the course syllabus in two different but continuous courses, namely, English III (Fall semester) and English IV (Spring semester) at a public university in Spain. It must be noted down that the first course took place in-person but the second one was hit by the Covid-19 crisis, which forced to adapt the evaluation and the activities planned for the course. In this manner, the final project of the course, which was to write a script for a sequel of one of the texts that were assigned as class readings and then to record it in a short movie, was reduced to just writing the script of the movie. In the same manner, the teaching grammar day, which was conceived as a short presentation in which students had to teach a grammar aspect of the course to their classmates, was canceled altogether.

Additionally, there was a major concern about students cheating in the final online exam if all questions were gap-filling or multiple-choice

questions, as this was the first time the instructor and the university faced online education and there were not enough tools to avoid them from cheating. Thus, writing short open answers about culture, requiring them to self-reflect on their learning process, help reduce the possibility to cheat. Moreover, these cultural questions were created *ad hoc*, which were more difficult to copy from the internet. Furthermore, students were required to self-evaluate what they had learnt though the course and attempt to describe the pandemic situation from the literary context they had learnt, referring to socio-historical and literary topics learnt in the course.

Future studies should follow this line of research in different contexts such as the post-pandemic world. Cultural studies and how to integrate self-reflection are still missing in many university curricula and they should not be taken for granted in EFL and ESP courses.

7. REFERENCE LIST

Barth, C. G. (1851). Bible stories for the young, by C. G. Barth, D. D. Old and New Testaments. Translated from the 13th German edition. The Religious Tract Society.

Fisher, A. (2001). Critical thinking: An introduction. Cambridge University Press.

Guilherme, M. (2002). Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics. Multilingual Matters. https://cutt.ly/LU4CG5U

Lin, Y. (2018). Developing critical thinking in EFL classes: An infusion approach. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-7784-5

Lu, D., and Xie, Y. (2019). The effects of a critical thinking oriented instructional pattern in a tertiary EFL argumentative writing course. Higher Education Research & Development, 38(5), 969-984. https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1607830

Meier, J. (2019). Learning about culture in the EFL classroom: Then and now, in theory and practice. In T. Summer (Ed.), Culture and literature in EFL education: Relating theory to practice (pp. 37-62). Peter Lang. https://cutt.ly/SU4JF6E

Sadeghi, K., and Sepahi, Z. (2017). Cultural content of the three EFL textbooks: Teachers' and learners' cultural preferences and cultural themes of textbooks. Pedagogies: An International Journal, 13(3), 222-245. https://doi.org/10.1080/1554480X.2017.1417128

Schuessler, J. (2020, April 25). Will a pandemic shatter the perception of American exceptionalism? New York Times. https://cutt.ly/vU4SIcJ

Volkman, L. (2019). Culture and literature in EFL education: functions and antinomies. In T. Summer (Ed.), Culture and literature in EFL education: Relating theory to practice (pp. 19-36). Peter Lang. https://cutt.ly/SU4JF6E

Weninger, C., and Kiss, T. (2013). Culture in English as a Foreign Language (EFL) textbooks: A semiotic approach. TESOL Quarterly, 47(4), 694-716. https://doi.org/10.1002/tesq.87

CAPÍTULO 16

FLEXIBILIDAD DEL PROCESO DIDÁCTICO Y ENSEÑANZA DE LOS TEXTOS DE LOS AUTORES CLÁSICOS LATINOS EN CURSOS UNIVERSITARIOS

MARCOS RUIZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

MARÍA RUIZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

En la historia de la enseñanza de las lenguas clásicas se han utilizado en realidad diversos métodos, que se han servido de forma más flexible de las distintas etapas del proceso didáctico de lo que es habitual en la práctica didáctica actualmente dominante. Además, en cada época han coexistido distintos modelos.

El propósito del siguiente estudio es poner de manifiesto la importancia que tiene la flexibilidad del proceso didáctico para la enseñanza de los textos latinos. Nuestra reflexión es válida para todos los niveles de estudio del latín, aunque se refiere especialmente a los cursos avanzados y específicamente a la enseñanza universitaria.

2. PROCESO DIDÁCTICO

Representamos a continuación el proceso didáctico seguido habitualmente en nuestros días en las asignaturas de textos latinos. A este planteamiento puede achacársele que la actividad realmente importante, la primera lectura del texto, se realiza lejos de las clases y del profesor y que lo que se hace en el aula es tan solo la corrección, etapa también fundamental pero no la esencial, así como en su caso los ejercicios complementarios.

Preparación de la traducción en el espacio particular de estudio.	Comprobación del trabajo del alumno y corrección de la traducción en clase.	Trabajo de consolidación de lo visto en clase por parte de los alumnos y nueva traducción en el espacio particular.

Este modelo convive, sobre todo en el ciclo inicial, con el de una enseñanza teórica, seguida de ejercicios prácticos. Pero, desde el momento en que se inicia la lectura de los textos, se abre un abismo entre la teoría y la práctica, abismo que la enseñanza avanzada universitaria no hace más que ahondar aún más.

En la época humanística se practicaba un tipo de enseñanza ajustado al siguiente modelo:

Explicación por parte del profesor de los distintos aspectos del texto, con indicación del significado de las palabras y de la traducción e imposi-ción de tareas.	Trabajo de consoli-dación de los conoci-mientos aprendidos y de realización de tareas por parte del alumno en el espacio privado.	Comprobación por parte del profesor del trabajo realizado por el alumno y nueva explicación.

Este modelo humanístico, inverso al hoy predominante, fue mantenido durante mucho tiempo a través especialmente de la *Ratio studiorum* de los jesuitas[68]. Convivía, por otra parte, en la época humanista con otro opuesto, aplicado a la traducción inversa, en el que, partiendo de un texto presentado por el profesor, el alumno realizaba la traducción de la lengua vernácula al latín en el espacio particular, siendo después corregido por el profesor, también fuera de la clase propiamente dicha, para finalmente realizar una versión autorizada en la clase misma.

[68] Cf. Passard (1896), Fuerst (1925). Ratio studiorum et Institutiones scholasticae Soc. J., (1887).

La coexistencia de distintos modelos dio lugar históricamente a diversas modificaciones de los planteamientos originales. Así, el modelo de preparación de la traducción por el alumno en el espacio particular, similar al actualmente imperante, pudo concebirse como una etapa posterior a la de la explicación exhaustiva del texto por parte del profesor[69]. Tras la etapa inicial, de una enseñanza unidireccional profesor > alumno, llega un momento en que este debe mostrarse capaz de tomar la iniciativa y leer por sí mismo los textos.

Por otra parte, el alumno puede preparar previamente el texto con la ayuda de los diccionarios, cuya proliferación facilitó históricamente esta opción, tratando de averiguar cuál va a ser la explicación del profesor, posibilidad que está solo a un paso del método académico actual[70].

Inversamente ya desde el Renacimiento se preconizaba la práctica de la doble traducción[71]. Esta consiste en utilizar el texto traducido de un autor clásico como base y punto de partida para la traducción de la lengua vernácula al latín. Naturalmente el texto original puede variarse mediante toda clase de transformaciones o imitaciones.

En el siglo XIX, a pesar del triunfo de un planteamiento receptivo, que buscará ante todo la comprensión de los textos clásicos, se mantendrá este tipo de ejercicio, pensado originalmente para obtener una competencia activa (es decir, para conseguir hablar o escribir en latín). Pasará, sin embargo, a tener carácter complementario, puesto que la competencia buscada será ahora fundamentalmente la comprensión lectora. Las posibilidades en este sentido darán lugar a una compleja casuística de ejercicios más o menos complejos.

---

[69] La propuesta realizada en su obra por Gesner (1715) es el resultado de la transición de un método a otro.

[70] En Vasco (1851) puede verse una descripción de la praelectio informada y su propuesta de modificación de la Ratio studiorum jesuítica en el siglo XVIII.

[71] La creación de este procedimiento se atribuye Roger Ascham (1579), preceptor de la reina Isabel de Inglaterra. Cf. Bigault-D'Harcourt (1819), Vossius (1656), Lamy (1694), Lemare (1817)..

El siglo XX prescindirá, sin embargo, por lo general de tales ejercicios como “anticuados”. Sin embargo, los métodos “directos”, que ponen reparos a la traducción como medio de aprendizaje, propiciaron ejercicios análogos de transformación, espacios en blanco, etc. como forma de comprobar la comprensión del texto o de las clases. Los manuales modernos de lectura extensa utilizan también, sin excluir en este caso la traducción a la lengua propia, ejercicios parecidos.

Tampoco es cierto que el modelo que hemos presentado como dominante sea el único posible en el método académico tradicional. Un ejemplo es el de la denominada “traducción sin diccionario”, que sigue siendo ampliamente utilizada.

En este caso el punto de llegada, la traducción en clase del proceso anterior, se convierte en punto de partida de una nueva fase de estudio por parte del alumno, cuyos resultados se comprobarán en un examen. A veces puede preferirse independizar totalmente este proceso exigiendo al alumno, no los textos trabajados en clase, sino otros nuevos como lecturas complementarias. En ambos casos al método académico se superpone un proceso inverso, que, como en el viejo método humanista, parte de la enseñanza del profesor; ahora se parte de una traducción autorizada y de comentarios filológicos. Es evidente que este modelo de proceso puede convertirse en dominante, exigiendo al alumno el dominio de un corpus textual determinado. La similitud con el modelo tradicional no puede sino incrementarse si el profesor, como ocurre con frecuencia, realiza traducciones magistrales como forma de incrementar la cantidad de texto que el alumno debe trabajar.

Los peligros que encierran planteamientos de este tipo no necesitan ser señalados.

Una variación más del modelo viene determinada por la traducción *ad aperturam libri*, la traducción improvisada, realizada por el alumno directamente en la clase tanto de forma escrita como oral.

Los ejercicios escritos de este tipo fueron habituales en el siglo XIX. Actualmente son menos frecuentes, al ser substituidos paradójicamente por las corrientes que propugnan la lectura extensa a través de textos de nueva creación o incluso los métodos directos, que gozan de la ventaja

de ofrecer un texto continuado que pretende ser más atractivo y fácil para los alumnos.

Una servidumbre que comporta la traducción improvisada es la necesidad de auxiliar de algún modo al alumno con el léxico. El uso completo del diccionario convertiría estos ejercicios en el equivalente de un examen convencional. Esta dificultad no es difícil de evitar, mediante el uso del diccionario limitado a un cierto tiempo, o mejor, mediante el empleo de un vocabulario selecto.

Por nuestra parte, hemos practicado con frecuencia y con fruto este tipo de ejercicio sirviéndonos de la ayuda de un vocabulario selecto, pero formulado en latín, o mediante el uso de glosas en latín (la tradicional *interpretatio*).

La *interpretatio* latina de textos en verso era utilizada ya en el siglo XVII en las ediciones *in usum Delphini*. En estas ediciones se substituye el vocabulario por uno más cercano a las lenguas vernáculas y se introducen cambios en el orden de palabras, pero se mantiene la sintaxis.

Este es, por ejemplo, el comienzo del libro II de la *Eneida* (vv. 1-13):

> Conticuere omnes intentique ora tenebant;
> inde toro pater Aeneas sic orsus ab alto:
> Infandum, regina, iubes renovare dolorem,
> Troianas ut opes et lamentabile regnum
> eruerint Danai, quaeque ipse miserrima vidi
> et quorum pars magna fui. Quis talia fando
> Myrmidonum Dolopumve aut duri miles Ulixi
> temperet a lacrimis? et iam nox umida caelo
> praecipitat suadentque cadentia sidera somnos.
> Sed si tantus amor casus cognoscere nostros
> et breviter Troiae supremum audire laborem,
> quamquam animus meminisse horret luctuque refugit,
> incipiam.

Aparece glosado del siguiente modo en la edición *in usum Delphini* de Ruaeus (De la Rue, 1822, pp. 86-87):

> Omnes siluerunt, et attenti comprimebant vocem. Tum pater Aeneas sic incepit e superiori parte lecti:

> Iubes me, regina, renovare dolorem infandum, narrando, quomodo Graeci everterint potentiam Troianam, et regnum deplorandum: et quaecunque vidi ipse digna miseratione, et quibus magna ex parte interfui. Quis Myrmidonum, aut Dolopum, aut quis miles duri Ulyssis haec commemorando abstineat a fletu?
>
> Et iam nox humida praeceps abit a coelo, et astra decedentia invitant ad somnum. Sed si tanta tibi est cupiditas cognoscendi casus nostros, et breviter audiendi ultimam Troiae ruinam, quamvis mea mens abhorreat, et prae dolore recuset recordari, tamen incipiam.

Reproducimos a continuación el texto del retrato de Aníbal de Tito Livio con las definiciones en latín, realizadas por nosotros mismos y presentadas a la manera de un diccionario, con distintas acepciones y observaciones etimológicas.

> Missus Hannibal in Hispaniam primo statim[72] adventu omnem exercitum in se convertit; Hamilcarem iuvenem redditum sibi veteres

---

[72] **statim** [< sto] confestim, extemplo, illico, protinus, quam primum. **adventus, us, m.** [< advenio < venio] accessus, appulsus [≠ discessus, profectio]. **converto, verti, versum 3** [< verto] in contrariam partem verto, verto, verso, circumago; volvo; confero, ad me rapio. **reddo, didi, ditum 3** [< do] restituo, refero, solvo, exsolvo, persolvo, remunero, do, tribuo, trado (effigiem reddere: eff. repraesentare); latine reddere: vertere. **brevi** brevi tempore, per breve tempus, brevi spatio (temporis), paucis diebus / annis. **efficio, feci, fectum 3** [< facio] ad finem perduco, perficio, conficio; reddo. **momentum, i, n.** [< moveo] motus quo aliqua res impellitur; exigua pars temporis; causa ipsius motus; vis impellens ad aliquid faciendum; res magni ponderis (magni, parvi, nullius momenti esse: h. e. auctoritatis, ponderis, pretii). **concilio 1** acquiro, paro, comparo; iungo, coniungo; amicum / benevolum aliquem reddo, amicitia coniungo, reconcilio, allicio, benevolentiam coniungo, cum aliquo consuetudinem et amicitiam iungo, aliquem ad amicitiam adiungo. **pareo, ui, - 2** dicto audiens sum, oboedio, obtempero, in legem iuro [≠ impero]; appareo, videor. **discerno, crevi, cretum 3** [< cerno] separo, secerno, divido, disiungo, dirimo, discepto, discrimino, distinguo, dignosco, diudico; video [≠ iungo]; discretus, a, um: separatus, proprius, suus. **utrum** [adverbium interrogandi] [< uter] num. **quisquam, quidquam / quicquam** [< quis] [cf. aliquis, quidam, quispiam] ullus homo, quis. **praeficio, feci, fectum 3** [< facio: cf. praefectus; cf. praepono; cf. ≠ praesum] aliquid curandum trado, praepono. **malo, malui, - 3** magis volo, praefero, praeopto, antepono. **fortiter** [< fortis] valide; animose, viriliter, acriter, audacter, strenue, magno animo. **strenue** [< strenuus] fortiter, diligenter, audacter, magno animo. **audeo, ausus 2** audax sum, audacia utor, audac(i)ter aliquid facio / ago / dico, non timeo, non dubito, confido [≠ diffido, timeo, metuo]. **capesso 4** capio, accipio, comprehendo; peto, suscipio, incipio, acquiro, comparo, obtineo (iussa capessere: mandata exequi). **consilium, ii, n.** actus consiliandi, consultatio, admonitus, monitus; deliberatio, cogitatio; concilium; prudentia, ratio, iudicium; sententia, mens, animus, sensus; quod aliquis facere constituit; consilium capere: constituere. **patientia, ae, f.** [< patiens < patior] tolerantia; animi constantia, mansuetudo. **cibus, i, m.** alimentum, esca, epulae. **potio, onis, f.** [< poto] liquor ad potandum, quod potatur, potus. **modus, i,** m. ratio, mensura, spatium, gradus; mos, ratio, via; numeri [de carminibus]; modestia, moderatio; finis (non excedendus); mensura vocum [in musica]. **vigilia, ae, f.** vigilatio, insomnia, vigil

milites credere; eundem vigorem in voltu vimque in oculis, habitum oris lineamentaque intueri. Dein brevi effecit ut pater in se minimum momentum ad favorem conciliandum esset. Nunquam ingenium idem ad res diversissimas, parendum atque imperandum, habilius fuit. Itaque haud facile discerneres utrum imperatori an exercitui carior esset; neque Hasdrubal alium quemquam praeficere malle ubi quid fortiter ac strenue agendum esset, neque milites alio duce plus confidere aut audere. Plurimum audaciae ad pericula capessenda, plurimum consilii inter ipsa pericula erat. Nullo labore aut corpus fatigari aut animus vinci poterat. Caloris ac frigoris patientia par; cibi potionisque desiderio naturali, non voluptate modus finitus; vigiliarum somnique nec die nec nocte discriminata tempora; id quod gerendis rebus superesset quieti datum; ea neque molli strato neque silentio accersita; multi saepe

---

nox, vigiles horae [≠ somnus]; hora noctis; pervigilium; [pl.] excubiae [vigiliae sunt tantum nocturnae; excubiae nocturnae et diurnae]; ipsi custodes qui vigilant. **discrimino 1** [< discrimen < discerno < cerno] separo, dirimo, secerno, distinguo, disiungo, solvo, interrumpo, abrumpo, disgrego; distinguo, discerno [≠ iungo, adiungo]. **gero, gessi, gestum** 3 fero, porto; habeo [dicitur fere de iis, quae ita habentur, ut ab aliis conspiciantur]; ago, facio, gero, exerceo, exsequor, administro, tracto, ago consilio et ratione aliquid quasi eius pondus gerendo et sustinendo; represento; se habere / praebere (gerere se: h.e. agere, exhibere). **supersum, fui** [< super + sum] reliquus sum, resto; superstes sum, supervivo; duro; superfluo, redundo, abundo, affluo; superfluus sum, nihil prosum; defendere, succurro, adiuvo [cum dativo] [≠ desum]. quies, etis, f. otium, requies, tranquillitas [≠ cura, sollicitudo]; otium, vacatio, actus cessandi, cessatio a quocumque opere, remissio laboris [≠ labor]; tempus quietum, somnus (tradere se quieti: quiescere) [≠ vigilia]. **mollis, e** tactui cedens, tractabilis, tener, non durus, non asper, tener, facilis, tractabilis, flexibilis [≠ durus, rigidus]; ignavus, effeminatus, iners. **stratum, i, n.** [< "sterno"] stragulum, id quod stratum est, super quod quiescendum est, lectus homini paratus. **arcesso (accerso), ivi, itum** 3 accio, accerso, advoco, voco, exci(e)o, accuso, attraho, admoveo, adduco. **sagulum, i, n.** [< sagum] indumentum, pallium, sagum. **operio, perui, pertum 4** tego, contego, involvo, cooperio; celo, occulto. **custodia, ae, f.** [< custos] tutela; excubiae, vigiliae, praesidium. **statio, onis, f.** [< sto] custodia, excubiae, vigiliae, milites qui locum custodiunt; locus ad custodiam assignatus in quo milites vigilant; locus in quo naves ac milites ad tempus in tuto stare possunt. **conspicio, spexi, spectum 3** [*spec-] aspicio, video. **eques, itis, m. y f.** qui equitat, miles qui equo utitur; [pl] cives divites quis senatores non sunt. **pedes, itis, m.** miles qui pedibus militiam exercet [cf. eques]. **princeps, cipis** [adj.] primus; [subst.] qui principatum tenet, qui alios imperat. **proelium, ii, n.** pugna, bellum, certamen, conflictus. **consero, serui, sertum 3** connecto, coniungo, contexo; committo, pugno; conserere manum / manus: proelium committere. **excedo, cessi, cessum 3** [< cedo] egredior, exeo, abeo, recedo, discedo, fugio, avolo, relinquo. **ingens, entis** permagnus, valde magnus, immensus. **iusiurandum, i, n.** fides verbis sollemnibus data, sacramentum, quod iuratur, iurandi formula, iuramentum (ius iurandum dare: iurare). **indoles, is, f.** ingenium, natura, mores, insita natura. **mereo, ui, itum 2** (-or) milito, stipendia mereo; bene merere de aliquo: alui bene facere; dignus sum, promereo; acquiro, comparo iure, lucror. **praetermitto, misi, missum 3** [< praeter + mitto] relinquo, intactum relinquo, neglego; non memoro, non scribo, dicendo omitto, taceo, praetereo; veniam do, indulgeo, conniveo.

militari sagulo opertum humi iacentem inter custodias stationesque militum conspexerunt. Vestitus nihil inter aequales excellens: arma atque equi conspiciebantur.

Equitum peditumque idem longe primus erat; princeps in proelium ibat, ultimus conserto proelio excedebat. Has tantas viri virtutes ingentia vitia aequabant, inhumana crudelitas, perfidia plus quam Punica, nihil veri, nihil sancti, nullus deum metus, nullum ius iurandum, nulla religio. Cum hac indole virtutum atque vitiorum triennio sub Hasdrubale imperatore meruit, nulla re quae agenda videndaque magno futuro duci esset praetermissa.

La desventaja fundamental de los ejercicios de traducción improvisada viene dada por el tiempo que consumen y por la tendencia tradicional a asociarlos (cosa totalmente innecesaria) con un latín sencillo, de nueva creación, que facilite la comprensión y el prescindir totalmente del diccionario. Se trata, pues, en estos casos de textos que caen fuera del canon pedagógico impuesto institucionalmente.

Otra dificultad viene dada por el trabajo suplementario que supone para el profesor, tanto por su creación como por la necesidad de corregir los ejercicios, como se hacía en tiempos pasados.

Esta objeción puede eliminarse mediante algún tipo de procedimiento de autocorrección. Por ejemplo, el profesor, tras escanear los ejercicios, puede devolverlo a los alumnos, de modo que cada uno corrige su ejercicio para entregarlo de nuevo al profesor.

La traducción improvisada oral ha sido, en cambio, poco utilizada. Tan solo se ha empleado esporádicamente como forma de rellenar el espacio de tiempo restante en clase. La ventaja de esta forma sobre la anterior es que permite ganar tiempo, puesto que en el modelo habitual la preparación y la corrección exigen dos etapas diferentes y aquí aparecen fundidas en una sola. La objeción obvia es que los textos pueden resultar demasiado difíciles para el nivel del alumno.

Esta dificultad es real; es sumamente importante evitar el estrés del alumno. Esta es probablemente la razón de que la traducción improvisada se identifique habitualmente con textos "fáciles", de nueva creación y dificultad intermedia, y especialmente atractivos para el alumno. Ya hemos señalado que se trata de una identificación errónea y que la traducción extensa (*cursoria*) puede utilizarse tanto en una etapa

avanzada del aprendizaje con textos clásicos, como en una etapa inicial con textos de nueva creación, con un latín intencionadamente "fácil".

Inversamente el método académico suele buscar siempre un tipo de texto que se encuentre un poco por encima del nivel que se presupone al alumno. Esta es precisamente una de las deficiencias de la metodología tradicional de la enseñanza del latín. El aprendizaje no puede ser un eterno empezar de cero, ni el emblema de la enseñanza debería ser la roca de Sísifo. Debería, pues, intentarse profundizar en la competencia que el alumno ya tiene en lugar de avanzar por saltos. Es preciso partir de un umbral de comprensión, la única garantía de que la lectura de los textos latinos no se convierta en un trabajoso ejercicio de descodificación.

Las limitaciones de este tipo de ejercicios hacen que esta metodología deba ser muy similar al modelo humanístico del que ya hemos hablado, pues implica necesariamente múltiples lecturas sucesivas de un mismo texto. En lugar de pedir la traducción desde un principio individualmente, el diálogo sobre el texto será colectivo, poniendo a los alumnos sobre las pistas de aquellos aspectos que puedan ser conocidos y que ayuden a contextualizar los textos. Por ejemplo, nombres propios que puedan resultar conocidos. Se trata de una especie de *praelectio* colectiva. Algunos aspectos de la antigua *praelectio* humanística pueden ser útiles. El profesor puede, por ejemplo, ofrecer un resumen (en castellano o en latín) del texto que se va a traducir. Pero, a diferencia de la antigua *praelectio*, en la que el profesor explicaba básicamente los puntos difíciles, que presumiblemente sus alumnos desconocerían, en este caso se trata de trabajar sobre lo ya conocido.

Solo al final del proceso puede interrogarse a algún alumno individualmente (o recurriendo a voluntarios) y no necesariamente debe leerse el texto de forma lineal. En cuanto al trabajo individual en el espacio de estudio particular, puede dedicarse a la traducción extensa, leyendo todos aquellos pasajes que hayan sido dejados de lado, realizando búsquedas que permitan aclarar aspectos culturales o lingüísticos que necesiten profundización, realizando ejercicios de transformación, ejercitándose en determinados pasajes para practicar la traducción de forma

estilística, comparación entre diversas traducciones y valoración de sus puntos débiles y virtudes, etc.

Esto no es otra cosa que el modelo humanístico, pero con un planteamiento más participativo y menos unidireccional que en el antiguo.

La diversidad en los modelos del proceso didáctico utilizados por las distintas metodologías no es algo negativo. Por el contrario, la flexibilidad en el manejo de las etapas de este proceso puede ser un poderoso instrumento en manos de un profesor competente. Se trata de emplear dicha flexibilidad para optimizar el aprendizaje del alumno.

En este sentido algunas de las tendencias de la pedagogía moderna, orientadas al aprovechamiento de los instrumentos que ponen al servicio de la enseñanza la informática y los medios audivisuales (las TICs), son sumamente útiles.

El método Aula Invertida, por ejemplo, implica la utilización de instrumentos informáticos para la optimización de las distintas etapas del proceso educativo con el propósito de consagrar las clases en el espacio oficial de enseñanza a los objetivos esenciales de cada asignatura. Para ello es necesario que algunas tareas que habitualmente se realizan en clase se lleven a cabo en la etapa de estudio particular de cada alumno a través de medios informáticos o de otro tipo.

En definitiva, es un modelo pedagógico que plantea la necesidad de transferir parte del proceso de enseñanza y aprendizaje fuera del aula para utilizar el tiempo de clase en el desarrollo de los procesos cognitivos de mayor complejidad.

Con anterioridad hemos aplicado esta metodología para conferir un aspecto más práctico a las asignaturas de contenidos teóricos (Gramática Latina, Literatura Latina o Mitología Clásica) en las que la metodología tradicional consistía fundamentalmente en la explicación teórica por parte del profesor. Cabe, sin embargo, preguntarse si dicha metodología puede contribuir de algún modo a las asignaturas de textos, asignaturas que constituyen el fundamento y punto de partida de nuestra disciplina (lo son por su propia condición, pero la afirmación es también cierta desde el punto de vista de la evolución histórica de la enseñanza de las lenguas clásicas).

Puede pensarse que no es así, puesto que se trata, ya de por sí, de asignaturas eminentemente prácticas, en las que parece realizarse en clase la actividad esencial, que es precisamente la lectura o traducción de los textos de los autores clásicos.

En realidad, esta afirmación no es totalmente cierta, puesto que habitualmente la clase no se ocupa en realidad de la actividad esencial propiamente dicha, que es la lectura del texto, sino de una tarea secundaria, la corrección de la traducción.

Por nuestra parte, creemos que el aparente paralelismo, lejos de ser un obstáculo, es un aliciente para la aplicación de este tipo de metodologías a las asignaturas de textos.

Personalmente opinamos, de todas formas, que el énfasis no debe recaer tanto en los materiales informáticos y audiovisuales, que sin duda pueden ser de gran utilidad, como en la flexibilidad de las etapas del proceso didáctico y su optimización para intervenir preferentemente sobre las actividades esenciales para el aprendizaje, es decir, la lectura y comprensión misma del texto, y el aprendizaje del vocabulario, tareas para las que el alumno debe contar siempre con el apoyo del profesor.

Si la actividad esencial es la que debe realizarse en clase bajo los ojos del profesor es evidente que la traducción improvisada directa (tanto individual y por escrito, como oral y colectiva) debe formar parte de la dinámica habitual de las clases. También es evidente que esta práctica no puede ser única. Creemos, por lo demás, posible y fácil compatibilizar ambas dinámicas, la dominante hoy en día de preparación particular del texto por parte del alumno y la menos común de lectura improvisada.

En el caso de la preparación de los textos por el alumno parte de las tradicionales labores de explicación y contextualización realizadas por el profesor pueden ser confiadas a los materiales de trabajo que se entregan al alumno junto con los textos, mediante resúmenes en castellano o textos contextualizadores y también videos o audios, destinados a ser utilizados de forma sinóptica o bien escuchados previa o paralelamente a la realización de las lecturas. Los textos contextualizadores en

castellano que resuman o contextualicen el texto objeto de estudio deben ser necesariamente breves.

Un procedimiento especialmente interesante nos parece el empleo de audios que por medio de preguntas-guía dirijan la tarea del alumno y lo acostumbren a la necesidad de la lectura previa del conjunto del texto.

Se trata de facilitar la posibilidad de que el alumno realice los razonamientos que conducen normalmente a la comprensión y correcta lectura de un texto determinado. No se procura solo el reconocimiento del significado del vocabulario o la comprensión de los conocimientos sintácticos, sino la comprensión textual propiamente dicha.

El análisis contrastivo del texto, comparando el pasaje latino con la lengua vernácula y con la cultura actual, permitirá al profesor prever algunas de las dificultades que puede encontrar el alumno. Las notas de las ediciones educativas o de las ediciones dirigidas al gran público deben ser evitadas en este planteamiento. Se trata de dar pistas, sugerir y no nombrar explícitamente. No se le dirá al alumno, por ejemplo, que se encuentra ante un tipo determinado de dativo, sino que se le formulará una pregunta orientativa, que lo lleve a refrescar sus conocimientos lingüísticos o a realizar una búsqueda en ese sentido.

En cuanto al vocabulario, debe evitarse en lo posible el uso del diccionario. Las palabras que presumiblemente no resulten conocidas para el lector podrán ser objeto de breves notas léxicas en que se ponga de relieve la relación con vocablos de las lenguas más familiares para el alumno, o entre unas palabras latinas y otras, así como la relación entre las distintas acepciones de un mismo término.

Finalmente debe tenerse también en cuenta el contexto. El texto antes citado, el famoso retrato de Aníbal de Tito Livio, puede servirnos de ejemplo. Este tipo de retratos forman parte de la macroestructura del género historiográfico. Constituyen por así decirlo la intersección entre la biografía y la historia. No se utilizan a propósito de cualquier personaje, sino que se refieren a individuos cuya acción va a tener una gran repercusión en los acontecimientos históricos, una influencia que normalmente tiene carácter perturbador, como en este caso. Forma parte de una tradición a propósito de personajes históricos en que la

admiración por algunas de las cualidades del protagonista se combina con el rechazo, como suele ocurrir con el héroe extranjero o simplemente revolucionario, como Jugurta, Catilina, etc. Muchos *topoi* aparecen repetidos.

En el retrato de las virtudes de Aníbal podemos ver cómo el narrador establece continuamente contraposiciones entre virtudes opuestas, lo que da lugar a un gran número de antítesis. Aníbal es el fiel retrato de su padre, pero pronto consigue el favor de los soldados por sí mismo. Es el mejor tanto por su prudencia como por su audacia, el más competente tanto si se trata de obedecer como de mandar. Este continuo balance entre unos y otros rasgos guía al lector y contrasta con la breve enumeración final de los vicios del personaje.

Muchas de las cuestiones que asociamos con el análisis intensivo de los textos en la enseñanza de las lenguas clásicas no necesitan ser examinadas y explicadas detenidamente en la clase propiamente dicha. Puede diseñarse fácilmente una batería de ejercicios, con preguntas alternativas o cuestiones de transformación con espacios en blanco, que pueden incluso ser online, de modo que el profesor obtenga una gran cantidad de información sobre el alumno y este llegue a dominar los aspectos lingüísticos del texto, sin que se tengan que considerar cuestiones que corresponden a cursos anteriores y que entorpecen la dinámica de la clase.

Como ya hemos indicado, la preparación del texto por parte del alumno debe compaginarse con una metodología basada en la lectura no preparada y con la traducción extensa.

Esta combinación puede hacerse de diferentes formas. Una primera posibilidad es simplemente la de la alternancia entre ambos recursos. Periódicamente se realizan ejercicios de traducción improvisada, oral o escrita, según el procedimiento que hemos indicado anteriormente.

También se puede utilizar la traducción improvisada como preparación previa, en la que el profesor a través del diálogo con los alumnos guía hacia la comprensión final del texto tratando de que actualicen los conocimientos ya poseídos teóricamente y que pueden resultar relevantes.

Un tercer procedimiento, solo apropiado para cursos avanzados, es intentar fomentar la traducción extensa, disminuyendo la imprevisibilidad de la traducción improvisada. En la metodología académica es frecuente la utilización de un corpus textual destinado a la traducción en clase y otro con lecturas complementarias y, por otra parte, el alumno deberá demostrar su dominio de ambos corpus, el texto preparado en clase y el preparado individualmente mediante los exámenes.

Si unificamos los dos tipos de corpus, el trabajo de clase podrá realizarse sobre una antología de textos integrados en una unidad mayor. Los ejercicios de traducción improvisada, escritos u orales, podrán realizarse entonces sobre textos análogos a los que hemos traducido o bien sobre textos que forman parte del corpus, pero que no hayan sido trabajados según el método de preparación por parte del alumno.

Esta combinación de las dos metodologías tiene a nuestro entender numerosas ventajas. Pone de manifiesto la necesidad de una aproximación global al texto evitando la traducción compartimentada en que cada frase es vista como un texto aislado. Obliga además a una preparación más profunda del texto, que no puede reducirse a una simple redacción por escrito de la traducción obtenida con ayuda del diccionario o de una traducción publicada.

Con el uso de la traducción improvisada escrita el profesor obtiene una gran cantidad de datos sobre el progreso del alumno, superior al método tradicional, lo que permite relajar la forma de lectura de los textos en clase.

En cualquier caso, se siga el procedimiento que se siga, la corrección de la traducción o la lectura en clase del alumno debe realizarse oralmente sobre un texto sin anotaciones. Un defecto común del método basado en el examen sobre pasajes ya trabajados en clase es también que el alumno se distrae frecuentemente anotando la traducción en lugar de estar atento a la comprensión. El no permitir que se escriba la traducción obligará, en cambio, a un periodo posterior de estudio y consolidación de los conocimientos.

3. CONCLUSIONES

La flexibilización del proceso didáctico (de forma que sea posible compaginar modelos diferentes) no solo es necesaria y útil, sino que puede ser un instrumento muy efectivo en manos del profesor.

En la enseñanza lingüística la lengua objeto debe servir siempre de punto de partida. En el caso del latín es preciso incrementar en lo posible este papel de lengua vehicular mediante la utilización de recursos monolingües, como metatextos y glosas o definiciones formuladas en latín.

La lectura improvisada, ya sea de forma escrita o de forma oral como preparación, debe formar parte de la dinámica normal de las clases. Para ello basta proporcionar al alumno apoyos suficientes o recurrir a técnicas de trabajo colectivo.

Con respecto al modelo de enseñanza actualmente dominante es preciso modificar tanto la forma de preparación de la traducción, como sobre todo la forma en que se produce la comprobación del estudio del alumno. Esta debe constituir una auténtica lectura y debe evitarse la técnica habitualmente empleada, que hace de la corrección del texto un desciframiento lineal y compartimentado frase a frase.

4. REFERENCIAS

Ascham, R. (1579). *The Scholemaster*. John Daye.

Bigault-D'Harcourt, L.F. de. (1819). *De la manière d'enseigner les humanités d'après les autorités plus graves*. Chez Henry Grand, Madame Huzard, Bachelier, Béchet, Bruneau-Labbe, Corréard, Delaunay et Pélicier.

Fuerst, C.J. (1925). A Few Principles and Characteristics of the *Ratio Studiorum. CJ*, 21, 204-210.

Gesner, J.M. (1715). *Io. Matthiae Gesneri Anspacensis Institutiones Rei Scholasticae*. Apud Io. Felicem Bielckium.

Lamy, B. (1694). *Entretiens sur les sciences*. Chez Jean Certe.

Lemare, P.A. (1817*). Cours pratique et théorique de langue latine ou méthode prénotionnelle*. Chez Grand, Bachelier, Lenormant.

Passard, F.X. (1896). *La pratique du "ratio studiorum" pour les collèges*. Librairie Ch. Poussielgue.

Ratio studiorum et Institutiones scholasticae Soc. J. (1887). Monumenta Germaniae Paedagogica, Karl Kehrbach, A. Hofmann & Comp.

Rue, Ch. De la (1822). *Virgilii Maronis Opera. Interpretatione et notis illustravit Carolus Ruaeus, iussu christianissimi regis, ad usum serenissimi Delphini.* Tomus secundus. Apud Cormon et Blanc.

Vasco, E. (1851). *Il Ratio Studiorum, ossia esposizione ragionata du alcune modifizazioni che salva la sostanza del Ratio Studiorum potrebbero introdursi nell'insegnamento letterario dei nostri collegi d'Italia affine di renderlo piu efficace nell'ottenere lo scopo delle nostre costituzioni*. Presso la Civiltà Catolica.

Vossius, G. (1656). *Gerardi Joannis Vossii De studiorum ratione opuscula.* Aegidium Janssonium Valckenier

CAPÍTULO 17

EL LENGUAJE PEYORATIVO Y LA DISCAPACIDAD

ROCÍO ÁVILA RAMÍREZ
Universidad de Córdoba

Mª DEL MAR RIVAS CARMONA
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

«Tonto», «mongólico», «subnormal», «tarado» ... Estos términos se han utilizado tradicionalmente para hacer referencia a personas que presentaban algún tipo de discapacidad, ya se tratara de discapacidad intelectual o sensorial. En el presente capítulo repasamos la historia de la actitud hacia las personas con discapacidad, así como las expresiones peyorativas empleada en referencia a las mismas. Igualmente, evaluamos la evolución que ha sufrido este tipo de lenguaje ofensivo ofreciendo una propuesta de alternativas que contemplen el respeto y la inclusión, en consonancia con la mayor sensibilidad acordes con los tiempos actuales.

2. VISIÓN HISTÓRICA DE LA ACTITUD ANTE LA DISCAPACIDAD

Tradicionalmente todas las sociedades han tenido una percepción negativa de la discapacidad, concebida como un problema que querían ignorar o con el que acabar. Básicamente, ha habido tres modelos de concepción de la discapacidad: el modelo eugenésico o eliminador, el marginador y el rehabilitador-inclusivo (Gabás, s.f.).

Por norma general, en esas sociedades había unos hábitos, leyes o costumbres asentadas que solían ser de carácter estigmatizador, marginador o eliminador, pero se daba la contradicción de que en casi todas

ellas existían grupos o individuos que mostraban comprensión, compasión o una actitud benévola e inclusiva.

Desde el Paleolítico las personas con discapacidad se consideraban como un estorbo que eliminar. Sin embargo, desde esos primeros momentos se ven actitudes encontradas. Si bien son conocidos los comportamientos eliminatorios o vejatorios, trascienden menos los casos de colaboración o inclusión, como demuestran, por ejemplo, los huesos soldados encontrados en enterramientos neandertales (hace entre 40.000 y 200.000 años) (Gabás, s.f.).

La actitud práctica que daba prevalencia a los individuos útiles para la sociedad se mantiene en el Neolítico (10.000 A.C. - 3.000 a.C.) con distintas excepciones de nuevo que han llegado a nosotros también gracias a vestigios artísticos, enterramientos, etc.

Esta actitud contradictoria se mantiene en la antigüedad. Si nos han llegado noticias de apreciados músicos ciegos en el antiguo Egipto, estas chocan con las prácticas infanticidas existentes. Por desgracia, no eran poco habituales pues se repiten en Grecia y Esparta donde las personas con discapacidad, o simplemente con debilidad, eran abandonadas o arrojadas desde el monte Taigeto. El propio Aristóteles recomendaba eliminar a los impedidos inservibles.

Por su parte, los hebreos creían que las personas con discapacidad eran una señal viva del pecado y un castigo divino.

Roma es heredera de esta actitud y arrojaba al Tíber a los niños que presentaban alguna discapacidad. Un cambio histórico se dio desde el siglo I con Tiberio cuando algunos integrantes de este colectivo llegan a convertirse en mendigos profesionales aceptados por la sociedad o cuando se crea un sistema de «pensiones» para mutilados de guerra.

Los criterios para clasificar las distintas clases de funcionalidad en las personas con discapacidad no estaban muy claramente definidos en la antigüedad. Así, como señala Trentin (2013), en estas civilizaciones y en especial en el Imperio Romano, no existía una definición precisa de lo que en la actualidad entendemos por «discapacidad».

Evidentemente, esto conllevaba que no se tuviera un sistema preciso para determinar el grado de discapacidad y que, tanto a nivel personal como jurídico, el simple hecho de tener algún defecto en la vista, el oído o la dicción (como el tartamudeo) diera lugar no solo a dificultades sino también a discriminaciones (Aparicio, 2009). De hecho, son muchos los estudios diacrónicos sobre la atención a las personas con discapacidad que, al tratar sobre el período de la antigüedad, lo describen como una etapa en la que se puso en práctica el «modelo de prescindencia». Este consistía sencillamente en ignorar y rechazar a los ciudadanos con diferentes tipos de discapacidad, de los que se tenía una imagen absolutamente negativa (Trentin, 2011). Su diferencia era considerada una «deficiencia», lo que les convertía en seres inferiores a los ojos del resto de la ciudadanía, con los que era imposible empatizar y ofrecer ayuda. Es más, en muchas ocasiones, no se distinguía entre personas con discapacidad y deformes (Garland, 2010).

No se libraban de esta total desconsideración ninguno de los problemas sensoriales, físicos o mentales y, entre otros, tanto Sordos, ciegos o mudos, como cojos, mancos, tuertos, jorobados, enanos o paralíticos, y, por supuesto, los afectados por dificultades psíquicas eran objeto del desprecio ciudadano, quedando marginados y repudiados (Aguado, 1995). No se buscaba solución a sus problemas, pues ni se planteaba esa sociedad la posibilidad de una cura (Braddock y Parish, 2001) y a lo más que se llegaba era a compadecerse de ellos (Parkin, 2006). No es de extrañar que, como contaba Cicerón, las personas aquejadas de estas enfermedades y dolencias no encontraran sentido a su vida y se dieran unas altas tasas de suicidio entre este grupo marginado.

Estos problemas, evidentemente, no solo afectaban a los ciudadanos sin recursos, sino que, con distintas consecuencias, se daban en todos los estratos sociales. En su *Vida de los XII Césares* (V 4,2), Suetonio relata cómo en la antigua Roma se ridiculizaba a las personas con discapacidad física o mental y lo ejemplifica de forma gráfica con la carta que el emperador Augusto escribió a su esposa Livia en relación con sus temores por el futuro de su nieto Claudio, que presentaba discapacidad, entre otras causas, por su tartamudez y cojera:

> Los dos estamos, por otra parte, de acuerdo en que debemos decidir de una vez por todas qué criterio hemos de seguir respecto a él. Pues si es apto, por decirlo así, en todos los sentidos, ¿qué motivo tenemos para dudar en promocionarlo, haciéndole pasar gradualmente por las mismas etapas que hemos hecho atravesar a su hermano? Y si, por el contrario, pensamos que es inferior, que tiene dañadas sus facultades físicas o mentales, no hay que proporcionar a los hombres, que tienen por costumbre burlarse de estas cosas y ridiculizarlas, la ocasión de reírse no solo de él, sino también de nosotros.

En un mundo extraordinariamente exigente en lo físico, los antiguos creían firmemente que las personas con discapacidad eran una carga insoportable tanto para las familias como para el conjunto del estado y que no merecían el alto precio de apoyarles. Dado que, además, no podían contribuir «de forma productiva» al funcionamiento de las instituciones políticas y jurídicas estaban condenados al desprecio. A todo ello, por si fuera poco, se añadía el hecho de que, en una sociedad que se caracterizaba por la influencia en su vida cotidiana de las creencias religiosas y de lo sobrenatural, se consideraba como un mal signo de los dioses nacer con alguna enfermedad de este tipo. Así, esa sociedad temerosa y supersticiosa creía que era necesario hacer purgar esos males dando algún tipo de compensación a las deidades.

El canon de belleza clásica imperante desde los griegos, presente en todas las artes, aumentaba el rechazo hacia quienes no cumplían con esas expectativas de estética y armonía. Umberto Eco (2010: 33) plasma a la perfección este sentimiento en su conocida *Historia de la belleza*:

> Desde la Antigüedad hasta la Edad Media, lo feo es una antítesis de lo bello, una carencia de armonía que viola las reglas de la proporción en las que se basa la belleza, tanto física como moral, o una carencia que sustrae al ser lo que por naturaleza debería tener.

Afortunadamente, una minoría intelectual, especialmente los autores literarios de carácter estoico como el cordobés Séneca, denostaban esa actitud discriminatoria y abogaban por el aprecio de la virtud más allá de las limitaciones físicas o mentales:

> He vuelto a ver después de muchos años a Clarano, mi condiscípulo; no te esperas, así lo creo, que añada que es un viejo, pero, en todo caso, vigoroso y lozano de espíritu y que lucha animoso contra su cuerpo

> deforme. Porque la naturaleza se comportó injustamente y a semejante alma le deparó un mal cobijo; o quizá pretendió darnos a nosotros esta precisa lección: que el carácter más firme y noble puede ocultarse bajo una piel cualquiera. Él va superando, no obstante, todas las dificultades, y a fin de menospreciar las demás cosas empieza por despreciarse a sí mismo. Tengo la convicción de que está en un error quien dijo: más agradable, cuando va acompañada de un cuerpo hermoso, es la virtud. (*Ad Luc.* 7.66.1–2, en Reynolds, 1966)

En la Edad Media (ss. V-XV) se siguió persiguiendo y denostando a las personas con discapacidad por parte tanto del estado como de la Iglesia. Se englobaban y equiparan estas personas a los delincuentes, prostitutas, brujas y herejes. Así, el *Malleus Maleficarum* (Martirio de las brujas, 1487) afirmaba que las personas con discapacidad eran signo de la brujería de sus madres y propugnaba la quema de los enfermos mentales. En esta época se comenzaron a dar fenómenos como el exhibicionismo en ferias y zoológicos para escarnio y burla, o la reclusión en guetos.

Con los avances del Renacimiento (ss. XVI-XVII) comienza tímidamente a aparecer una nueva actitud de comprensión hacia las personas con discapacidad. Sin embargo, el s. XVIII se vuelve a caracterizar por el desprecio y la discriminación de este colectivo, prevaleciendo el abandono y los infanticidios.

Tras la Revolución Francesa se propició una nueva sensibilidad hacia este grupo e, incluso, pensadores como Diderot llegaron a asegurar que estas personas podían ser más avanzadas en muchos aspectos que el resto de la sociedad. Sin embargo, estos avances se ven contrarrestados por los efectos de la industrialización que trae consigo la explotación laboral de este colectivo.

El siglo XIX contempla destacados pasos en la lucha por la inclusión. Hay una serie de hitos que marcan el principio del fin del modelo de prescindencia (Gabás, s.f.): Louis Braille inventa un sistema de lectura y escritura para personas ciegas (1825); en Alemania se elabora la ley Bismarck alemana con el fin de ayudar a los accidentados en el trabajo (1844) y se funda la primera escuela para personas con discapacidad psíquica en Leipzig (1881) y, por fin, la psiquiatría pasa a considerarse ciencia.

Uno de los conceptos claves en la historia de la actitud hacia la discapacidad es el de la «rehabilitación» o modelo de integración. Surge en el s. XX como consecuencia de los cientos de miles de víctimas, tanto físicas como psíquicas, de las guerras mundiales. Pero este siglo trae, a su vez, prácticas criminales como la «eugenesia» o la esterilización de personas con discapacidad en una clara muestra de racismo.[73] Es conocido que los nazis hicieron desaparecer a casi 100.000 personas con discapacidad, pero estas prácticas se dieron en muchos otros países supuestamente avanzados como Estados Unidos, Inglaterra, Austria, Suiza o Canadá entre otros muchos.

Gracias a la Recomendación de la OIT acerca de la «Rehabilitación y empleo de los Inválidos» de 1955 se comenzó a integrarlos laboralmente y, por tanto, socialmente. Surgen nuevas áreas de estudio conducentes a la rehabilitación y terapia ocupacional.

Con la productiva en todos los sentidos y disciplinas década de los 60 aparecen asociaciones colectivas y activistas que procuran la integración de este grupo y, por fin, se intenta consolidar la atención de los derechos humanos también para este colectivo.

Comienzan a surgir distintos programas como el de Acción Mundial para las personas con Discapacidad de la ONU en 1982 o el principio «Nada sobre nosotros sin nosotros» aplicado a las personas con discapacidad a raíz del libro homónimo del activista estadounidense James Charlton en 1998.

Seguramente el mayor avance ha sido la creación por parte de la ONU de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en 2006 que marca un antes y un después a nivel institucional.

---

[73] En Suecia se mantuvieron estas prácticas hasta 1976. Como ilustra Gabás Arcos (s.f.): «En 1913 la Academia sueca otorgó el Premio Nobel de Medicina a Charles Richet entre otras cosas por un trabajo de investigación titulado «La eliminación de los anormales».»

3. EL VEHÍCULO DE EXPRESIÓN: LA TERMINOLOGÍA

Una vez contextualizado el campo temático objeto de estudio, nos acercamos al vehículo de comunicación de dicho contenido, los términos, y repasamos el interés que han suscitado por los especialistas.

Siguiendo a Tebé (2003), la terminología como disciplina científica puede distribuirse en cuatro periodos fundamentales ordenados cronológicamente: los orígenes (de 1930 a 1960), la estructuración (de 1960 a 1975), la eclosión (de 1975 a 1985) y la ampliación (desde 1985):

- Los orígenes (1930-1960) se caracterizan por el inicio de métodos de trabajo terminológico que tienen en cuenta el carácter sistemático de los términos.
- En el segundo periodo, de estructuración (1960-1975), se desarrollan sistemas informáticos y técnicas documentales. En este momento aparecen los primeros bancos de datos y se inicia la organización internacional de la terminología.
- En el tercer período, de eclosión (1975-1985), destacan el desarrollo de proyectos de planificación lingüística que incluyen la terminología como disciplina. En esta etapa se pone de relieve el papel que la terminología desempeña en el proceso de modernización de una lengua y de la sociedad que la utiliza.
- Durante el último período, de ampliación, iniciado en 1985, el desarrollo y avance de la informática facilita la labor y el tratamiento de los datos y provoca un cambio en la elaboración del trabajo terminológico. Como consecuencia, se consolida y se amplía la cooperación internacional y se crean redes internacionales que sirven de enlace entre países y organismos.

Por su parte, Cabré (2009) afirma que la terminología se describe como una materia interdisciplinar cuya base está integrada por elementos propios de las ciencias del lenguaje (la lingüística en sentido amplio), de las ciencias del conocimiento (fundamentalmente la filosofía y la psicología del conocimiento, aunque también la neurofisiología) y de las llamadas ciencias de la comunicación (sociolingüística, comunicación

social, etc.). Expone, además, que independientemente de la temática o el contexto en que se produce, la terminología cumple dos funciones: la función de representar el conocimiento especializado y la función de transmitirlo (Cabré, 1993; 1999; 2001).

En su *función de representación*, la terminología sirve específicamente a tres tipos de disciplinas: a la documentación, a la ingeniería lingüística y la lingüística computacional, y a las especialidades básicamente científico-técnicas. En los tres casos, la terminología establece con estas materias una relación doble: por un lado, les sirve como pieza operativa; por otro lado, se sirve de ellas para constituir su propio objeto de trabajo, para realizar sus aplicaciones o bien para organizar más adecuadamente el proceso terminográfico. Por ejemplo, en el caso de la documentación son los términos los elementos que se utilizan para la indización de los documentos que después se van a recuperar, pues son estas unidades las piezas claves que recogen el contenido de los textos especializados (Santamaría, s.f.).

Por su parte, en su *función de transferencia*, la terminología sirve fundamentalmente a la comunicación directa, a la mediación comunicativa y a la planificación lingüística. La terminología es la pieza clave de los especialistas, que sin los términos no podrían ni expresar ni comunicar sus conocimientos. La terminología sirve también a la comunicación indirecta, mejor denominada mediación lingüística, por medio de las actividades que llevan a cabo los asesores lingüísticos, redactores, intérpretes y traductores, por un lado, y por otro, los periodistas y comunicadores de los medios de comunicación (Santamaría, s.f.).

La terminología, en su primera acepción, se concibe como la disciplina que se ocupa de los términos. En su segunda acepción se concibe como el conjunto de principios que rigen la recopilación de los términos. Y, en su tercera acepción, la terminología se define como el conjunto de los términos de una materia especializada (la terminología de la química, de la física o de la agricultura) y su codificación en forma de glosarios, vocabularios, diccionarios, bases de datos, tesauros, etc. (Cabré, 1993; Sager, 1993: 21-22).

Esta disciplina no es reciente. Ejemplo de ello son los glosarios terminológicos que entre los siglos XVIII y XIX realizan Lavoisier[74] y Berthold[75] en química, o Linneo[76] en botánica y zoología, con el objetivo de nombrar los conceptos científicos que empleaban los especialistas. En los siglos posteriores, y como consecuencia del desarrollo de la ciencia y la tecnología, se hizo necesario denominar los nuevos conceptos y, sobre todo, normalizar y fijar las nuevas denominaciones que permitan la comunicación entre especialistas de forma precisa y sin ambigüedades (Tebé, 2003).

Sin embargo, y de forma relevante para nuestro trabajo, la terminología no se ha caracterizado por ser siempre apropiada y es una disciplina en constante revisión, evolución y cambio. En ámbitos como la atención a la diversidad han sido necesarias décadas de reivindicaciones de asociaciones y de colectivos relacionados con algún tipo de discapacidad, que han venido reclamando que la terminología empleada fuera lo más adecuada, en pro de preservar el respeto y consideración social que merecen las personas objeto definidas o descritas mediante esos términos.Como consecuencia de esta nueva sensibilidad hacia el tema, en los últimos veinte años se ha revisado la terminología relacionada no solo con las personas con discapacidad, sino la relativa a la atención a la diversidad social presente hoy en día en prácticamente todos los países desarrollados.

4. ¿TERMINOLOGÍA O LENGUAJES DE ESPECIALIDAD?

Las lenguas evolucionan constantemente y se adaptan al entorno en que se usan. El resultado de esa adaptabilidad de la lengua a las necesidades de su uso es la diversidad, es decir, la variedad lingüística.

Actualmente, nuestra lengua está conformada por un gran grupo de variedades lingüísticas diferenciadas por el territorio geográfico, por el estrato social, o por la generación de edad. Asimismo, la lengua está

[74] Químico, biólogo y economista francés considerado como el padre de la química moderna.

[75] Químico e historiador francés.

[76] Científico, naturalista, botánico y zoólogo sueco.

caracterizada por la aparición de distintos registros definidos por el tipo de situación comunicativa y por el ámbito de la actividad en que se usa la lengua. (Lyons, 1981).

Por otro lado, un mismo hablante se expresa de manera diferenciada dependiendo del contexto comunicativo en el que se encuentre; así, dependerá del registro el uso de un lenguaje más coloquial, o más especializado. Cada uno de estos registros implica y conlleva una serie de recursos y estrategias lingüísticas concretas, de manera que se pueden establecer distintos registros lingüísticos o variedades funcionales de la lengua según los elementos que entran en funcionamiento en cada situación comunicativa (Trudgill, 1992; Castellà, 1996). Estos elementos son: campo, tenor y canal (Halliday y Hasan, 1976; Halliday, 1978):

- El *tema* que se trata (campo): es el campo de la realidad a la que se refiere el texto; así, temáticas diferentes dan lugar a textos diferentes. Por este motivo, se pueden diferenciar textos de tema general y de tema específico.

- El *tenor*: es la relación interpersonal entre los interlocutores (tenor interpersonal), factor que condiciona el nivel de formalidad (informal o formal), así como el propósito o intención comunicativa de estos (tenor funcional).

- El *canal* (modo): es el medio a través del cual se emite, se transmite y se recibe el mensaje que puede ser oral o escrito.

A raíz del marco descrito anteriormente, los lenguajes de especialidad son un tipo concreto de registro lingüístico, una variedad de la lengua que se adapta a usos específicos: los de la comunicación, oral o escrita, en el campo de conocimiento de cada una de las disciplinas científicas especializadas. Son variedades funcionales caracterizados por la temática específica, por el canal preferentemente escrito, por el nivel formal y por una intención objetiva (Cabré 1993: 137).

Teniendo en cuenta todo lo expresado anteriormente, cabe señalar que los términos a los que alude este trabajo son aquellos que se han banalizado, pasando al lenguaje común y que se han llegado a emplear de forma habitual en registros informales y coloquiales (y con carácter

ofensivo), aunque se proponen usos más formales y cercanos a la lengua de especialidad del campo al que pertenece cada uno de ellos.

5. EL LENGUAJE PEYORATIVO

Una de las peculiaridades del ser humano, negativa y probablemente innata, ha sido la formación y expresión de prejuicios contra otras personas. A lo largo de toda la historia ha habido demostraciones de desprecio y rechazo fomentadas por determinados grupos humanos contra todos aquellos a quienes percibían como diferentes o que tan solo poseían unas características físicas o morales distintas de las suyas (Rose, 2008: 19; Fishbein, 2002: 21). Por razones religiosas, por el color de la piel, por la inclinación sexual e incluso política el ser humano ha tendido a lo largo de la historia a generar actitudes de discriminación hacia el sujeto que se presentaba diferente. La discapacidad y la discriminación han ido de la mano y han recorrido unidas un largo trayecto histórico, probablemente desde tiempos inmemoriales (Scott, 2001: 144–147).

Este rechazo a lo diferente ha tenido siempre su representación en ciertas conductas que se han repetido en infinidad de ocasiones contra las personas con discapacidad. La burla, el insulto, la ignorancia y el desprecio han sido actitudes que se han visto con mucha frecuencia en el trato a las personas con discapacidad.

Como es natural, esta actitud negativa se ha hecho notar en el lenguaje utilizado para referirse a estas personas y se han empleado tradicionalmente términos tan poco apropiados como *tonto, subnormal, mongólico o mongolo*[77]*, impedido* o *incapaz*. Cabe señalar a este respecto que, aunque hoy en día estos términos son ofensivos y se desaconseja plenamente su empleo, hubo un día en que su uso no tenía la consideración

[77] Originariamente mongólico o mongolismo no tuvieron carácter peyorativo. En la segunda mitad del s. XIX, el británico John L. Down estudió y describió el fenotipo que más tarde, y en su honor, una vez identificada la alteración cromosómica, sería bautizado como «síndrome de Down» (Organización Mundial de la Salud, 1965). Down denominó mongolism a esa patología.

de ofensivo e incluso algunos centros e instituciones públicas incluían en su denominación oficial algunos de los ya mencionados[78]

Sin embargo, conviene señalar que la intención peyorativa del lenguaje puede distinguirse de otra que puede, o no, estar presente a la hora de reproducirlo: la intención de ofender o, dicho de otra manera, de herir la autoestima de la persona en cuestión. En ocasiones, ocurre que la ofensa no es la intención del hablante y puede ocurrir también que la persona con discapacidad no se sienta ofendida en absoluto.

No obstante, la OMS realizó una revisión de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF-2001), en la que reconoció que los términos utilizados pueden, a pesar de todos los esfuerzos realizados, estigmatizar y etiquetar, por lo que tomó la decisión de abandonar totalmente la voz «minusvalía» y otras similares debido a su connotación peyorativa, y de utilizar en su lugar el de «discapacidad» como término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación (Ferreira, 2010: 57–58; Vivas, 2010: 562, (*cit*. en Santamaría, s.f.).

En el espacio de los sujetos con discapacidad sensorial o intelectual también se ha progresado en la dignificación de quienes se encuentran en una situación de diversidad funcional: se evita la referencia genérica a ciegos (o invidentes), Sordos, mudos, sordomudos y enfermos mentales y en su lugar se debe hablar de *personas ciegas*, *personas Sordas, mudas o en situación de discapacidad de origen auditivo* (Herrero Blanco, 2007: 229–230).

6. LA TERMINOLOGÍA EN EL ÁMBITO DE LA DISCAPACIDAD

Según la Declaración de Salamanca (2004), la *Disability Etiquette Guide* (2011) y las pautas de estilo propuestas por el Real Patronato

[78] Un ejemplo de ello era el Centro de Subnormales Profundos que existía en Alcolea, Córdoba y que dependía de la Diputación Provincial de esta misma provincia.

(Fernández, 2006), se exponen a continuación algunas recomendaciones al referirnos a las personas con discapacidad:

- Cuando nos refiramos a una persona con discapacidad, debe ponerse el énfasis en la persona. De ahí que la inclinación sea utilizar expresiones del tipo «persona con autismo», «personas Sordas» o más genérico «persona con discapacidad» mejor que «el autista», «los Sordos» o «el discapacitado».

- Se recomienda preferentemente el empleo de la forma «la discapacidad» mejor que «la deficiencia» para referirse a la circunstancia de una persona. Asimismo, es mejor emplear la expresión «accesible» para describir las dificultades; por ejemplo, en lugar de «una rampa con deficiencias» es mejor hablar de «una rampa poco accesible».

- Se aconseja no sustantivar adjetivos en expresiones como «el discapacitado, el minusválido, el ciego, los epilépticos, un tetrapléjico», etc. Los términos descriptivos deben ser usados como adjetivos, no como sustantivos.

- Se deben evitar las descripciones negativas o sensacionalistas de la discapacidad de una persona: «sufre de», «una víctima de», o «afligido con», o referirse a personas con discapacidad como «pacientes», a no ser que se haga porque estén recibiendo algún tipo de tratamiento médico.

- No es recomendable exaltar a las personas con discapacidad que han tenido éxito social o profesional como superhéroes. Es preferible mostrar a las personas con discapacidad que tienen éxito y a las que no, pero que luchan a diario por alcanzar la mayor funcionalidad en su vida y, como se ha dicho anteriormente, centrarse en la persona y no en la discapacidad.

- No debemos utilizar el término «normal» para describir a las personas sin discapacidad o para compararlas con otras; es mejor decir «personas sin discapacidad».

– No se aconseja emplear expresiones como «condenado a una silla de ruedas» o «limitado a una silla de ruedas». Las personas que usan instrumentos o equipos para la movilidad tienen la libertad y la accesibilidad que de otro modo les sería negada gracias a estas herramientas.

– Se desaconseja utilizar verbos o términos negativos que impliquen que la persona sufre o experimenta una disminución en su calidad de vida, como «sufre esquizofrenia», «padece sordera», «afectado por polio», «víctima de»; es mejor utilizar el verbo «tener» que no presenta ninguna connotación negativa.

– Se recomienda hablar de «personas con discapacidad física o con problemas de movilidad» o «personas ciegas», o que hacen uso de «silla de ruedas» o de «andador», sin necesidad de emplear expresiones connotativas como, por ejemplo, «sillita».

– A modo de ejemplo, se muestra a continuación una tabla en la que se tiene en consideración las recomendaciones anteriormente descritas.

***TABLA 1**. Términos y expresiones ofensivas y/o desaconsejables en el trato a personas con discapacidad.*

Términos ofensivos	***Definición extraída del DRAE en 2021***	***Forma aconsejada***
Anormal	Persona cuyo desarrollo físico o intelectual es inferior al que corresponde a su edad. (Uso frecuente como insulto o en sentido despectivo).	Persona con discapacidad
Ciego, cegato	Privado de la vista. (Usado también como sustantivo)	Persona ciega
Cojo	Dicho de una persona o de un animal: Que cojea,bien por falta de una pierna o pie, bien por pérdida del uso normal de cualquiera de estos miembros. (Usado también como sustantivo)	Persona con movilidad reducida
Corto de vista	Privado de la vista. (Usado también como sustantivo)	Persona con discapacidad visual

Contrahecho	Que tiene torcido o corcovado el cuerpo. (Aplicado a persona, usado también como sustantivo)	Persona con discapacidad física
Deficiente	Dicho de una persona que tiene deficiencia mental. (Usado también como sustantivo)	Persona con discapacidad
Deforme	Desproporcionado o irregular en la forma.	Persona con discapacidad física
Demente	Loco, falto de juicio. (Usado también como sustantivo)	Persona con enfermedad mental o psíquica
Discapacitado	Que posee una discapacidad. (Usado también como sustantivo)	Persona con discapacidad
Disminuido	Que ha perdido fuerzas o aptitudes, o las posee en grado menor a lo normal. (Aplicado a persona, . Usado también como sustantivo)	Persona con discapacidad
Enano	Dicho de una persona: Que padece enanismo. (Usado también como sustantivo)	Persona de talla baja
Idiota	Tonto o corto de entendimiento. (Usado también como sustantivo) (Usado también como insulto)	Persona con discapacidad intelectual
Imbécil	Tonto o falto de inteligencia. (Usado también como sustantivo) (Usado también como insulto)	Persona con discapacidad intelectual
Impedido	Que no puede usar alguno o algunos de sus miembros. (Usado también como sustantivo)	Persona con discapacidad física
Incapacitado	Falto de capacidad o aptitud para hacer algo.	Persona con discapacidad
Inútil	Dicho de una persona que no puede trabajar o moverse por impedimento físico. (Usado también como sustantivo)	Persona con discapacidad física
Inválido	Dicho de una persona que adolece de un defecto físico o mental, ya sea congénito, ya adquirido, que le impide o dificulta alguna de sus actividades. (Usado también como sustantivo)	Persona con discapacidad física
Lisiado	Dicho de una persona: Que tiene alguna lesión permanente, especialmente en las extremidades. (Usado también como sustantivo)	Persona con discapacidad física
Loco	Que ha perdido la razón. (Usado también como sustantivo)	Persona con discapacidad psicosocial

Minusválido	Discapacitado. (Usado también como sustantivo)	Persona con discapacidad
Mongólico	Que padece mongolismo. (Usado también como sustantivo) (Usado a veces como insulto o en sentido despectivo)	Persona con discapacidad intelectual
Mudo	Privado de la facultad de hablar. (Usado también como sustantivo)	Persona sin habla. Persona que utiliza comunicación aumentativa.
Sordomudo	Dicho de una persona: Sorda de nacimiento y que padece por ello graves dificultades para hablar mediante la voz. (Usado también como sustantivo)	Persona con hipoacusia. Persona con discapacidad auditiva. Persona que no habla.
Oligofrénico	Med. Que padece oligofrenia. (Usado también como sustantivo)	Persona con discapacidad intelectual
Paralítico	Enfermo de parálisis. (Usado también como sustantivo)	Persona con movilidad reducida
Perturbado	Dicho de una persona que tiene alteradas sus facultades mentales. (Usado también como sustantivo)	Persona con discapacidad psicosocial
Psicópata	Persona que padece psicopatía, especialmente anomalía psíquica.	Persona con discapacidad psicosocial
Retrasado	Dicho de una persona que no tiene el desarrollo mental corriente. (Usado también como sustantivo) (Usado a veces como insulto o en sentido despectivo)	Persona con discapacidad intelectual
Subnormal	Dicho de una persona que tiene una capacidad intelectual notablemente inferior a la considerada normal. (Usado también como sustantivo) (Usado a veces como insulto o en sentido despectivo)	Persona con síndrome de Down
Tarado	Que padece tara física o psíquica. Tonto, bobo, alocado. (Usado también como sustantivo)	Persona con discapacidad
Tonto	Dicho de una persona: Que padece una deficiencia mental. (Usado también como sustantivo)	Persona con síndrome de Down
Tullido	Que ha perdido el movimiento del cuerpo o de alguno de sus miembros. (Usado también como sustantivo)	Persona con discapacidad física Persona con movilidad reducida

7. CONCLUSIONES

Pese a la aparente obviedad, convendría mencionar aquí que las personas con discapacidad son precisamente eso, personas. Al igual que ocurre con el resto de la sociedad, son distintas entre sí y tienen, incluso, distintas actitudes en lo que se refiere a su propia discapacidad. De hecho, algunas prefieren términos diferentes, otras se ofenden enormemente con la forma en que se les denomina y a otras no les afecta. Para la mayoría de estas personas lo importante es que se muestre respeto por ellas y se vea más allá de la discapacidad (Henry, 2008).

Desde una perspectiva histórica no podemos considerar que el lenguaje referido a las personas con discapacidad haya sido siempre peyorativo. De hecho, tal y como afirma Joan Corominas en su *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, «las palabras ciego, Sordo y mudo son de uso general en todas las épocas y comunes a todos los romances» (*cit*. en Castán, 2020).

Sin embargo, teniendo en cuenta las revisiones llevadas a cabo en este tipo de terminología, eco de las voces que reclamaban respeto e inclusión, convendría que se insistiera en su correcta utilización y se ampliaran las investigaciones en este campo. No son pocos los medios que hoy en día continúan utilizando una terminología y expresiones inapropiadas, fruto de la falta de información al respecto.

La terminología ha pasado de ser una materia controlada en sus inicios por unos pocos núcleos de influencia y de interés restringido a unos determinados ámbitos prácticos a ser una materia en auge. No solo resulta interesante como campo de reflexión, sino que es totalmente necesaria en un mundo donde el conocimiento científico y técnico se ha democratizado con la generalización de la educación y la presencia de los medios de comunicación en masa. Por otra parte, la necesidad de transferir los conocimientos especializados es cada vez mayor (Cabré 1993).

Desde aquí, instamos a todos los agentes implicados en estudios de lingüística y terminología a difundir el correcto uso, en el trato con personas con discapacidad, de lo más importante que nos diferencia como seres humanos: la palabra.

8. REFERENCIAS

Aguado, A.L. (1995). Historia de las deficiencias. Madrid: Escuela Libre Editorial Fundación ONCE.

Aparicio, M. L. (2009). Evolución de la conceptualización de la discapacidad y de las condiciones de vida proyectadas para las personas en esta situación. En El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del s. XIX a nuestros días, vol. I, coords. Mª.R. Berruezo Albéniz y S. Conejero López. Navarra: Universidad Pública de Navarra, pp. 129–138.

Braddock, D.L. y Parish, S.L. (2001). An Institutional History of Disability. En Handbook of Disability Studies, ed. G.L. Albrecht, K. Seelman y M. Bury. Londres-Nueva Delhi: SAGE Publications, Thousand Oaks, pp. 11–68.

Cabré, M. T. (1993). La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: Antàrtida-Empúries.

Cabré, M. T. (1993). La terminología en la normalización lingüística. Lenguas minoritarias en la administración [Jornadas celebradas en Vitoria-Gasteiz los días 28 y 29 de octubre de 2009], pp. 81-99.

Casas, J.A. (2016). Entre la oscuridad y el silencio: ciegos y sordomudos en el mundo de la Biblia. Veritas 34, marzo, pp. 9–32.

Castán, S. 2020. Prejuicios, lenguaje y discapacidad: notas en torno a la terminología antigua y moderna relativa a las personas con discapacidad. Cultura, Lenguaje y Representación, Vol. XXIII, 47–63. DOI: http://dx.doi.org/10.6035/clr.2020.23.3

Castellà, J. M. (1996). De la frase al texto. Barcelona: Empúries.

Corominas, J. Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico. Biblioteca Románica Hispánica, V. Diccionarios, 7, Editorial Gredos, Madrid: 2001a (vol. II); 2001b (vol. V); 2002 (vol. IV).

Declaración de Salamanca. 1 de julio de 2004. I Encuentro sobre «Periodismo y Discapacidad».

Eco, U. (2010). Historia de la Belleza. Barcelona: Ed. Debolsillo.

Ferreira, M.A.V. (2010). De la minusvalía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. Política y Sociedad, 47/1: 45–65.

Fishbein, H.D. (2002). Peer prejudice and Discrimination. The Origin of Prejudice. Nueva Jersey-Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gabás Arcos, R. (s.f.) La discapacidad a través de la historia. https://docplayer.es/15965104-La-discapacidad-a-traves-de-la-historia-rafael-gabas-arcos.html

Garland, R. (2010). The Eye of the Beholder. Deformity and Disability in the Graeco-Roman World2, London: Bristol Classical Press.

Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: the Social Interpretation of Language and Meaning.* Londres: Edward Arnold.

Herrero Blanco, A. (2007). Mudo, Sordomudo, Sordo: viejas pócimas y nuevas denominaciones. En *Lingüística Clínica y Neuropsicología Cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica*, vol. I, eds. B. Gallardo, C. Hernández y V. Moreno. València: Universitat de Valencia, pp. 225–251.

Henry, S.L., (2008). *Simplemente Pregunta: Integración de la Accesibilidad en el Diseño*. ET\Lawton.

INSTRUMENTO de ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. (BOE núm. 96, de 21 de abril de 2008).

Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. (BOE núm. 299, de 15 de diciembre de 2006).

Lyons, J. (2002 [1981]). *Language and Linguistics: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Parkin, A. (2006). «You do him no service: an exploration of pagan almsgiving». En *Poverty in the Roman World*, ed. M. Atkins y R. Osborne. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 60–82.

Reynolds, L.D. (ed.) (1966 [1965]). *L. Annaei Senecae Ad Lucilium Epistulae morales: recognovit et adnotatione critica instruxit,* 2 tomos. Oxford: Oxonii E Typographeo Clarendoniano.

Rose, A.M. (2008). *El origen de los prejuicios*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.

Santamaría, I. (s.f.). *La terminología: definición, funciones y aplicaciones*. Universidad de Alicante.

Scott, E. (2001). Unpicking a Myth: the infanticide of female and disabled infants in antiquity. En *TRAC 2000: Proceeding of the Tenth Annual Theoretical Roman Archaelogy Conference*, eds. G. Davies, A. Gardner y K. Lockyear. Oxford: Oxbow Books, pp. 143–151.

Tebé, C. (2003). Terminología: historia y organización. *Curso de postgrado online de Introducción a la terminología*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra.

Trentin, L. (2011). Deformity in the Roman Imperial Court. *Greece y Rome*, 58/2:195– 208.

Trentin, L. (2013). Exploring Visual Impairment in Ancient Rome. En *Disabilities in Roman Antiquity. Disparate Bodies A Capite ad Calcem*, eds. Ch. Laes, C.F. Goodey y M.L. Rose. Leiden-Boston: Brill, pp. 89–114.

Trudgill, P. (1992*). Introducing Language and Society*. Londres: Penguin.

Vivas, I. (2010). Libertad y protección de la persona vulnerable en los ordenamientos jurídicos europeos: hacia la despatrimonialización de la discapacidad. *Revista de Derecho*, *UNED* 7: 561–595.

LA FIJACIÓN DE LA EXPRESIÓN EXCLUYENTE *PERRO MORO*. DE HERNANDO DE BAEZA A LOPE DE VEGA (SS. XVI-XVII)

DRA. MARÍA DE LAS MERCEDES DELGADO PÉREZ
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Desde el punto de vista de la sociología o de la antropología, es decir, si nos fijamos en el comportamiento social o en los modelos de conducta, todo insulto es, en principio, una forma de agresión, ya que "da lugar a un acto ilocutivo que va a dañar socialmente al interlocutor"; y se concreta en: "todos aquellos actos que atentan contra la dignidad de la persona" (Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara, 2008, p. 18). Es, por tanto, "una manifestación permanente de las tensiones y conflictos entre los seres humanos" (Tabernero y Usunáriz, 2019, p. 1). Pancracio Celdrán clasifica estos actos hirientes en diferentes grados en escala de agresividad: insolencia, improperio e injuria (Celdrán Gomariz, 1995, p. 5 y 2016, pp. 25-26).

Desde el punto de vista lingüístico se define por la adjudicación a un sujeto de un predicado "que no le cumple o le viene grande" (Celdrán Gomariz, 2016, p. 14), con implicaciones tanto en la argumentación, descritas por Schopenhauer (2014), pero también en la pragmática (Tabernero Sala, 2018), al tener uso en la elaboración discursiva y en la interlocución.

Desde el punto de vista de la pragmática lingüística y de la sociopragmática, la descortesía y su contrario, la cortesía, se estudian desde los efectos producidos en y por el emisor, así como en y por el receptor, pues afecta a la *imagen social* que un individuo tiene de sí mismo y la que desea mostrar a los demás. Se entiende por *imagen* la que tiene el

yo ante el otro: "un yo virtual, que no tiene por qué coincidir con la realidad, sino que se crea a partir de la relación y la interrelación social cotidiana" (Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara, 2008, pp. 15-16). En este sentido, las conductas descorteses que aparecen, generalmente, "en situaciones de conflicto y polémica", no se rigen por la propia imagen que queremos transmitir a los demás, sino por el intento de dañar la imagen de los otros, es decir, "marcar las diferencias" con ellos (Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara, 2008, p. 16). En estos contextos conflictivos la norma de conducta corriente es, precisamente, la descortesía, que busca de forma deliberada establecer un desequilibrio "entre las imágenes sociales y los distintos interlocutores" (Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara, 2008, pp. 16-17).

Catalina Fuentes menciona cuatro funciones discursivas aplicables a la descortesía (2011, p. 31):

- Argumentativa: Busca un objetivo, ya sea convencer a otro o mover en él una reacción de forma indirecta, es decir: "Provocar unas inferencias en él o una actividad como reacción al encuentro descortés"; o bien: "transmitir al otro una imagen de fuerza, de poder".

- Cohesiva: Busca poner fin al intercambio comunicativo, terminar la conversación. Por tanto, sería un: "Proceso de cierre".

- Social: Intenta "proyectar una imagen negativa" del otro, ya sea "porque quiere romper los lazos de la interacción"; o porque desea que otros lo vean de esa forma. Por tanto, podríamos decir que califica y señala, pone en evidencia y alienta el prejuicio.

- Modal: Tiene por objetivo: "Sorprender al otro, provocar rechazo"; o, también, realizar un acto perlocutivo, es decir: amenazar, insultar. Aunque la autora advierte que también puede tratarse de una expresión emotiva que no tiene en cuenta el efecto que provoca en los otros, de modo que, si se trata de un simple "desahogo", como el taco, por ejemplo, no puede hablarse propiamente de descortesía.

En todo caso, dice Cristina Tabernero, el insulto es un "fenómeno sociopragmático", pues presupone el intercambio comunicativo entre, al menos, dos interlocutores, y se da entre personas que forman parten de un grupo social (2018 p. 1459-1460).

No sin cierta ironía, Schopenhauer proponía usar la grosería como método infalible de argumentación en aquellos casos en que no era posible alzarse con la victoria en un duelo dialéctico mediante la contundencia de los argumentos:

> Una grosería contrarresta y vence a cualquier argumento; y si el oponente no replica con una mayor —arrastrándonos así a la noble lid del *aventage*—, podemos ufanarnos de la victoria, el honor está de nuestra parte. Que la verdad, el conocimiento, el espíritu y el ingenio vayan recogiendo sus cosas, pues han sido barridos del campo por la divina grosería (2014, p. 67).

Pero Schopenhauer no recomendaba el insulto como arma dialéctica. En el fondo, criticaba el exceso de celo en la defensa del honor como reacción frente a la ofensa, propio de un "honor caballeresco" que entendía desusado para su tiempo:

> Cuando ya cualquier injusticia, rudeza o grosería no queden automáticamente justificadas por la voluntad de dar una satisfacción (…) entonces cualquiera entenderá que, a través del insulto, la injusticia, la grosería y la rudeza sólo está menoscabando su honor verdadero y natural, o sea, aquel que reside en la opinión, que es involuntaria, y no en las expresiones, que son arbitrarias, pues todo lo que haga u omita repercutirá únicamente sobre su propio honor, y nunca sobre el ajeno (p. 2014, p. 84).

En otras palabras, el grosero, el faltón, el injurioso o el descortés, solo se hace daño a sí mismo y a su propia imagen, y el que lo sufre pacientemente, dice Schopenhauer como conclusión, no ve mermado su "honor", sino al contrario, aumentado, aunque comprende que las malas palabras puedan llegar a irritar o disgustar a un "hombre razonable" (Schopenhauer, 2014, p. 92). Algo parecido argumenta Alessandro Duranti, para quien "un acto del habla no puede definirse como un insulto hasta el momento que el oyente decide considerarlo como tal" (1992, p. 265).

Pero hay que tener en cuenta que, como señala Pierre Bourdieu, al igual que los nombres comunes, los "nombres cualitativos" a los que recurre

el insulto tienen la capacidad de instituir una identidad y, por tanto, coinciden en que:

> Ambos tienen una intención que podría llamarse performativa o, más simplemente, mágica: el insulto, como la nominación, pertenecen a la clase de actos de institución y de destitución más o menos fundados socialmente por medio de los cuales un individuo, actuando en su propio nombre o en nombre de un grupo más o menos importante numérica y socialmente, manifiesta a alguien que tiene tal o cual propiedad haciéndole saber, al tiempo, que se comporta de acuerdo con la esencia social que le es así asignada (2001, p. 66).

Por eso, a día de hoy, igual que en el Antiguo Régimen: "La sensibilidad por la reputación personal, hacia el rechazo o la aceptación social, sigue siendo similar y el insulto, como recurso expresivo, es ubicuo y atemporal" (Tabernero y Usunáriz, 2019, p. 2).

Comentando las palabras de Schopenhauer, Franco Volpi considera que, para el filósofo de Danzing, el insulto era, en realidad, una *extrema ratio* que lleva el discurso hacia la personalización, es decir, a apartarse de la objetividad del *argumentum ad hominem*, centrado en lo que el oponente "ha dicho o admitido" sobre sí mismo, para llegar al *argumentum ad personam*, centrado en un "ataque a la persona del adversario", lo que da como resultado el tono insultante, maligno, ofensivo y grosero: "es una apelación de las facultades del intelecto a las del cuerpo, o a la animalidad" (2014, p. 12).

De todo lo dicho hasta ahora tenemos que, mientras desde el punto de vista moral hay que admitir que el insulto no daña realmente al insultado y hace más daño a quien lo emplea, desde el punto de vista social sí tiene capacidad de dañarlo, al menos su imagen, aunque también el grosero dañe la suya propia al mostrarse descortés.

Voy a ocuparme, en adelante, de un tipo de insulto que recurre a una serie de imágenes concretas, las asociadas a nombres de animales para señalar determinadas cualidades físicas, psíquicas o culturales asociadas a ellos.

2. EL ZOOMORFISMO COMO INSULTO

El insulto "perro moro" y su variante "moro perro" es un zooformismo que, en esencia, tiene carácter peyorativo y descortés. Aurora Martínez Ezquerro explica así la formación de estos agravios:

> El núcleo monosémico de las malas palabras es el de la referencia al concepto y este se determina por normas externas. Especialmente prolíficos en todas las lenguas son los insultos metaforizados en sustantivos referentes a animales o a partes del cuerpo (2020, pp. 131-132).

Como vemos, este improperio está compuesto por dos nombres, aunque no funcionen del mismo modo en la frase, y un verbo elidido y sobreentendido, "ser", que indica cualidad y esencia. Es, pues, una construcción metafórica de marcado origen social, pues, como expone Wu Fan:

> La fraseología es una parte de la cultura, y al mismo tiempo la refleja (…) y por ello, los signos fraseológicos están directamente vinculados a la cultura, las ideas y la forma de vida de una comunidad (2015, p. 6).

Nos movemos, por tanto, en el ámbito de la lingüística cultural, que concibe el lenguaje, según Agnieszka Szyndler:

> no solo como una mera herramienta a través de la cual nos comunicamos, sino que también constituye *un almacén* de experiencia de una comunidad dada, un portador de valores, que impregna nuestro pensamiento y refleja la visión del mundo. Es el juego de símbolos verbales utilizados en la imaginería (2014, p. 15).

Según Guangrong Liao, Fan menciona "tres factores fundamentales para la creación del sentido cultural de los nombres de animales" (2015, p. 8):

1. Las características y condiciones físicas, fisiológicas y psíquicas, asociadas a ellos, así como su forma de comportarse, costumbres y funciones que se les atribuyen.
2. Lo que llama "el contenido, la tradición y la psicología culturales de una nación", desde la mitología y religión a todos los posibles aspectos culturales: leyendas, historia, arte, lenguas, espacio geográfico, costumbres, tradiciones, ética y moral, modos de pensar, estética, etc.

3. “La asociación de los animales con otras cosas”, entre las que incluye, especialmente, la “psicología cultural”, teniendo presente que, para Fan, sentido cultural se refiere “tanto al significado conceptual como a las informaciones culturales que presentan los nombres de animales, es decir, sus significados figurado, metafórico, asociativo, simbólico, estilístico, etc.”.

Por su parte, Lei Chao habla de “palabras cargadas culturalmente”, entre las que distingue (2016, pp-855-856):

- Términos nominales. Palabras que encuentran sus referentes en el mundo físico, generalmente creadas por los hablantes o generadas en la base de una cultura particular (utensilios, implementos, comida, ropa, arquitectura y arte, etc.).

- Términos relacionados con el sistema social. Característico de cada nación (podríamos decir cultura), como las normas de comportamiento, cambiantes según las diferentes etapas históricas.

- Modismos. Lo que incluye coloquialismos, frases hechas, proverbios, epigramas, expresiones jergales o citas. Están vinculados a la historia, creencias religiosas, costumbres y etnia, y son específicos de una cultura determinada. Tienen o han tenido registro en manifestaciones culturales, y forma parte importante del sistema de “palabras cargadas culturalmente”.

- Términos simbólicos. Se refieren a las aspiraciones de felicidad, prosperidad, salud o vida pacífica de las personas, lo que lleva a la exaltación de valores como la perseverancia, pureza, valentía, etc. que penetran en el idioma y se asocian simbólicamente a términos de animales, plantas, números, colores, etc.

- Términos sociales. Funcionan, sobre todo, en determinadas ocasiones sociales: saludos, disculpas, expresiones de humildad o respeto, respuestas a halagos y cumplidos, expresiones de modestia, o los tabúes.

Toda esta compleja red simbólica de fuertes connotaciones socioculturales e implicaciones lingüísticas se concretiza, en definitiva, en un tropo, una metáfora, que María Jesús Saló define a través de tres conceptos básicos: el "cambio de sentido" (semántico); la "semejanza" que se establece entre los términos relacionados; y la representación de lo abstracto mediante una concreción (2005, p. 130).

En el caso concreto que aquí nos ocupa, según teoriza José Manuel González Calvo, la expresión "perro moro" no sería una locución sino, más bien, una palabra compuesta formada por dos sustantivos, "perro" y "moro", en la que se ha producido un proceso de "aposición metaforizadora" de ambos sustantivos, lo que encuentra recurrente en la literatura barroca para crear "metáforas condensadas" que, con el tiempo, han pasado a designar un único concepto compuesto de dos términos, inseparables entre sí mediante la "inserción de otra palabra o secuencia" (caso de coches-cama u hombres rana) (1981, pp. 126-127). En el caso específico de "perro moro" encuentro, sin embargo, alguna intensificación del insulto mediante la inserción de un adverbio. Por ejemplo, en la hagiografía de Santo Domingo de Silos se narra su intervención milagrosa en la liberación en 1277 del cautivo Simón Segura, vecino de Guadix, que fue el más infeliz cautivo porque: "llevó por amo a un moro tan perro y cruel que ni un instante cesava de atormentarle su fiereza" (1688, p. 171). En estos casos, la función del sustantivo "perro" parece aproximarse a la del adjetivo, cualidad que González Calvo advierte en otra de sus particularidades: la flexibilidad con la que puede aplicarse a distintos sustantivos (moro, cristiano, judío, hereje, luterano, gitano, etc.) (1981, pp. 126-127).

En la clasificación de las unidades fraseológicas realizada por Saló, entendiendo que "cubren el eje sintagmático y paradigmático" (2005, p. 130), observamos la diferencia entre las palabras compuestas del tipo de las mencionadas por González Calvo y las locuciones nominales compuestas de dos nombres sustantivos entre los que se inserta otra palabra que determina su significado, lo que se aprecia en los ejemplos que él ofrece: "*une table de nuit*", "una mesita de noche"; "abogado de causas perdidas".

En registros históricos vemos alguna representación de la forma "perro de judío". Por ejemplo, a finales del siglo XVI en Lima, en el contexto de los procesos inquisitoriales:

> (…) pues por haberse atravesado de palabras el licenciado Parra, estando en la dicha ciudad con un criado del dicho inquisidor, sobre un asiento, le había hecho traer ante sí y le había dicho que era un gran bellaco, guitarrero, perro de judío, ensambenitado (…)" (Medina, ed., 1887, p. 314).

En esta forma se aprecia mejor el resultado de la combinación de los dos vocablos peyorativos y lo que se produce al asociarlos: una amplificación del significado del concepto de "judío" mediante el sustantivo apuesto "perro" que, en este contexto, añade al significado despreciativo otro de matiz acusatorio.

Pero esta forma no es muy común, salvo en contextos culturales no castellanos, donde se ha trasladado la voz "perro", como en las tradiciones roncalesas (Yanguas y Miranda, 1832, p. 785). Aunque donde la encontramos mejor representada es en el ámbito del catalán, por ejemplo, en los nombres que recibió el pirata y "santón" llamado Santo Moro de Almería, que actuó entre 1421 y 1426 (Salicrú i Lluch, 1998a, pp. 185-188). Es muy interesante la evolución de los atributos que se dieron a este personaje en una gradación que corresponde a la diferente percepción de sus actividades en el tiempo:

> "a mesura que les seves accions s'anaren agreujant i intensificant, des de Sant Moro fins a Malvat Moro, Perro Moro o Perro de Moro, Gran Perro que·s *f*a nomenar Lo Sant Moro, Sant Perro, o Moro Damnat qui·s *f*a dir Sant";

Y, también: "*Perro de Moros que·s nomena Sant*" (Salicrú i Lluch, 1998a, pp. 185 y 187). Lo encontramos, de nuevo, en el *Tirant lo Blanch* de Joanot Martorell (*ca.* 1460), expresado a través de la princesa Carmesina:

> ¿E com pots tu pensar que la mia real persona se pogues sotsmetre a hun moro? Ni lo meu cor tan alt e generos se inclinas a esser amiga de hun perro de moro qui tenen tantes dones com volen, e ninguna no es muller, ¿car poden les lexar tota hora ques volen? (1873-1905, p. 345).

Y Tirant explica:

> nosaltres parlavem de aquests embaxadors con han tenguda tan folla presumcio en demandar que la senyora princesa sia muller de un perro fill de ca que ha renegat son Deu e senyor (1873-1905, p. 346).

Interesa especialmente la expresión "perro fill de ca", que utiliza tanto la voz castellana "perro" como la catalana "ca", y vuelve a mencionarse como: "perro fill de perro" (Martorell, 1873-1905, p. 316). En ella vemos bien que el traslado del vocablo "perro" al catalán se hizo en su significado manifiestamente oprobioso, y así se recoge en la lexicografía (Labernia, 1865, p. 325). Sin embargo, los vocablos catalanes "ca" y "gos" presentan un sentido más ambivalente (Labernia, 1864, pp. 256 y 311). También es significativa la expresión catalana "donarse al moro", que equivale al: "darse a perros", o "al diablo, a las furias, por las esquinas, por las paredes", es decir, "exasperarse" (Labernia, 1865, p. 184). Aquí se ve, de nuevo, que ambos conceptos, "perro" y "moro", en su sentido negativo, sirven de forma indistinta para expresar una misma idea.

En este sentido, es interesante destacar que ya desde sus orígenes (ss. XII-XIII) la voz castellanoleonesa "perro", muestra un posible sentido peyorativo e insultante, "con matiz religioso", para señalar a personas que mantenían rasgos culturales propios de la cultura islámica, caso de los mozárabes (Martínez Ezquerro, 2020, p. 132). Por eso, esta autora encuentra que el vocablo novedoso encontró resistencia a su implantación y extensión, al menos hasta el siglo XV, dados los significados negativos que se le asociaban y los orígenes plebeyos del término, pues la voz "perro" nació de las actividades ganaderas, siendo preferida y mejor considerada la palabra "can" entre el estamento nobiliario y en la literatura porque se relacionaba con actividades socialmente mejor consideradas, como las cinegéticas (2020, pp. 132-133). Pancracio Celdrán especifica el significado antiguo de la voz "perro" como: "persona desidiosa y haragana; sujeto degradado, a quien anima mala intención", y lo asocia a los términos: grosero, holgazán, sucio, malintencionado y cachondo o rijoso (1995, p. 216). Era, además, un improperio más propio entre hombres que entre mujeres (Tabernero y Usunáriz, 2019, p. 30).

Para Celdrán, el origen del sentido peyorativo de la voz "perro" surge en la Edad Media por su empleo despectivo frente a la voz "can", de uso más digno. Por eso mismo se aplicó al "individuo indigno y vil, dándose a quien se quiere afrentar o mostrar desprecio". Además, fue calificativo de quienes no profesaban la religión propia, de forma que se acompañaba de un calificativo según cada caso específico: perro luterano, perro protestante, perro judío, perro moro, perro infiel, etc. (1995, p. 216). De este modo, dice:

> El can era cristiano y noble, de sangre limpia y estirpe clara; el perro era moro, judío, y luego incluso hereje, animal sucio, de obscuros orígenes, y de ocupación villana (1995, p. 216).

El insulto "perro" sigue siendo hoy en día bastante frecuente en España en su uso contra personas que nos enojan. A esta conclusión han llegado Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara a través de encuestas (2008, p. 67). Lo mismo sucede en otros países hispanohablantes, como demuestran Ana Estrella Santos y Gerardo López Monge para el caso de Ecuador, quienes especifican que, además, sigue siendo un insulto propio entre varones (2011, p. 322). En el estudio sincrónico de este término insultante, Martínez Ezquerro recoge en la lexicografía los sentidos de "malvado", "despreciable", alguna referencia a otras religiones y, de forma genérica, "traidor", además de "vago", y observa los sinónimos "hijo de puta" e "hija de perra", incluso "perra judía", de uso solo en femenino, lo que incluye un interesante matiz de género (2020, p. 148). Esta autora advierte que, a pesar de ser relevantes los "desplazamientos semánticos" observados a lo largo de su estudio, hay una implicación moral importante en el uso de "perro" como insulto, dedicado a señalar aquellos comportamientos o aspectos socioculturales y religiosos socialmente condenados, de modo que hay sentidos "inalterados" en el tiempo, como "malvado" y "despreciable" (Martínez Ezquerro, 2020, p. 148-149). Por ello concluye:

> La lengua es fiel reflejo de los fenómenos socioculturales y, por eso, las expresiones o fórmulas fijas propias de un idioma expresan un componente importante de la sabiduría popular que forma parte de la comunidad lingüística (Martínez Ezquerra, 2020, p. 149).

De este modo, vemos que "perro" es un zoomorfismo de sentido ofensivo presente en muchas culturas y lenguas. En serbio, por ejemplo, es el animal doméstico más presente en la fraseología, asociado a ideas generalmente negativas: maldad, peligro, desprecio (inferioridad, deslealtad, ingratitud); aunque también contrastan algunas expresiones positivas, que mencionan su fidelidad e inteligencia (Kekić, 2008, pp. 113-114). En China, "perro" se asocia generalmente a las ideas de hombres malvados, crueles, humildes, desagradables o descarados, y aunque vuelve a darse la ambivalencia de emplearse, también, para conceptos positivos, como la fidelidad, suele tener connotaciones despectivas (Fan, 2015, pp. 10-11). Para Chao, mientras que la palabra "perro" en China suele asociarse a conceptos negativos, en inglés goza, en general, de buena fama, como buen compañero del ser humano (2016, p. 858). Aquí, sin embargo, también podemos encontrarlo en algún registro especialmente peyorativo, como en "dog-hearted" en *The Tragedy of King Lear* de Shakespeare (2005, p. 305), o amplificado mediante el uso de un diminutivo en la expresión: "doggy Iew" en su *The Most Excellent Historie of the Merchant of Venice* de (1600, f. [D4v]). Este doble valor de la figura del "perro" tiene origen, según comenta Katarina Kekić, en la discordancia que existe entre el papel "positivo" que tiene su imagen "real" y la "negativa" que se aprecia, sin embargo, en los modismos y paremias que emplean el nombre, algo que se aprecia en el inglés, ruso o serbio (2008, p. 113). Muy interesante para nosotros es el ámbito árabo-islámico, donde "perro", junto con "burro", es el insulto más frecuente: en el iraquí comparar a una persona con un "perro" hiere profundamente su dignidad (Masliyah, 2001, p. 293). Como recuerda Sadok Masliyah, "perro" es el reproche más severo que puede dirigirse hacia los pueblos considerados impuros y profanos, pues, junto con el cerdo, es considerado animal impuro, lo mismo que sucede con los judíos, que lo aplicaban a los gentiles, y en los *Salmos* se comparan con los malhechores (2001, pp. 293-294). En el árabe egipcio, por su parte, el sustantivo "perro" se usa como insulto (*Enta kalb*, "eres un perro") y, muchas veces, viene precedido del vocativo "*ya*", empleado para expresiones despectivas: *Ya, kalb!* (Abdel-Naïm Assem, 2021, pp. 9 y 15). En expresiones como la egipcia: "*lama yegy ebn el kalb habaho!*" ("¡hijo de perra! ¡cuando venga lo mataré!), que se usan tanto contra un

hijo por haber hecho algo mal o, de forma más severa, contra algún ofensor de igual estatus, se aprecian tres connotaciones en su uso: amenaza, insulto y maldición (Abdel-Naïm Assem, 2021, p. 16). Este sentido de la voz "perro" en el mundo islámico parece provenir del hadiz que transmite cómo el arcángel Gabriel dijo al profeta Muḥammad que los ángeles no entran en el lugar donde se alberga a un perro, aunque algunos juristas musulmanes teorizaron que su tenencia no era ilícita (*ḥarām*), sino detestable (*makrūḥ*) (Sharab, Sbaihat y Al Duweiri, 2013, p. 43). Se da, por tanto, cierta ambigüedad en algunas paremias árabes, como la que expresa: "más vale un perro amigo que un amigo perro"; donde se ve que, aunque el animal puede ser considerado fiel y amistoso, cuando la idea de "perro" se aplica a un ser humano pasa a ser claramente una imagen negativa (Sharab, Sbaihat y Al Duweiri, 2013, p. 44). En el caso de la paremiología y fraseología jordanas la imagen predominante es peyorativa, como animal "impuro, sucio, vil, interesado, cobarde, ingrato y traidor" (Sharab, Sbaihat y Al Duweiri, 2013, p. 55). En forma de insulto se dice: *Ibn al-kalb* (hijo de un perro) o *Ibn mīt kalb* (sus antepasados, hasta cien generaciones atrás, fueron perros); en árabe egipcio: *Ibn elKalb* y *Bent elKalb* (hijo e hija de perro) (Abdel-Naïm Assem, 2021, p. 13). Los proverbios árabes contienen muchas paremias en las que el perro presenta caracteres negativos: avaro o tacaño, ingrato, vil, etc., e incluso hay uno que reza: "Haced el bien, aunque sea a un perro" (Ould Mohamed Baba, 2012, p. 140). Para el caso concreto de concepto de "perro" en hebreo, el término no siempre es considerado en sentido negativo, lo que depende, una vez más, del contexto, pues aplicado al hebreo bíblico, se diferencia, por un lado, la idea de "perro" asociada al cuidado del rebaño, por tanto, positiva, mientras que, en diferente situación, se le muestra como salvaje y carroñero (Miller, 2008).

Estamos viendo que en español el vocablo "perro" presenta una abundancia de significados "peyorativos y despectivos", como dice Szyndler, aunque muestra, también, la misma ambivalencia que en otras lenguas y es una expresión, además, de inteligencia, listeza e, incluso, sabiduría (Szyndler, 2018, p. 180).

En la España Moderna predominó, sin duda, la visión negativa. Así se ve en Sebastián de Covarrubias al explicar etimológica y semánticamente la voz "canalla": "gente baja, ruin", que llegó a significar "perrería" ("muchedumbre de perros") (Real Academia Española, 2022). Dice en su *Thesoro*:

> Díxose canalla de can, perro, porque tienen estos la condición de los perros que salen al camino a morder al caminante, y le van ladrando detrás, pero si buelve y con una piedra hiere a alguno, ese y todos los demás buelven aullando, y huyendo (f. 185r).

Lo mismo vemos en la América colonial, donde se produjo un interesante traspaso del sentido negativo de la voz castellana "perro" a una palabra de origen, quizá, antillano, "cholo", cuyo significado como improperio explicó el Inca Garcilaso de la Vega en sus *Comentarios reales* editados en 1609, y que tiene la misma connotación intolerante, excluyente y racista del "perro" en el sentido que estamos expresando:

> Al hijo de negro y de india, o de indio y de negra, dicen mulato y mulata. A los hijos d'estos llaman cholo. Es vocablo de las Islas de Barlovento [*Antillas Menores*]; quiere decir perro, no de los castiços, sino de los mui bellacos y goçones; y los españoles usan d'él por infamia y vituperio (1723, p. 340).

Sin embargo, en esta perspectiva sincrónica, el doble significado de la voz "perro" es especialmente interesante y puede dar lugar a una comprensión de los textos de hondo significado. Así, hay contextos donde aparece la consideración afectiva, como sucede en *La Lozana Andaluza* (1528) del judeoconverso Francisco Delicado (o Delgado), donde se aprecia, como explican Irene López-Rodríguez y Carlos Marín, la consideración afectiva que podía tener en el ámbito del judaísmo como imagen de fidelidad y compañerismo, de manera que interpretan como evidencia de la condición conversa de la Lozana la circunstancia de que se negase a habitar una vivienda en la que había entrado con el pie izquierdo y tras dar una patada a un perro (2018, p. 386). Sin embargo, en otros testimonios la palabra "perro" tiene una connotación contraria y es usada contra los judíos por el especial carácter afrentoso que podía mostrar en su espacio religioso y cultural. Así lo vemos en el libelo antijudío y anticonverso titulado *Coplas del perro de Alba*, de gran influencia en la literatura del Siglo de Oro español, impresa en los

primeros años del siglo XVI por Juan de Agüero de Trasmiera. Aquí el "perro" se emplea como animal especialmente "sucio" e "inmundo" para la cultura judía, de modo que es el fustigador implacable de los judíos españoles, a los que inquieta en toda ocasión y altera en sus rituales, liturgia y vida cotidiana (Martín, 2014 y Gillet, 1926). Esta obra tuvo su versión antimorisca, datada en Barcelona en 1578 (Martín, 2014, p. 311), de modo que sirvió de azote a las dos religiones consideradas enemigas por la sociedad cristiana en unos contextos históricos, además, que explican su difusión, pues si la versión antijudía se sitúa poco después de la expulsión de 1492, cuando el problema judío se transformó en otro converso aún más agudo, la versión antimorisca surgió poco después de la Guerra de las Alpujarras de 1568-1571, cuando se empezaba a contemplar con fuerza el proceso de su expatriación.

En la formación del insulto en español se advierten fácilmente consideraciones religiosas, en primer término, y culturales, en segundo. Lo vemos claramente expresado en el testimonio del alférez Antonio de Erauso (Catalina, La Monja Alférez), que en un episodio vivido en Italia el año1625 pone en boca de un capitán de la caballería francesa una retahíla de palabras que asumen esta doble faceta de forma inequívoca:

> (..) lo cogió preso a el dicho alférez, y le dio de palos y lo trató muy mal de palabras diciéndole que era un judío, perro, marrano y lutero, y que iba por espía del rey de España, nuestro señor" (Ferrer, ed., 1829, p. 146).

Es notorio que el contexto cultural de estos improperios es netamente español.

Pero, aparte estos significados, hay un evidente carácter racista en el insulto, lo que se ve cuando nos salimos del ámbito de la diferencia religiosa. En este sentido podemos apreciar que los gitanos fueron, también, sujetos del vejamen "perro", como en Vera (Almería), en el año 1691, en el caso de un enfrentamiento por la venta de un caballo que desembocó en un "espontáneo" ataque racista (Martínez Martínez, 2019, p. 224 y 2000, p. 86).

3. GENERALIZACIÓN DEL INSULTO: DEL VITUPERIO A LA *MAUROFILIA*

En la España medieval el vocablo "perro" fue usado en una doble dirección como insulto que se lanzaban entre sí los cristianos y los musulmanes. Así lo expresa el orientalista Reinhart Dozy: "Avant cette époque, les Espagnols et les Arabes se traitaient brutalement de *chiens*; *perro de moro*, dissit l'Espagnol; *calb* [*kalb*] galicien, répondait l'Arabe" (1849, p. 654).

El romance morisco y fronterizo, como manifestación popular de este enfrentamiento secular, reflejó con efectos arcaizantes la expresión "perro" y su asociación a "moro" o "cristiano" que se dirigían los antagonistas en la fe. Así aparece en su doble variante en el *Romance del rey Malsín*, que transmite la gesta francesa de la *Canción de Roldán*, ambas de la primera mitad del XVI: "Allí salió un moro perro" (versión de Cambridge) y "allí salió un perro moro" (versión de Madrid) (Norton y Wilson, 1969, p. 36). Volvemos a verlo en *Búcar sobre Valencia*, donde este caballero marroquí expresa: "Aquel perro de aquel Cid prenderélo por la barba"; mostrando la doble afrenta del insulto y la acción ofensiva de "mesar las barbas" (Díaz-Mas, ed., 1994, p. 62). El Cid no escatima improperios a su rival y muestra la variante elaborada con alusión a la herencia: "aquel moro hi de perro detenémelo en palabras" (Díaz-Mas, ed., 1994, p. 63). En *Roncesvalles* el insulto se elaboró de forma muy semejante a las que hemos observado en el habla actual de diversas lenguas, relacionándolo con el origen o nacimiento, lo que muestra su permanencia en el tiempo y su generalización: "Por Roncesvalles arriba los moros huyendo van; / allí salió un moro perro qu'en mal hora lo parió su madre" (Díaz-Mas, ed., 1994, p. 159). Precisamente, la cuestión de los orígenes va a ser determinante en la continuidad en castellano de la expresión.

Finalizada la presencia del islam y del judaísmo en España, el vocablo "perro" fue usado de forma corriente como insulto hacia los moriscos y judíos conversos, como marca de exclusión, señalándolos mediante el añadido de un sustantivo caracterizador del insulto: "moro", "judío", "hereje" o "marrano". La normalidad de este baldón en el habla

corriente se advierte en las palabras que fray Antonio de Guevara escribió a cierto "amigo secreto" en una epístola de 22 de mayo de 1524, (1541, ff. 98v-100r):

> En lo q*ue* el otro día, señor, dixistes y porfiastes, así Dios a mí me salve e ayude, que ni os mostrastes caballero, ni christiano, ni aún cortesano, porque el christiano hace de presciar de la conciencia, y el caballero de la vergüença, y el cortesano d*e* la criança, mas vos, señor, cometistes pecado, mostrasteos profiado y fuýstes notado de mal criado. Aviéndose baptizado y a la fe de christo convertido el honrado cidi Abducarim, y esto no sin gran trabajo de mo persona, ni sin gran contradición de toda la morisma de Oliva paresceos ora bien que, sin más ni más, le llaméis moro, le motegéys de perro y le infaméys de descreydo (…) Llamar a uno perro moro, o llamarle judío descreydo, palabras son de grande temeridad, e aún de poca christiandad, porque así como no ay en el cielo mayor título de honra que llamar a uno buen christiano, por semejante manera no ay so el cielo mayor denuesto que dezir a uno q*ue* es sospechoso ¿Qué mayor honra que llamar a uno hombre de buena vida? ¿Qué ygual infamia que motejar a uno de mala co*n*ciencia? En llamando a un convertido moro perro o judío marrano es llamarle p*er*juro, feme*n*tido, herege y alevoso, desalmado y renegado, de manera q*ue* es mal ta*n* fiero que sería menos mal al que tal dize quitar la vida, que no provarle aquella infamia.

De las palabras de Guevara se advierte que, en la España de la temprana modernidad, el problema era dirigir el epíteto contra cristianos.

En otro ejemplo de fecha algo anterior, la *Historia de los reyes moros de Granada* de Hernando de Baeza (*ca*. 1516)[79], advertimos de forma muy gráfica el paso del oprobio "perro" de insulto inconcreto y corriente al motejo específico de "descreído" o "relapso". La primera forma se ve nítidamente en el insulto que el emir Abū l-Ḥasan ᶜAlī dirigió a su hijo Saᶜd (más tarde bautizado como don Fernando de Granada y asimilado a la nobleza castellana), el mayor de los dos hijos que tuvo con la sultana Soraya (Ṯurayya), de origen cristiano, al negarse a ir en una mula a la prisión de Salobreña, junto con su padre y su hermano Naṣr, por mandato de su tío Muḥammad XII al-Zagal, que acababa de usurpar el trono. La frase recogida por Baeza es: "Cavalgad, hi de puta, perro, que, pues vuestro padre va en una azémila, bien podéis vos yr en otra" (1863, p. 86).

[79] Título según el manuscrito Escalante-Portilla (Delgado Pérez, 2018, p. 34).

En este contexto histórico-literario y por boca del emir, Baeza expresa una maldición contra Sa^{c}d en consonancia con los modos habituales del habla en el tiempo y en el entorno cultural de quien lo emite y, por tanto, la expresión "perro" sirve al efecto de ofrecer realismo y verosimilitud a la escena y tiene el sentido de "vil", "canalla" o "despreciable". Se acompaña, además, de "hideputa", calificativo que solía preceder al de perro para dotarlo de efectos manifiestamente infamantes, como se aprecia en las palabras de Giovanni Miranda en sus *Osservationi* de 1566, donde, entre los apelativos polisémicos que pueden entenderse con carácter admirativo o injurioso, dependiendo del tenor o contexto de la frase, trata la voz "hideputa", que tenía como marca ofensiva el verbo andar (conjugado "andad"), que "sirve a la palabra injuriosa" junto con la preposición "para", en el ejemplo: "andad para vellaco" o "andad para ruin"; y enumera una lista de posibilidades del mismo cariz entre las que cita: perro, moro, judío, ladrón, hereje y puto, que son: "las palabras injuriosas que comúnmente ellos [*los castellanos*] dicen" (p. 300).

La asociación "hideputa" con "perro" era frecuente y, como vemos en Miranda, enfatiza la expresión mediante la relación entre dos palabras de semejante cariz injurioso. Aparece igual en el *Colloquio de Tymbria* de Lope de Rueda, donde se exclama: "¡Oh, hí de puta, perro! ¡Qué diligente moço!" (1895, p. 272).

Una connotación *maurófoba* más clara presenta, en principio, la otra forma del insulto "perro moro", la que aparece en la versión de la *Historia* de Baeza de la copia que he llamado Escalante-Portilla. Aquí, cuando el autor relata la salida de la Alhambra de los negociadores cristianos tras la Capitulación de Granada, dice: "Salieron del palaçio cabalgando en sus caballos, y el caballero perro moro que los avía traído yva con ellos" (Delgado Pérez, 2018, p. 62). En este fragmento la expresión "perro moro" parece un añadido de copista y no aparece, como decimos, en la otra versión completa de la *Historia* que se encuentra custodiada en la Real Biblioteca de Madrid (RB II/2503)[80].

[80] La he estudiado en: Delgado Pérez, 2020.

Como he comentado en otro lugar (Delgado Pérez, 2021, p. 913), el caballero moro aludido veladamente por Baeza podría ser Aḥmad ᶜUlaylaš (de ᶜUlaylaŷ, el Elchecillo o Renegaditillo), es decir, un elche o converso cristiano al islam que participó activamente en las negociaciones entre el último emir granadino, Muḥammad XI (Boabdil) y los Reyes Católicos. Fue considerado espía de estos dentro de la corte nazarí y, tras la caída de Granada en manos cristianas, dio origen a una próspera familia conversa que hizo fortuna con los bienes adquiridos gracias a su ambigua posición en la corte musulmana. El apodo en diminutivo, ᶜUlaylaš, propio del andalusí, parece aludir a ciertas intenciones despectivas (Seco de Lucena, 1960, p. 160). En el contexto histórico de la redacción de esta copia Escalante-Portilla, hacia la mitad del siglo XVI, la inserción del copista parece estar aludiendo no tanto a la condición musulmana del motejado, sino a la de converso, de modo que el peyorativo "perro", descalifica al personaje por su situación "advenediza" en la sociedad cristiana, de igual modo que su apodo personal, ᶜUlaylaš, lo señalaba en la sociedad musulmana. La voz "perro", además, se inserta en una frase de notable significado *maurófilo*: "el caballero moro", que tuvo amplio eco en el romance fronterizo con el fin de mostrar a los moros como dignos rivales de sus adversarios cristianos (Villalobos Lara, 2010). Así, el copista la emplea de forma especialmente maliciosa para anular el efecto positivo que tenía la frase en el texto original. Algo semejante se advierte en uno de los romances más populares del ciclo fronterizo, el de *Abenámar* que, precisamente, es citado por Baeza en su crónica, otorgándole entidad histórica (Salicrú i Lluch, 1998b, p. 744). Allí, la buena reputación y reconocimiento de este caballero Yahya Abenámar (Salicrú i Lluch, 1998b, p. 745) entre los cristianos no le libra del improperio: "Abenámar, Abenámar, moro de la morería, / hijo eres de un moro perro y de una cristiana cautiva" (Díaz-Mas, ed., 1994, p. 143).

Con el tiempo, en castellano, el insulto fue extremando su significado *islamófobo*, lo que se aprecia al extenderse, de manera ciertamente malintencionada, a la figura del Profeta. Así aparece en el *Vejamen* escrito por Martín Chacón con motivo de una justa poética que tuvo lugar en

Toledo en 1608, en la que participó Lope de Vega: "Que a san Iuan puede hazer fiesta / perro, y moro, y aún Mahoma (1609, f. 79r)".

Precisamente en el teatro de Lope es fácil advertir cómo, avanzando hacia el XVII, el concepto de "perro" se asociaba con normalidad a otros muy negativos en su tiempo, como en *El amigo por fuerza*, donde el insulto refleja, por un lado, la baja condición social del motejado y, por otro, la diferencia religiosa: "ni soy perro, ni villano, / yo sé que tengo más fee / que vos, desde que tomé / la que tengo de christiano" (1614, f. 176v). Por ello, vemos expresado de forma corriente el improperio en boca de varios de los personajes de sus comedias, como los que dirige en *El Amete de Toledo* el enojado Gaspar Suárez a un humillado esclavo Amete, que protesta: "¿Palos, christiano, a un hombre bien nacido?"; sin poder evitar la retahíla: "Perro, vellaco, bárbaro, insolente" (1617, f. 72v). Y aunque Amete asesina a la voz de "perro" al molinero que lo reconoce cuando logra liberarse de su amo, este antes había empleado el aumentativo "perraço" al descubrir a Amete en su disfraz (1617, ff. 74r-74v), pues su doble condición de infiel y esclavo merece una forma extremada del epíteto. Para entonces ya había pasado a ser común, también, en femenino, pues ya no se calificaba a antagonistas en un enfrentamiento campal, sino en una contienda social. Lo vemos en el motejo de "perrona" que, en *Los melindres de Belisa*, dirige Lisarda a Celia, que andaba disfrazada de la esclava Zara, a lo que añadió un "perra disimulada", que pone en contraste una buena cualidad tradicionalmente atribuida al "can" (la fidelidad), con una marca negativa (el fingimiento) que anula todo sentido positivo del concepto (1617, f. 295 v).

La atribución de cualidades "perrunas" al moro antagonista alcanzó, para entonces, dimensiones verdaderamente racistas, pasando de la metaforización en torno a cualidades psíquicas o morales a la construcción de otras que igualaban las condiciones físicas del hombre con las del animal, concretizando mejor la imagen propuesta. Un ejemplo lo vemos en *Del casamiento en la muerte*, de Lope de Vega: "hazed que no me desangre / que el moro es perro y podrá, /sacarle si cerca está /por el rastro de la sangre" (1605, pp. 81-82).

4. CONCLUSIÓN

El zoomorfismo "perro" ha servido y sirve aún en diferentes lenguas y culturas como injuria especialmente oprobiosa, independientemente de algunas cualidades positivas atribuidas al animal. La forma específica "perro moro" es una expresión que señala la diferencia religiosa del injuriado, pero, también, su diferencia racial, étnica o cultural, lo que transforma el insulto genérico en una expresión de marcado sentido racista, xenófobo y excluyente.

La permanencia y evolución en el tiempo de la injuria "perro moro" en España me lleva a la reflexión de Judith Butler:

> El insulto racial es siempre citado desde algún lugar, y, al hablar de él, uno se une a un coro de racistas, produciendo en aquel momento la ocasión lingüística para una relación imaginaria con una comunidad de racistas históricamente transmitida (2004, p. 138).

La lengua une a las comunidades de hablantes, pero, también, como señala Butler, permite diferenciarse de los otros y encontrar en las expresiones del lenguaje la forma de mantenerlos al margen señalando su diferencia mediante rasgos que los distinguen, especialmente si estos los acercan a una condición animal que los deshumaniza.

8. REFERENCIAS

Abdel-Naïm Assem, T. (2021). L'usage des noms d'animaux pour l'éloge et le blâme en français et en arabe égyptien. Maŷalla Kulliya al-Adab Ŷāmica Burd Sacid, 17, pp. 1-19 DOI: 10.21608/jfpsu.2021.52135.1028.

Baeza, H. de (1863). Cosas de Granada. En Müller, M.J. *Die Letzten Zeiten von Granada*. Christian Kaiser, 57-99.

Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* Ediciones Akal.

Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Sístesis.

Castro, Juan de (1688). El glorioso thaumaturgo español, redemptor de cautivos, Santo Domingo de Sylos, hijo del patriarca san Benito Abad, y confesor. Por Melchor Álvarez.

Celdrán Gomariz, P. (2016). El gran libro de los insultos. Tesoro crítico, etimológico e histórico de los insultos españoles. Forges (pról.). La esfera de los libros.

Celdrán Gomariz, P. (1995). *Inventario general de insultos*. Ediciones del Prado.

Chacón, M. (1609). Vexamen. En García, A. (comp.) *Al Santísimo Sacramento en su fiesta*. Ff. 78v-83r.

Chao, L. (2016). Contrast Between English and Chinese Culturally-Loaded Words. *Journal of Literature and Art Studies*, 6(7), 855-861.

Delgado Pérez, Mª. M. (2021). Hernando de Baeza, cautivo en Granada. Aportación a la biografía del intérprete de Boabdil. En Flores Borjabad, S.A. y Pérez Cabaña, R. (coords.). *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en literatura, lingüística y traducción*. Dykinson, 903-921.

Delgado Pérez, Mª. M. (2020). El manuscrito RB II/2503 (s. XVI). Un testimonio de la Crónica del trujamán Hernando de Baeza, intermediario entre Muḥammad XI (Boabdil) y los Reyes Católicos. *Avisos. Noticias de la Real Biblioteca*, 26/90, 1-8.

https://avisos.realbiblioteca.es/index.php/Avisos/article/view/771

Delgado Pérez, Mª. M. (2018). Certezas e hipótesis sobre el final de la 'crónica granadina' de Hernando de Baeza. *Anaquel de Estudios Árabes*, 29, 33-62.

Díaz-Mas, P. (ed.) (1994). *Romancero*. Armistead, S. G. (est. prel.). Crítica.

Dozy, R. P. A. (1849). Recherches sur l'histoire politique et littéraire de l'Espagne pendant le Moyen Âge. E.J. Brill. V. 1.

Duranti, A. (1992). La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis. En Newmeyer, F.J. (coord.). *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*. V. 4. El lenguaje: contexto socio-cultural. Visor, 253-273.

Fan, G. (2015). El sentido cultural de los zoónimos en chino y en español. *Language Design*, 17, 5-33.

Ferrer, J. Mª. de (ed.) (1829). Apéndice nº III. En Erauso, C. de. *Historia de la Monja Alférez, doña Catalina de Erauso, escrita por ella misma*. En la Imprenta de Julio Didot, 135-158.

Fuentes Rodríguez, C. (2011). (Des)cortesía y violencia verbal: implicaciones lingüísticas y sociales. En Fuentes Rodríguez, C., Alcaide Lara, E. y Breñes Peña, E. (eds.). *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español*. Peter Lang, 29-74.

Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, E.R. (2008). *(Des)cortesía, agresividad y violencia verbal en la sociedad actual*. Universidad Internacional de Andalucía.

Gillet, J.E. (1926). The 'Coplas del Perro de Alba'. *Modern Philology*, 23(4), 417-444.

González Calvo, J. M. (1981). Sobre el adjetivo como clase de palabra independiente en español. *Anuario de Estudios Filológicos*, 4, 115-127.

Guevara, A. de (1541). *Libro primero de las epístolas familiares*. Juan de Villaquirán, impresor de libros.

Inca Garcilaso de la Vega (1723). *Primera parte de los comentarios reales*. En la Oficina Real.

Kekić, K. (2008). El lenguaje figurado con zoónimos en serbio. *Language Design*, 10, 107-131.

Labernia, P. (1865). Diccionari de la llengua catalana, ab la correspondencia castellana y llatina. Espasa Germans, Robador. V. 2.

Labernia, P. (1864). Diccionari de la llengua catalana, ab la correspondencia castellana y llatina. Espasa Germans, Editors, Robador. V. 1.

Lope de Rueda (1895). Los colloquios pastoriles de muy agraciada y apacible prosa, compuestos por el excelente poeta y gracioso representante Lope de Rueda sacados a luz por Juan Timoneda. Colloquio de Camila. Colloquio de Tymbria. En *Obras de Lope de Rueda*. Ramírez de Arellano, F. (ed.). Imprenta de José Perales y Martínez, v. 1, 161-285.

Lope de Vega, F. (1617). Comedia famosa del Amete de Toledo. En: *Doze comedias de Lope de Vega, sacadas de sus originales por él mismo. Novena parte*. Casa de la viuda de Alonso Martín, 55r-78v.

Lope de Vega, F. (1617). Comedia de los melindres de Belisa. En: *Doze comedias de Lope de Vega, sacadas de sus originales por él mismo. Novena parte*. Casa de la viuda de Alonso Martín, 276r-300r.

Lope de Vega, F. (1614). La famosa comedia del amigo por fuerça. En: *Doze comedias de Lope de Vega Carpio, familiar del Santo Oficio. Sacadas de sus originales. Quarta parte*. Por Nicolás de Asiáyn, 148r-188v.

Lope de Vega, F. (1605). Comedia del casamiento en la muerte. En: *Comedias famosas del poeta Lope de Vega Carpio. Recopiladas por Bernardo Grasa*. En casa de Gaspar Leget, 49-91.

López-Rodríguez, I. y Marín, C. (2018). El instinto animal: zoomorfismo en el retrato de 'La Lozana andaluza'. *Lemir*, 22, 379-400.

Martín, A.L. (2014). Antisemitismo canino en las 'Coplas del perro de Alba'. *Creneida*, 2, 298-315.

Martínez Ezquerro, A. (2020). Fraseología y acepciones del insulto 'perro': estudio de caso, análisis y aplicaciones. En Corbacho Sánchez, A. y Campos Fernández-Figares, M. (eds.). *Nuevas reflexiones sobre la fraseología del insulto*. Peter Lang.

Martínez Martínez, M. (2019). Historia de los gitanos españoles. El caso de Vera. En Luque de Haro, A. y Caparrós Perales, M. (coords.). *La tierra de Vera. Nuevas contribuciones sobre la historia de un territorio de frontera*. Editorial Universidad de Almería, 213-244.

Martínez Martínez, M. (2000). La presencia gitana en la zona oriental del Reino de Granada durante el siglo XVII: el caso de Vera (Almería). En Sánchez Ramos, V. (coord.). *El Reino de Granada en el siglo XVII*. Instituto de Estudios Almerienses, 77-88.

Martorell, J. (1873-1905). Libre del valerós e strenu cavaller Tirant lo Blanch. Galba, M. J. de y Aguiló y Fuster, M. (eds.). En *Les Estampes de Celestí Verdaguer y de Fidel Giró*. v. 2.

Masliyah, s. (2001). Curses and Insults in Iraqi Arabic. *Journal of Semitic Studies*, 46(2), 267-308.

Medina, J. T. (1887). Historia del Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición de Lima (1569-1820). Imprenta Gutenberg. V. 1.

Miller, G. D. (2008). Attitudes toward Dogs in Ancient Israel: A Reassessment. *Journal for the Study of the Old Testament*, 32(4), 487-500.

Norton, F. J. and Wilson, E. M. (1969). Two Spanish Verse Chap-Books. Romançe de Amadis (c. 1515-19), Juyzio hallado y trovado (c. 1510). A Facsimile Edition with Bibliographical and Textual Studies. Cambridge at The University Press.

Ould Mohamed Baba, A.-S. (2012). The most commonly used classical Arabic proverbs. *Anaquel de Estudios Árabes*, 23, 131-144.

Real Academia Española (2022). *S.v.* "canalla": https://dle.rae.es/canalla?m=form

Salicrú i Lluch, R. (1998a). *El sultanat de Granada i La Corona d'Aragó, 1410-1458*. Consell Superior d'Investigacions Científiques, Institució Milà i Fontanals.

Salicrú i Lluch, R. (1998b). Caballeros granadinos emigrantes y fugitivos en la Corona de Aragón durante el reinado de Alfonso el Magnánimo. En *Actividad y vida en la frontera. II Estudios de Frontera*. Diputación Provincial de Jaén, 727-748.

Saló Galán, Mª. J. (2005). El tropo en la creación de unidades fraseológicas en español y francés. *Paremia*, 14, 129-138.

Santos, A.E. y López Monge, G. (2011). Contribución al estudio de las palabras malsonantes en el Ecuador. En Fuentes Rodríguez, C., Alcaide Lara, E. y Breñes Peña, E. (eds.). *Aproximaciones a la (des)cortesía verbal en español*. Peter Lang, 315-329.

Seco de Lucena Paredes, L. (1960). El musulmán Aḥmad ᶜUlaylaš, espía de los Reyes Católicos en la corte granadina. *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Árabe-Islam*, 9, 157-160.

Shakespeare, W. (2005). *The Tragedy of King Lear*. J. L. Halio (ed.). Cambridge Univesity Press.

Shakespeare, W. (1600). The Most Excellent Historie of the Merchant of Venice. Thomas Heyes.

Schopenhauer, A. (2014). El arte de hacerse respetar. Expuesto en 14 máximas o bien Tratado sobre el honor. Volpi, F. (ed., int. y notas). Alianza Editorial.

Szyndler, A. (2014). Zoomorfismos fraseológicos del español y del polaco. Un estudio contrastivo desde el punto de vista de la lingüística cultural. Wydawnictwo Uniwerytetu Śląkiego.

Tabernero Sala, C. (2018). Indicadores sociolingüísticos y pragmáticos del insulto (siglos XVI y XVII). En Arnal Purroy, et al. (coords.) *Actas del X Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española. Zaragoza, 7-11 de septiembre de 2015*. Institución Fernando el Católico, 1459-1477.

Tabernero, C. y Usunáriz, J. Mª. (2019). *Diccionario de injurias de los siglos XVI y XVII*. Edition Reichenberger.

Villalobos Lara, R.E. (2010). Presencia y sentido de los 'Caballeros Moros' en dos romances fronterizos españoles: Romance de la Conquista de Alhama, con el cual se comenzó la última guerra de Granada y Abenámar y el rey don Juan. *Letras*, 61, 319-323.

Volpi, F. (2014). Introducción. En: Schopenhauer, A. *El arte de hacerse respetar. Expuesto en 14 máximas o bien Tratado sobre el honor*. Volpi, F. (ed., introd. y notas). Alianza Editorial, 11-26.

Yanguas y Miranda, J. (1832). *Historia compendiada del Reino de Navarra*. En la imprenta de Ignacio Ramón Baroja.

NOTES TO SELF BY EMILIE PINE. A FEMINIST AND PSYCHOLOGICAL EXPLORATION THROUGH ESSAYS

NURIA DEL MAR TORRES LÓPEZ
Campus of Internatinal Excellence
CEI, Patrimonio (University of Almería)

1. INTRODUCTION

Emilie Pine is a young Irish women writer who won the prize known as "the book of the year" in the Irish book Awards in 2018 with the publication of her own story throughout six essays entitled *Notes to Self.* This masterpiece has become a best seller with which many women, especially the Irish ones, seen themselves reflected in some of the topics (some considered taboos in Ireland) that Pine talks about in first person when she opens deeply herself in order to deal with her own experiences with alcoholism, infertility, sexual violence, abortion and inequality in the labor field. This author claims that she wrote these essays as a way of surpassing the painful moments she has lived since her childhood, but she did not know that her work would end to be a self-help book for many people, women in special, who make face to the same type of situations.

In this chapter an analysis of Pine's essays will be presented being one of the main objectives to understand the situation of the Irish women in society through the experiences of a woman who has experienced real problems like the ones shown above. In her writing, she exposes the typical things that most women suffer only because they are women, giving her personal vision of taboos topics and offering visibility to their traumas and silences, so many connotations about the different episodes in Pine's life described in *Notes to Self* will be exposed in a way the reader will be able to understand her personal fight in life (in form of a memoir) to beat her fears.

1.1. *Notes to self*: Pine's way of showing feelings and experiences becomes a feminist "book of the year"

Notes to Self was chosen 'Book of the Year' in the 2018 Irish Book Awards. In it, her author, Irish writer, Emilie Pine, takes on writing about difficult personal experiences in the form of essays. Each essay centers around an important moment in the writer's life and on topics of special relevance to women. Additionally, the essays have served Pine as a way to give a voice to women who have suffered and currently suffer similar experiences to those explored in her work. Taking into consideration its contents, *Notes to Self* is a feminist work where she critiques delicate subjects such as infertility, femininity, sexual abuse, maternity or addictions. Given that Pine writes these essays in the first person and from her own perspective, it is much easier for the reader to put themselves in the shoes of the protagonist, how she feels and understand in some way how many other women who suffer similarly deal with these types of personal problems and situations.

This collection is divided into 6 essays each dedicated to a different subject. The first is "Notes on Intemperance" where she tells the story of the many times her alcoholic father almost died right in front of her eyes; this is followed by "From the Baby Years" where Pine tells talks about her difficult experience trying to get pregnant and the harsh reality of infertility. Later, in "Speaking/Not Speaking" she describes her childhood and family life; "Notes on Bleeding and Other Crimes" deals with puberty and menstruation, which is a taboo subject to this day; In "Something About Me" she speaks about her rebellious teens, her drug addictions and also about how she was raped without even realising this was the case, as at the time she believed sex was just that – a way to access men's needs. Lastly, in "This is Not on the Exam" Pine tells us about what her life is like currently, she speaks about her profession and what it is like to have to deal with sexist behavior in the work environment.

In every essay that forms part of this book, we can observe how difficult it is being a woman in a world where the patriarchy still reigns, and most of all the difficulty there is for the majority of women to talk about

these topics, some of them still considered taboo. Notes to Self has many reviews, for example the Irish Independent, the highest selling newspaper in Ireland, defined the work as "Brave, wise and beautifully nuanced" (2018). The fact that is has been described 'brave' almost hits the nail on the head, the author is writing about subjects traditionally considered forbidden in Ireland (Hayden, 2018).

2. ANALYSIS OF THE COLLECTION: FIRST ESSAYS

In the first essay "Notes on Temperance", Pine begins by telling the story of how she and her sister had to fly out to Corfu where her father had been hospitalized with liver failure due to an excess consumption of alcohol. The topic of alcoholism in Irish society is considered quite a serious problem, and it is for this reason that she dedicates a small part of the essay to writing on this topic shining a light on the harsh reality of alcoholism in Ireland, and she does so in a sensitive manner through her own personal experiences with an alcoholic father.

> When I was ten years old, dad left us in a pub. He was angry because I hadn't stopped my five-year-old sister from pouring her orange squash into his gin and tonic. He drove away and he did not come back for us. We found someone else to give us dinner. We found someone else to drive us home. (Pine, 2018, p. 17)

Pine brings to light this difficult time in her life and relates this in detail because she wants to open the readers eyes to the fact that alcoholism is also affecting the younger generations in Ireland. There is a stereotyping of Ireland as a country with an excessive consumption of alcohol which can even affect how other nationalities view them. For example, Expok (2014) tells us of how a young Irish woman was denied a job just for being Irish: Katie Mulrennan had worked for years as an English teacher in different parts of the world, yet recently when she applied for a teaching position in South Korea was turned away due to the 'alcoholic nature' of people from the Republic of Ireland. Like Pine, she is the daughter of an alcoholic, and like many other young people who are in the same situation. This is reflected in Ferriter's article (2015) in which public health reformists and moral crusaders linked alcohol

abuse to a series of tragedies, one of them being the loss of childhood (p. 353). This loss mentioned by Ferriter (2015, p. 253) perfectly defines one of Pine's phrases from her essay collection in which she says "like all children of heavy drinkers, we developed a particular kind of watchfulness. We learned, through experience, not to trust" (Pine, 2018, p.17). Here Pine insinuates that children of alcoholic parents become accustomed to not having a positive father or mother figure that looks out for and cares for them and so they begin looking after themselves, therefore losing their childhood. To finish off this analysis of "Notes on Temperance", we must also point out the fact that this is the first essay of the book and so heavily influences the following ones and hence has received a much more extensive analysis; the trauma of having an alcoholic father explains some of Pine's behavior throughout her life, for example her wild teens and drug taking.

Both "Notes of Bleeding and Other Crimes" and "Something about me" cover the period from Pine's puberty, where she talks about the experience of menstruation, up to the end of her teen years. The former deals with the taboo subject, that with the passing of time has become more tolerated but considering the decade that Pine lived it, was a much more complicated topic. "Something About Me" speaks of weightier subjects such as drug addiction and sexual abuse. This third essay reflects and explains to some extent Pine's rebellious teens as consequence of her father's alcoholism and her parents' divorce. In regard to connection between these essays, it must be said that the principal element they have in common is the fact that a few decades ago in Ireland, be it due to the influence of the Catholic Church or be it the conservative society, there was insufficient information on sexuality, especially for women.

"Notes on Bleeding and Other Crimes" begins with the sentence: "Famously, the trick to good writing is bleeding onto the page. I picture the male writer who coined this phrase, sitting at his typewriter, the blank sheet before him." (Pine, 2018, p. 109). Taking into account the theme of said essay – menstruation – the author introduces the metaphor of blood right from the start using the phrase 'to bleed on the page' (Pine, 2018, p. 109) analyzing what the significance of the phrase is for its creator, which Pine presumes is a man and that said blood proceeds

from a part of the body but not from the uterus. There has always been this 'fear' or rejection towards menstruation, which made even women see it as a taboo.

This rejection relates to the fact that, as mentioned within the historical context, information regarding sexuality and the female body did not exist. The influence of the Catholic Church, which tarred all sin to do with sex and sexuality with the same brush, is the biggest guilty party for this non-existent information. It could be believed that the reason for the avoidance of said subjects was because they wanted to silence women in history whichever way possible. Pine describes how she felt the first time she menstruated and how the only thought passing through mind was that of "I did not want any of this blood" (Pine, 2018, p.110). The rejection of her own blood, the fear and the shame that overwhelmed her in that moment was a consequence of the existing censorship when speaking about women's bodies. Pine says that she didn't dare tell her mother about 'becoming a woman' (p. 110) highlighting the last part of this phrase that the arrival of menstruation marks the change from girl to woman.

Pine wonders why it seemed that the word 'menstruation' or even saying aloud that a someone was menstruating was something to be ashamed of: "Where did I learn that these were shameful words? I can't have made this phobia up all by myself" (Pine, 2018, p. 112). The fact that Pine asks herself this is a sign that the author is very aware of said shame instilled in her from childhood:

> Maybe it was in school when we — the girls, that is — were sent to 'Education for Living' classes (the boys simply vanished — to extra sports, it turned out). Though notionally about periods and pregnancy, […] was about using hand cream (not too much), and wearing the right size bra (not too small), and the right length skirt (not too short). (Pine, 2018, p. 112)

As this essay speaks on the topic of menstruation, the author describes how her teachers would react when a girl was menstruating:

> When a girl asked, perfectly reasonably, what we should do if we got our period in the middle of class and had to ask to go to the bathroom,

> the instructor said, 'Tell you teacher that you're menstruating.' She placed great emphasis on the last word. (Pine, 2018, p. 112)

With this reaction from her teachers, it shows that all talk of women's bodies was avoided, it is evident in a society where Catholicism had such strong influence, people's mentality was inevitably dependent of the mentality of the Church. Something that is a little bit more difficult to understand is the hypocrisy of the Church about maternity. On the one hand the Catholic Church determined that a woman's role, once married, should be that of 'mother', yet on the other hand avoided speaking about both maternity and female sexuality for which we can assume they consider having children to be a 'mechanical' process for procreation and whose only objective was to conceive heirs into which Irish traditional values will be instilled. The concept of maternity as an obligation for the stereotyping and influence on society.

Considering what we have seen, we could conclude that advertisers avoid reality so that they can maintain the stereotype of the perfect and pure woman. Due to this misinformation that existed around sex and sexuality both for men and women, having sex during menstruation was inconceivable for both genders. Pine speaks about her own experience with a man when she was 20 years old:

> We were kissing and then we were fooling around and then we were having sex and then he looked down. Seeing blood, he pulled out of me, and suddenly there was blood everywhere. And he screamed like he thought he was dying. And I thought I was also dying. Of shame. (Pine, 2018, p. 114)

Pine should be shown gratitude for her help, as one of the post-Celtic Tiger era writers, in doing away with the taboos and stereotypes that exist and existed, by helping both men and women understand that the stereotyping has to come to an end. In the same vein, we must normalize questions relating to sexuality, both feminine and masculine, so that younger generations do not have to contend with the problems caused by shame, fear or ignorance. Speaking of the help that Pine gives other women, in "Notes on Bleeding and Other Crimes" the writer presents another important subject that is the fight for feminism as solidarity amongst women, or what is known as a sorority. This concept, as

explained by Esquivel (2021) on a feminist blog, tells us that the objective in the creation of this word is to promote intersectional feminism and to challenge the idea that women should compete against other women, and see ourselves as 'sisters' in the fight against a common enemy: the decades-old and society-wide patriarchy and internalized masculinity. This is something that Pine encourages in her work, hoping to make people understand that this is the fault of sexism, creating competition in which women are pitted against each other and that we must escape. Women who do not mutually support each other are not contributing to the fight for equality.

> It all went well until one hot day on a crowded subway train my hairy legs were spotted by several children. They pointed at me and cried. 'Mummy', they asked horrified, 'is that a man?' I smiled at their mother, but she would not meet my eye. 34 I wish a could say I struck a blow for hirsute women everywhere, but I went back to shaving. (Pine, 2018, p. 122)

3. ANALYSIS OF THE COLLECTION: MIDDLE ESSAYS

The essay "Something About Me" has many points in common with "Notes one Bleeding and Other Crimes" as, in both, Pine is well aware that during her life she has always tried to be a people-pleaser but has not tried to please herself something which has lead to many mistakes, that she has come to realise over the years and with experience: "I'm not here. Because I shouldn't be here. I shouldn't be here at all. I'm only sixteen, my mom doesn't know where I am, it's a school night, I should be tucked up in my own bed, not being fucked on someone else's. So, I'm not here." (Pine, 2018, p. 135)

Pine starts this essay with the expression 'I'm not here'; The author wants to tell the readers that the girl in another person's bed the other night is not her because she feels that she shouldn't be there, maybe because it was not appropriate for 16 years old Pine or because adult Pine feels that way. In the same way she feels that she wasn't behaving appropriately that night, there are other occasions further into the essay speaking of times she didn't eat so she could feel more accepted or when she was in a club, drinking, taking drugs and leaving with a

different man every night, that she also does not feel like she should have been there. Adult Pine, who is narrating such a personal story, is also the same person who tells the reader: "ask me now, now that I'm over forty and I'm safe and I have a job and a home and a partner, and I'll tell you that I had crazy few years as a teenager" (Pine, 2018, p. 135).

The author confesses that she developed an eating disorder at the age of ten: "at ten years old, I discovered the power of not eating […] the boys would eat the sandwiches too. But girls don't eat them, or not as far as I could see, and certainly not the girls that mattered" (Pine, 2018, pp. 137-138). In this quote Pine highlights that the 'important' girls, as she defines them, were those who didn't eat, once again Pine compares herself to other girls by following their example to confine herself to the beauty standards and to feel accepted. Pine also states in this essay that, due to the necessity of feeling accepted, she did all she could to fit every stereotype of the 'feminine woman'. The author was well aware she was an intelligent child at school but being thin was the only thing that mattered (Pine, 2018, p. 143). Once Pine began to feel like she fitted in, she started to develop a social life (Pine, 2018, p. 143)

In "Something About Me" the writer relates how she lost her virginity which gives way to the topic of ignorance in relation to sexuality and sex, as previously mentioned in "Notes on Bleeding and Other Crimes". The author describes her first time: I remember my hymen breaking, the blood in my underwear, after an over-eager boy put most of his hand up me. It hurt but I only silently grimaced, afraid of being heard and laughed at by the other girls. I assumed he'd done it before. I assumed it was what the cool girls did. (Pine, 2018, p.144) Pine speaks about her first time not as something she did for herself but as something she did to be 'like everyone else', the popular girls. The fact that she was in pain but tried to keep quiet truly shows the great ignorance and misinformation of how sex should be. Pine mentions she didn't express how she really felt as she was sacred the other girls would judge and laugh at her. It must be made clear that at the time she had little knowledge on such topics of sex and losing your virginity due to the censorship of these topics in Ireland during those decades she was a teenager.

Pine also confesses in this essay that she took drugs, something that would play an important role in process of ruining her adolescence. Despite alcohol and drugs both booming, regarding consumption, in the 80s as in the era of Celtic Tiger it is considered that Irish society, and most of all the younger generation, did not know the consequences of drug and alcohol consumption. Robinson (2002) infers that many children thought ecstasy, which wasn't prohibited until 1985, was harmless. An example of this type of situation we can find in the essay is that Pine believed she had control over what she was doing, but really, she was not aware of the problems that occurred when taking drugs, as the author explains "I took drugs, but I had rules. I never touched crack or heroin. I thought that this boundary, marking out the limits of my wildness, would keep me safe. I really thought I was bulletproof" (Pine, 2018, p.149). When Pine was under the influence of drugs, she was not fully aware of everything around her and consequently some men (even some of her own partners at the time) took advantage of her on several occasions. When the author tries to talk about all the times this occurred, she does so messily and not in chronological order, showing that her suppressed trauma was brought on by these events, and the silence surrounding said moments in her memory, until she could put them to paper. In the moment that Pine was a victim of abuse she was not aware, she did not know she was being abused, Pine confesses:

> By the time I was eighteen, I had heard the statistic that one in four women will be raped. I looked around. […] I thought of the Tube event and all the other times men had made unwanted advances. I thought of times I had not wanted sex but I had complied. But I have never been raped. (Pine, 2018, p. 167).

Pine explains why she didn't speak to anybody about the abuse, nor did she report it, which would have given visibility to other rape victims, as mentioned at the beginning of the analysis on "Something About Me". The author explains that this was due to the fact they don't feel safe to report it or they try to justify the actions, as she did, believing that what happened wasn't sexual abuse but rather a result of their lifestyle. Pine took her punishment because she felt she was doing something wrong. The writer felt to blame for not having reported those men, she does not know whether her silence allowed them to do something

worse to others. “I had no sense, whatsoever, that I would be believed or taken seriously by anyone, I still don’t” (p. 170). This is similarly included in Ryan’s essay (2011) where they mention that the options most women had were to suffer in silence or speak out and risk being ignored (p. 115).

Pine takes one her essays “From the Baby Years” to explore the painful experience trying to become a biological mother. Pine spent years of her life suffering because she was not able to conceive a child and fulfil her role as a mother, expected of a woman during her life, known as maternal instinct. The author uses the phrase “women’s minds are dangerous to their bodies” (Pine, 2018, p. 48) which allows us to reflect on how, independently of how society can judge people, in the end it is oneself who is the harshest critic. It is also important to point out that the one time was Pine able to get pregnant she suffered a miscarriage. As mentioned previously abortion was under debate until 2018 when it was finally legalized, but when Pine lived through it, this was a different process, as she explains to the reader:

> In Ireland, the equal status of the fetus and the mother in the constitution represents more than simply a ban on abortion. It means that in the case of any ambiguity, the life of the fetus is prioritized; and in our situation it means that it is illegal for the midwives to pronounce the pregnancy over […] they can’t say I can’t know […] I am a woman, in grief, and these women will not look me in the eye as a fellow woman and tell me that I’m not going to be a mother. (Pine, 2018, p.54)

This quote is one of the most important of the essay, as in it we can see the idea of abortion under Catholic Ireland reflected perfectly, the fetus’ life was much more important than the mothers. The objective of this chapter is to put an end to the traditional thinking on the concept of family and the taboos of abortion and infertility; Pine’s conclusion is that before she is a mother, she is a woman: “I can give myself permission to be someone else, someone other than a mother” (Pine, 2018, p.83).

4. ANALYSIS OF THE COLLECTION: FINAL ESSAY

To finish up this analysis on Notes to Self we will examine the last of Pine’s essays, “This is Not on the Exam” which deals with the most

recent years of her life, speaking about her position in the workplace. The author describes how on various occasions she was spoken to with disdain and how she was passed over in favor of other colleagues, just because she was young and female (Pine, 2018, p. 184). This is yet another example that the fact you are a woman often means being judged on your appearance instead of your intelligence:

> Women are supposed to be likeable. Women are judged when they are not likeable enough. But being likeable, for all its social desirability, held us back at work […] men didn't need to bother about being likeable because they were too busy being powerful. (Pine, 2018, p. 193)

To conclude with this analysis, we must highlight what the author is trying to say with this essay, which is to stress that sexism against women exists in the workplace and critiquing the unfair treatment that is alive and well in many different professions. Pine finishes her final essay with this sentence: "I am afraid of being the disruptive woman. And of not being disruptive enough. I am afraid but I am doing it anyway" (Pine, 2018, p. 203).

5. CONCLUSIONS

This collection of essays is not only stories narrated in the first person about the author's life, but it is used as a feminist critic towards those imposed canons to women since they be born. The main objective here is the deconstruction of the stereotypes created with the time. The fact why Emily Pine relates these essays making use of a language so clear and honest, reflects she is a woman with the purpose of ending with the stereotyping of women and her position in Ireland, her country, but also in the rest of the world

It is worthy to mention that other masterpieces by several woman Irish authors exist with the same objective than Pine's such as Kate O'Brien, Claire Keegan, Éilís Ní Dhuibhne, Mary Costello or Evelyn Conlon. They all illustrate how woman has been always in silence throughout history, in great part due to the catholic church influence and specially how the discrimination of the female gender has been normalized, keeping them away from their rights.

Some authors focus on their stories from fiction characters' perspective, but Emilie Pine does make the focus of *Notes to Self* from a more personal perspective narrating her own story and experience in a way of essays.

8. REFERENCES

Hayden, J. (2018). Parental alcoholism, infertility, drug use, sexual violence - no subject was off limits in Emilie Pine's taboo-shattering essays.

IrishIndependent.https://www.independent.ie/entertainment/books/parental-alcoholism-infertilitydrug-use-sexual-violence-no-subject-was-off-limits-in-emilie-pines-taboo-shattering-essays37112298.htm

Esquivel, A. J. (2021). "Sororidad, ni absoluta ni selectiva". La Paradoja Humana.

Expok. (2014). La joven que perdió su trabajo por el estereotipo de que los irlandeses son alcohólicos. ExpokNews. https://www.expoknews.com/la-joven-que-perdio-su-trabajo-por-elestereotipo-de-que-los-irlandeses-son-alcoholicos/

Pine, E. (2018). Notes to Self. Penguin Books Ltd.

Robison, J. (2002). Decades of drug use: the '80s and '90s. Gallup.com

EL (NO) ÉXODO DE OLYMPE DE GOUGES

ESPERANZA DE JULIOS COSTAS
Universidad de Sevilla y Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

Olympe de Gouges fue una pensadora, dramaturga, panfletista y política que, durante la época revolucionaria francesa, cultivó diversos géneros literarios. Nacida en 1748 al sur de Francia, llegó a París entorno a 1770, viuda y con un hijo de corta edad. Allí empieza a frecuentar los ambientes ilustrados, como cafés y salones, y pronto hace amistad con escritores de la talla de Louis-Sébastien Mercier, quien la anima a lanzarse a la escritura, o del poeta Michel de Cubières, quien se convierte en un apoyo importante para ella. Así, en 1784 firma *Zamore et Mirza, ou l'heureux naufrage*, un drama antiesclavista que le traerá numerosos quebraderos de cabeza debido a su carácter comprometido: el drama era un género nuevo en el siglo XVIII y, en esta ocasión, es una mujer quien se sirve de él para defender la abolición de la esclavitud y la igualdad entre todas las personas con independencia de las variantes de sexo y raza. La modernidad de la obra junto con las ideas ilustradas que contiene hará de ella una pieza polémica.

Con el paso de los años, el compromiso de Olympe de Gouges con los más débiles va en aumento, lo que se percibe en los innumerables panfletos y piezas teatrales que reivindican: *a)* la igualdad de derechos entre hombres y mujeres (*Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana*, 1791); *b)* el fin de los votos forzosos (*Le Couvent, ou les Voeux forcés*, 1792); *c)* la legalización del divorcio (*La Nécessité du divorce*, 1790); *d)* la lucha contra la violencia, dejando constancia de su oposición a la ejecución de Luis XVI (*Olympe de Gouges, défenseur officieux de Louis Capet*, 1792). En definitiva, cabe destacar el agudizado sentido de la justicia de nuestra autora, que la convertía en una

persona verdaderamente intransigente ante cualquier injusticia. En este sentido, merecen una mención especial dos de sus panfletos : *Départ de M. Necker et de Madame de Gouges, ou Les Adeiux aux françois et à M. Necker*, de 1790, y *Action héroïque d'une françoise, ou la France sauvée par les femmes*, 1789. El primero de ellos, aunque aparece como una publicación en sí misma, se compone en realidad de dos escritos diferentes, *Départ de M. Necker et de Madame de Gouges,* por un lado, y *Les Adieux aux françois et à M. Necker* por otro. En ellos, nuestra autora anuncia su decisión de abandonar el país y expone los motivos por los que ha tomado tal decisión. Uno de ellos está relacionado con el acoso que recibe por ser mujer, algo que ya manifiesta en *Action héroïque d'une françoise, ou la France sauvée par les femmes*.

Este sentido de la justicia del que hablamos la llevó a escribir en 1793 un panfleto, *Les Trois urnes, ou le Salut de la Patrie, par un Voyageur Aérien*, en el que proponía la celebración de un plebiscito a través del cual los franceses pudieran elegir la forma de gobierno que consideraran más adecuada. Su idea era plantear tres opciones: *a)* república unitaria, es decir, continuar con el modo de gobierno vigente, *b)* república federal, o *c)* monarquía parlamentaria, que era el modo de gobierno por el que ella abogaba, coincidiendo en este punto con los girondinos. Este escrito, que los círculos de poder estimaron escandaloso, supuso su detención el 19 de julio, su encarcelamiento durante tres meses en pésimas condiciones y su posterior condena a muerte el 3 de noviembre del mismo año.

1.1. OBJETIVOS

Este trabajo nace con la intención de analizar los motivos que, de manera paradójica, llevan a Olympe de Gouges a tomar la decisión de marcharse de Francia, su querida patria. Esto se traduce en un objetivo más general: acrecentar el conocimiento sobre las aportaciones de Olympe de Gouges al panorama político y, por tanto, reivindicar la importancia de su figura. Esto contribuiría a completar la Historia de Francia, donde las mujeres jugaron un papel importante en este periodo, así como la Historia de las mujeres, que estuvieron muy presentes durante la Revolución francesa.

Por otro lado, el objetivo específico principal de este trabajo se centra en contribuir a la recuperación de la vida y las obras de nuestra autora,

1.2. METODOLOGÍA

Este trabajo pretende contribuir a la reconstrucción de la cultura literaria a través de la incorporación de las obras de escritoras que, como Olympe de Gouges, eran desconocidas hasta hace apenas medio siglo. Esta investigación obedece a una metodología clara y propia de la investigación en Filología: búsqueda de textos y de bibliografía crítica sobre nuestra autora y sobre los textos que hemos analizado. A estas tareas hemos incorporado la perspectiva de género centrándonos en cómo los obstáculos que nuestra autora encontró a lo largo de su vida le afectaron más si cabe por ser mujer. No cabe duda de que, de haber sido un hombre, de Gouges hubiera recibido un trato distinto: no necesariamente bueno, pero sí mejor.

2. DE MONTAUBAN A LA GUILLOTINA

Marie Gouze nació en Montauban el 7 de mayo de 1748 en una familia perteneciente a la pequeña burguesía de la región de Toulouse. Su madre, Anne-Olympe Mouisset, guardaba una estrecha relación con la familia Le Franc de Caix et Pompignan: es ahijada de Jean-Jacques Le Franc de Caix, más tarde marqués de Pompignan, que había sido amamantado por la madre de Anne-Olympe. Con el tiempo, la unión que ambos sentían no hizo más que acrecentarse, por lo que los padres de Jean-Jacques deciden enviarlo a París con el fin de evitar una relación amorosa entre ellos. Al volver a la ciudad en 1744, encuentra a Anne-Olympe casada y con varios hijos. Sin embargo, cuando nace Marie, la última de cinco hermanos, hace más de un año que su padre legítimo, Pierre Gouze, se encuentra ausente de Montauban (Blanc, 2014, pp. 18-21). Todo ello nos lleva a pensar que el padre real de Olympe de Gouges fue el marqués Le Franc de Pompignan, pero él nunca llegó a reconocerla y no existe ninguna prueba concluyente al respecto más allá de las manifestaciones de la propia Olympe de Gouges en diversos escritos, como *Mémoire de Madame de Valmont* (1788), novela epistolar y autobiográfica en la que trata en profundidad esta cuestión. Por tanto, como

afirma Blanc (2014, p. 21) "*la paternité présumée de Le Franc ne pourra jamais être prouvée de manière absolue*", a pesar de que de Gouges lo intente en numerosas ocasiones.

De Gouges crece en Montauban con su madre, que enviuda dos veces, y con sus hermanos, hasta que es obligada a contraer matrimonio con Louis-Yves Aubry en 1765, con apenas 16 años. Esta unión, a la que ella siempre se muestra contraria, le da un hijo, Pierre, que nace el 29 de agosto de 1766, unos meses antes de enviudar (Blanc, 2014, pp. 31-32). Es entonces cuando adopta el pseudónimo de Olympe de Gouges y, entorno a 1770, decide mudarse a París, con solo 22 o 23 años (Blanco, 2005, pp. 14-15).

Alrededor de 1780, comienza a interesarse por la literatura y empieza a frecuentar los salones y ambientes ilustrados, en los que entabló relación con mujeres como Madame de Montesson o Madame de Genlis (Blanco, 2005, p. 17; Blanc, 2014, p. 53) e hizo amistad con escritores como Louis-Sébastien Mercier o el caballero de Cubières. Así, publica *L'Homme généreux*, su primera obra de teatro en 1786, que tiene como tema principal la injusticia de la prisión por deudas (Blanc, 2014, p. 25; Blanco, 2005, p. 21). Según Blanco (2005, p. 19), "el género teatral levantó un apasionado interés entre mujeres de ideología muy diversa por su inmediata incidencia sobre la realidad", dado que servía para dar voz a los debates más importantes del momento. Este fue el modo en que Olympe de Gouges concibió su teatro, y es por eso por lo que escribe obras como *Zamore et Mirza, ou L'Heureux naufrage* (1784), donde se declaraba completamente contraria a la esclavitud y abogaba por su abolición; *La Nécessité du divorce* (1790), en la que la autora reivindicaba la aprobación de la ley del divorcio con el que los cónyuges pudieran decidir poner fin a su unión; *Le Couvent, ou Les Voeux forcés* (1792) y *Sophie et Saint-Elme, ou Le Prélat d'autrefois* (obra póstuma, 1794), en las que se opone a los votos forzosos que obligan a mujeres y niñas a permanecer en conventos durante el resto de su vida. Además de estas obras, escribe piezas a las que Blanco (2005, p. 21) se refiere como "teatro patriótico". Ejemplos d'este tipo de teatro son *Mirabeau aux Champs-Elysées* (1791), *Les Démocrates et les Aristocrates, ou Les Curieux du Champs de Mars* (1792 o *L'Entrée de*

Dumouriez à Bruxelles (1793), escrita antes de que el general Dumouriez traicionara a las tropas francesas.

Durante este tiempo, Olympe de Gouges publica también escritos de índole política en los que expresa sus preocupaciones acerca de las circunstancias sociales, económicas y políticas en las que se encontraba su país o realiza las reivindicaciones que considera necesarias para mejorar las condiciones de vida de los más desfavorecidos. El más conocido de estos escritos es, sin duda, la *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*, publicado el 14 de septiembre de 1791, tras la aprobación de la Constitución, que excluía a las mujeres de los derechos universales que les otorgaba la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* de 1789. En esta línea de reivindicaciones de derechos para las mujeres, encontramos asimismo el panfleto *Le cri du sage* (1789), en el que la autora se interroga sobre la cuestión del voto femenino. También relacionado con el género femenino, Olympe de Gouges escribe *Action héroïque d'une françoise, ou la France sauvée par les femmes* (septiembre de 1789), que consideramos relevante por varios motivos: *a)* la autora expone, al principio del mismo, que recibe acoso por dedicarse a la escritura, lo cual constituye una muestra más de la misoginia que sufrían las mujeres en la época; *b)* la forma en que se dirige a las mujeres acordándoles la condición de ciudadanas, de la que legalmente no gozan aún, resulta llamativa; y *c)* invita a sus compatriotas a seguir la iniciativa de las mujeres de Roma que salvaron al Imperio con la donación de sus joyas al Tesoro, lo que demuestra que, a pesar de su escasa instrucción, de Gouges no es una analfabeta como se ha querido hacer pensar. Este panfleto, además, está íntimamente relacionado con *Départ de M. Necker et de Madame de Gouges, ou Les Adieux de Madame de Gouges aux françois et à M. Necker* (24 de abril de 1790). Si en el primero de Gouges habla del hostigamiento que recibe por su condición de mujer escritora y política, en el segundo, expone las razones por las que toma la decisión de dejar su país. Esta publicación consta en realidad de dos textos diferentes, de los cuales solo el segundo será objeto de estudio en esta ocasión. *Les Adieux aux françois et à M. Necker* es una despedida de nuestra autora a sus compatriotas en la que, sin mencionarlo explícitamente, liga este texto con *Action héroïque d'une*

françoise, ou la France sauvée par les femmes al repetir algunos de los temas que trata en ambos escritos.

El compromiso político que adquiere a lo largo de su vida y del cual deja constancia en sus escritos le acabará costando la vida. La efervescencia del momento anunciaba ya la persecución a los sospechosos de ser contrarios a la República o a la Revolución. En este contexto, Olympe de Gouges redacta su último panfleto: *Les Trois Urnes ou le salut de la patrie par un voyageur aérien*, que aparece sin nombre de autor ni de editor. Denunciada por el ciudadano Meunier, impresor de la Comuna, fue detenida el 20 de julio junto con su editor y un vendedor ambulante que se disponía a ayudarles en su cometido. Durante el interrogatorio, reconoció ser la autora del panfleto, en el que proponía la organización de unas elecciones donde el pueblo pudiera elegir la forma de gobierno que considerara más conveniente. Las opciones eran tres: *a)* gobierno federal; *b)* gobierno republicano; o *c)* gobierno monárquico constitucional, la opción por la que abogaban los girondinos (Blanc, 2014, pp. 201-202, 207). Tras el interrogatorio, pasa un periodo de tres meses en la cárcel de Saint-Germain des Près antes de ser trasladada a la Conciergerie el 2 de noviembre, día del juicio en el que será condenada a muerte (Blanco, 2005, pp. 34-35). Por tanto, Olympe de Gouges subirá al cadalso el 3 de noviembre de 1793.

3. ACOSO Y HUIDA

En este apartado, analizaremos los dos panfletos de la autora que constituyen nuestro objeto de estudio: *Action héroïque d'une françoise, ou la France sauvée par les femmes* (1789) y *Les Adieux aux françois et à M. Necker* (1790). Para la realización de este trabajo, nos hemos servido de las reproducciones de los originales que se encuentran disponibles para su consulta en el sitio web de Gallica, biblioteca digital de la Bibliteca Nacional de Francia. Debemos señalar en este punto que para citar los textos de nuestra autora hemos decidido hacerlo respetando la ortografía, tal como aparece el texto en las reproducciones.

3.1. *ACTION HEROÏQUE D'UNE FRANÇOISE, OU LA FRANCE SAUVEE PAR LES FEMMES* (1789)

En 1789, cuando Olympe de Gouges redacta este texto, no hace demasiado tiempo que ha comenzado su carrera literaria, puesto que su primera obra teatral, *Zamore et Mirza, ou L'Heureux naufrage* data de 1784. Esta pieza trae consigo numerosos problemas con la Comedia Francesa, en los que no podemos detenernos en este momento, pero hacen que Olympe de Gouges se convierta en una escritora polémica desde sus inicios[81]. Es entonces cuando de Gouges comienza a recibir críticas tanto por su estilo como por sus errores de expresión y faltas de ortografía. Es por ello por lo que en *Action héroïque d'une françoise, ou la France sauvée par les femmes* declara ya el acoso que recibe por dedicarse a la literatura siendo mujer:

> En mettant, l'année dernière, sous les yeux de mes Concitoyens, le projet d'une caisse patriotique, je me suis vue en butte à tous les traits du satyre. Loin que mes conseils aient été approuvés, je n'ai reçu que des injures ou des éloges perfides. Cet accueil, de la part d'un Public toujours sévere à mon égard, auroit bien dû me guérir de cette démangeaison d'écrire, qui a répandu tant d'amertume sur ma vie.[82]

Debido a este trato que recibe por parte del público, de Gouges había tomado la decisión de guardar silencio respecto de la actualidad de Francia, pero la situación de su patria le causa tanto sufrimiento que se siente obligada a retomar la escritura (1789: 3). Sin embargo, si antes dirigía sus textos a los hombres pertenecientes a los círculos de poder, ahora este escrito es para las mujeres, puesto que su única intención es

---

[81] Olivier Blanc en Olympe de Gouges. Des droits de la femme à la guillotine (2014, pp. 63-103) explica muy bien los obstáculos que tuvo que superar nuestra autora hasta conseguir que el drama antiesclavista fuera representado y todos los contratiempos a los que tuvo que hacer frente

[82] Este texto aparece en el volumen titulado Camino a la guillotina. Textos políticos de Olympe de Gouges (2021), que cuenta con traducciones de Daniel Esteban Sanzol y Núria Molines Galarza. Este fragmento en concreto ha sido traducido del siguiente modo: "El año pasado, al poner ante los ojos de mis conciudadanos el proyecto de una caja patriótica, fui objeto de sátiras de toda clase. Mis consejos, lejos de recibir la aprobación de los demás, no sirvieron más que para que yo recibiera injurias o elogios envenenados. Esta acogida por parte de un pueblo, a mi juicio, siempre severo, debería haberme curado el prurito de escribir que ha sembrado tanta amargura en mi vida" (Gouges, O. de, Esteban Sanzol, D. y Molines Galarza, N., 2021, p. 109).

ser útil a su patria (1789:4), y ellos siempre se han centrado en condenar su estilo. De hecho, según Blanc (2014, p. 98), en la *Chronique de Paris* del día 29 de diciembre de 1789, día posterior a la primera representación de *Zamore et Mirza, ou L'Heureux naufrage*, aparece la siguiente crítica : "*Nous répéterons seulement avec le poète Piron qu'il faut de la barbe au menton pour faire un bon ouvrage dramatique*". Este es solo un ejemplo, pero esta afirmación vuelve a poner de relieve la misoginia de la época, a la que tuvo que hacer frente para conseguir su objetivo de llevar a la escena de la Comedia Francesa alguna de sus obras.

De Gouges continúa su texto de un modo que nos resulta llamativo, dado que utiliza el adjetivo *ciudadanas* para dirigirse a las mujeres, fruto quizá de la apertura y la relajación que supone el principio de la Revolución francesa con la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano*, redactada el 26 de agosto, apenas unas semanas antes de la publicación de este panfleto. Sigue su alegato recordando a las mujeres la situación de desventaja en la que se encuentran con respecto a sus compatriotas masculinos (1789: 4): "*Tandis que vos peres, vos époux, vos frères s'occupent de la régénération de cet Empire, vous desireriez de pouvoir les seconder dans ce grand œuvre*"[83]. Y este es el modo en el que introduce la comparación de aquellas damas romanas que salvaron su ciudad mediante la donación de sus joyas al Tesoro público con las mujeres francesas que las habían donado a la Asamblea Nacional el 7 de septiembre, tres días antes de la publicación de este panfleto. De Gouges alaba así a sus compatriotas e invita a quienes todavía no lo han hecho a obrar del mismo modo, convencida de que un acto de generosidad como este puede convertirse en la salvación de su patria, lo cual es para ella lo más importante. Además, este gesto tendría dos consecuencias muy positivas para las donantes: por un lado, les valdría el afecto del pueblo; por otro, aseguraría que sus nombres pasaran a la Historia al lado de aquellos hombres célebres que se esforzaron por acabar con la esclavitud en Francia y en sus colonias (1789: 6).

[83] Traducción de Daniel Esteban Sanzol y Núria Molines Galarza: "Mientras vuestro padre, vuestro esposo o vuestros hermanos se ocupan de la regeneración de este imperio, a vosotras os gustaría poder secundarlos en esta gran obra" (2021, p. 109).

Nada más lejos de la realidad, sin embargo, puesto que pocos nombres de mujeres de aquella época han pasado a la Historia; estos, más bien, han sido rescatados tiempo después. Cabe destacar, en este sentido, que en pleno siglo XXI siguen sin estudiarse numerosas obras literarias de mujeres de diversa influencia en la época. Conocer y reconocer, por tanto, a nuestras antepasadas, a quienes nos han abierto el camino habiéndolo pagado en ocasiones con su propia vida, sigue siendo uno de los retos de la sociedad actual.

3.2. *Adieux aux François et a M. Necker* (1790)

Por su parte, con este texto, que aparece precedido de *Départ de M. Necker et de Madame de Gouges*, nuestra autora tiene una motivación fundamental, que es la de despedirse de sus compatriotas. Sin embargo, aprovecha también para criticar algunas actitudes y comportamientos de personalidades relevantes. Desde el inicio del texto queda patente el objetivo fundamental (1790: 2):

> Partir sans dire un mot à ses chers compatriotes seroit leur montrer de l'indifférence, et je n'en suis pas capable. Il est même important pour moi, dans ce moment, de me rappeler à leur esprit, à leur aimable galanterie, qui, jadis, dans les tournois, vengeoit mon sexe opprimé.[84]

Esta cita resulta interesante por varias razones: en primer lugar, nos transmite tanto el dolor causado por verse obligada a abandonar su país, como la importancia que les otorga a sus compatriotas; por otro lado, se acuerda de las mujeres, del "sexo oprimido" (1790: 2) que fue vengado por estos hombres a los que se dirige esta vez.

A partir de este momento, el escrito sigue una estructura bastante clara: nombra a la persona que se va a convertir en objeto de sus críticas, a quien le reprocha determinados comportamientos que a ella le han afectado directa o indirectamente y continúa con la siguiente persona. Así, comienza con el marqués de Lafayette y sigue con los colonos. A ellos les recrimina el acoso que recibe por su parte (1790: 34): "*On me défie,*

[84] Traducción personal: "Partir sin dirigir una palabra a mis queridos compatriotas sería mostrarles indiferencia, y no sería capaz de ello. Es incluso importante para mí, en este momento, acordarme de su mente, de su amable galantería que, antaño, en los torneos, vengaba a mi sexo oprimido".

on me menace, on me guette, on veut…. Quelle est cette entreprise ?"[85]. De Gouges se cuestiona sobre la finalidad del hostigamiento y de las molestias que le causan colonos. Además, manifiesta el orgullo que siente por haber defendido la abolición (1790 : 33): "*si jamais l'humanité triomphe de la barbarie dans les colonies, mon nom sera peut-être cher et révéré dans ces climats*"[86]. Es decir, no solo presume de haber combatido la esclavitud y haberse mostrado a favor de la igualdad con independencia del sexo y de la raza y, por tanto, del fin de tal barbarie, sino que mantiene la esperanza de que, en un futuro, los liberados se acuerden de ella y le agradezcan sus esfuerzos. No obstante, esto nunca llega a suceder debido a que hasta hace unas décadas no se recordaba ni la figura ni las obras ni, por tanto, las luchas de Olympe de Gouges. Por otro lado, las amenazas a las que se refiere por parte de los colonos no la amedrentan, sino que ella, intrépida, les responde (1790: 34):

> (…) vous pouvez préparer contre moi ce genre de vengeance ; vous pouvez me faire assassiner, mais jamais réaliser ce que vous vous êtes promis à mon égard ; je tiens tout prêt, dans ma poche, de quoi vous répondre. Et vous qui provoquez nos plus braves gentilshommes, en évitant toujours le cartel, une femme vous défie, elle invite votre bravoure à un combat public.[87]

Esta valentía que muestra ante lo que, en teoría, debería intimidarla posiblemente fuera uno de los rasgos de su personalidad que molestaban a los hombres de su época, acostumbrados a que las mujeres no hicieran siquiera el intento de salir del ámbito privado en el que se encontraban obligadas a permanecer. Sin embargo, aclara que no deben temer de ella más que su odio (1790: 34). Entendemos que el rechazo de la violencia que sintió durante toda su vida y del que hizo gala en su

---

[85] Traducción personal: "Me desafían, me amenazan, me acechan, quieren…. ¿Cuál es esta empresa?".

[86] Traducción personal: "si alguna vez la humanidad triunfa sobre la barbarie en las colonias, mi nombre quizá será querido y reverenciado en aquellos climas".

[87] Traducción personal: "podéis prepara contra mí ese tipo de venganza; podéis hacer que me asesinen, pero jamás conseguir lo que os habéis prometido a mi respecto; lo tengo todo preparado, en mi bolsillo, algo con lo que responderos. Y vosotros que provocáis a nuestros caballeros más valientes, evitando siempre el cartel, une mujer os desafía, invita a vuestra bravura a un combate público".

producción literaria no le habría permitido realmente enfrentarse a ninguno de estos hombres.

Después de esto, vuelve a dirigirse al conjunto de los franceses, a quienes dirige sus disculpas, una vez más, por la debilidad de sus obras, y su despedida (1790: 35):

> Et vous, François, vous mes concitoyens, que je quitte à regret, pardonnez la foiblesse de mes écrits en faveur du but louable qui les a dictés ; vous y reconnoîtrez du moins de bonnes intentions, des projets utiles que tant d'autres ont réchauffés, et dont ils se sont fait honneur à mes dépens.[88]

Como ya hizo en *Action héroïque d'une françoise*[89], vuelve a disculparse por la debilidad de sus textos. No obstante, afirma que estos siempre han sido concebidos con objetivos dignos de admiración y que en ellos se ponen de manifiesto sus buenas intenciones, así como proyectos que considera útiles para la patria. Tanto es así que, según cuenta, otros se han aprovechado de esos proyectos haciéndolos suyos, aunque aquí no menciona a quién se refiere concretamente. Y añade que "*pour écrire sur la politique, il faut, dit-on, être plus instruite que moi*"[90] (1790 : 35). Recordemos que Olympe de Gouges no recibió una educación bien estructurada ni demasiado esmerada, que tiene como lengua materna el occitano y no el francés y que, además, es mujer. Todos estos son factores que dificultan su integración en las esferas eruditas e ilustradas de París. Y, aunque ella misma asume este reproche y reconoce su pertinencia, asegura que también las personas cultas e ilustradas cometen errores (1790: 35).

---

[88] Traducción personal: "Y vosotros, franceses, vosotros mis conciudadanos, que abandono con pesar, perdonad la debilidad de mis escritos en favor del objetivo loable que los ha dictad; reconoceréis al menos buenas intenciones, proyectos útiles que tantos otros han recalentado y de los que se han hecho honores a sí mismos a expensas mías".

[89] En este texto, Olympe de Gouges declara: "C'est à vous que ce foible fruit de mes talents s'adresse, femmes vertueuses, femmes citoyennes, que le patriotisme embrâse d'un saint zele" (1789, p. 4). La traducción de Daniel Esteban Sanzol y Núria Molines Galarza (2021, p. 109) es la siguiente: "Este débil fruto de mis talentos se dirige a vosotras, mujeres virtuosas, mujeres ciudadanas a las que, con sagrado celo, invade el patriotismo".

[90] Traducción personal: "para escribir sobre política, es necesario, dicen, ser más instruida que yo".

Por último, muestra su desencanto con el clero y con la nobleza: del primero, detesta la avaricia; del segundo, la ostentación, y concluye que son ellos quienes han destruido y arruinado al país (1790: 38). Sobre estos dos estamentos se pronunciará también en sus obras teatrales, principalmente en *Le Couvent, ou les Voeux forcés* (1792), donde los personajes que encarnan la crueldad y la maldad son pertenecientes al clero y a la nobleza. Finalmente, se despide con una esperanza (1790: 41):

> Ah ! si je pouvois apprendre dans mon nouveau séjour que le roi de France a repris tous ses droits ; que tous les citoyens devenus égaux contribuent tous ensemble au bien public ; que le commerçant s'est remis à la tête de son commerce ; que l'ouvrier a repris son travail ; que le peuple a retrouvé sa douce émulation ; que le riche vole au secours du pauvre ; et qu'enfin cette aimable urbanité françoise a reparu dans la capitale et dans tout le royaume ! voilà mes souhaits ; voilà les vœux que je forme pour ma patrie. Et vous, mes chers concitoyens, recevez à-la-fois ces vœux, mes adieux et mes regrets[91].

Observamos cómo, una vez más, reitera a sus conciudadanos sus pesares, sus arrepentimientos a sus ciudadanos y sus deseos para su regreso. Estos deseos, además, se encuentran atravesados por un sentimiento de optimismo con respecto al futuro, ese optimismo que transmiten sus obras, y que se muestra en la esperanza de que la sociedad francesa se convierta en una sociedad justa, solidaria, que sea capaz de reconocer cuál es lugar que corresponde a cada cual y en la que el rey retome sus poderes.

4. CONCLUSIONES

En suma, hemos comprobado que estos textos están íntimamente ligados entre ellos, puesto que el primero, *Action héroïque, ou la France*

[91] Traducción personal: "¡Ah! ¡Si yo pudiera enterarme en mi nueva residencia que el rey de Francia ha retomado todos sus derechos; que todos los ciudadanos convertidos en iguales contribuyen todos juntos al bien público; que el comerciante se ha vuelto a poner a la cabeza de su negocio; que el obrero ha recuperado su trabajo; que el pueblo ha recobrado su dulce emulación; que el rico acude en socorro del pobre; y que finalmente esta amable urbanidad francesa ha reaparecido en la capital y en todo el reino! He aquí mis deseos; he aquí las peticiones que formulo para mi patria. Y vosotros, mis queridos conciudadanos, recibid al mismo tiempo estas peticiones, mi adiós y mis pesares".

sauvée par les femmes puede considerarse un preludio del segundo, *Adieux aux françois et à M. Necker*. Esto se debe a que ya en el primero la autora advierte de la difícil situación económica en la que se encuentra su patrie y ya se pronuncia también acerca del acoso que recibe por parte de quienes consideran que una mujer no debe adentrarse en la vida pública, es decir, en un terreno que seguía siendo –casi exclusivamente– masculino.

Por otro lado, nos gustaría apuntar que, aunque de Gouges llegara incluso a despedirse de sus compatriotas, no llegó a marcharse de Francia. De haberlo hecho, quién sabe cuánto tiempo más hubiera podido vivir y cuántos textos más nos hubiera dejado.

Debemos señalar, no obstante, que estos escritos no recogen más que una parte de todo el testimonio que Olympe de Gouges dejó sobre la realidad espaciotemporal en la que vivió y escribió. Este trabajo, por tanto, constituye un fragmento de un estudio mayor que se encuentra en curso y que debe seguir desarrollándose.

Finalmente, nos gustaría poner de manifiesto que la sociedad actual sigue teniendo pendiente la tare3a de reconocer a quienes nos han allanado el terreno a las mujeres del siglo XXI, que debemos continuar nuestro trabajo para las que vendrán y debemos igualmente comprometernos con quienes nos precedieron para darles reconocimiento y la visibilidad que merecen. Y es que, tal como afirma Paula Albitre en una columna publicada en noviembre de 2021 en la revista *Horizonte Independiente*, las mujeres escritoras "han sido triplemente borradas de la historia: primero, como autoras literarias; segundo, como sujetos históricos y culturales, y tercero, como mujeres mismas", por lo que es tarea nuestra corregirlo.

5. REFERENCIAS

Albitre Lamata, P. (2021). Carmen Mola: una habitación impropia. Revista Horizonte Independiente (columna literaria). Ed. Nicolás Orozco. https://bit.ly/3HGAyZI

Blanc, O. (2014). Olympe de Gouges. Des droits de la femme à la guillotine. Tallandier.

Gouges, O. de. (1789). Action héroïque d'une Françoise, ou la France sauvée par les femmes.

Gouges, O. de. (1789). Départ de M. Necker et de Madame de Gouges, ou Les Adieux aux françois et à M. Necker.

Gouges, O. de, Esteban Sanzol, D. y Molines Galarza, N. (2021). Camino a la guillotina. Textos políticos de Olympe de Gouges. Contraescritura.

Gouges, O. de y Blanco Corujo, O. (2005). Olimpia de Gouges. Escritos políticos. Institució Alfons el Magnànim.

CONTINUIDAD Y EVOLUCIÓN DEL IMAGINARIO RACHILDIANO EN *LE GRAND SAIGNEUR* (1922)

Mª DEL CARMEN LOJO TIZÓN
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Marguerite Eymery (1860-1953), conocida en el mundo literario como Rachilde, perteneció a la corriente decadente que se desarrolla en Francia a finales del siglo XIX. La Decadencia se diluye tras la Primera Guerra Mundial (1914-1918) debido al auge de las nuevas vanguardias y, por supuesto, a causa de la desaparición de los adeptos a tal corriente, pues la mayoría de los escritores que contribuyeron al citado movimiento fallecen a principios de siglo. Rachilde fue la única escritora mujer que perteneció a dicha corriente (Guijarro, 2016, p. 15) y se inauguró en ella con la publicación de *Monsieur Vénus* (1884). No obstante, la escritora continuará explotando los preceptos de la estética decadente muy adentrado el siglo XX. Prueba de ello es *Le grand saigneur*, novela que conforma el objeto de nuestro estudio.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del presente trabajo es realizar un breve análisis de la novela *Le grand saigneur* de Rachilde, siendo esta novela una de las más olvidadas por la crítica literaria. La primera entrega de dicha novela fue publicada el 15 de octubre de 1921 en el nº 560 del *Mercure de France*. En 1922, *Le grand saigneur* se publica en volumen en la editorial de Ernest Flammarion.

Se trata de una de las novelas que forma parte de la producción de Rachilde inmediatamente posterior a la Primera Guerra Mundial (1914-1918), momento crucial para el mundo en general y para Rachilde en

particular, pues a partir de ese momento comienza el declive literario de la escritora.

De todos es sabido que uno de los personajes por excelencia de Rachilde (como del resto de sus coetáneos decadentes) es el de la *femme fatale* (Lojo, 2017, p. 267), y que la escritora explota la estética decadente, *a priori*, a lo largo de toda su producción literaria. Por ello, nuestro objetivo principal se divide en dos concretos: por un lado, comprobar si esta novela cumple los patrones rachildianos previamente establecidos y, por otro lado, si, en esta novela, se detecta alguna innovación respecto de su producción anterior.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos anteriormente expuestos, ha sido preciso recurrir a distintos enfoques metodológicos. En definitiva, hemos combinado principalmente dos: el método descriptivo y el método comparativo.

4. RESULTADOS

La primera gran novela de Rachilde fue *Monsieur Vénus* (1884) y se publicó por primera vez bajo una doble autoría, la de Rachilde y la de Francis Talman. Dicha primera edición se publicó en Bruselas en la editorial de Auguste Brancart. Su publicación fue un escándalo, pues en la novela, Rachilde lleva a cabo un procedimiento de inversión sexual: el personaje hombre es feminizado y el personaje mujer es masculinizado. En 1889 se publicó, esta vez en Francia, una nueva edición de *Monsieur Vénus* en la que Francis Talman desaparece como autor. (Sánchez, 2010)

En cuanto a la producción literaria de Rachilde, si bien es cierto que la escritora cultivó todos los géneros, la novela fue, sin lugar a duda, el género literario del que más se sirvió para la composición de la mayor parte de su obra. Su técnica por excelencia fue la reescritura (Lojo, 2017, p. 266): ya sea de ella misma, de su obra, de acontecimientos políticos y sociales o de otras obras literarias.

Tal y como hemos avanzado, Rachilde perteneció a la Decadencia finisecular. La Decadencia nace en reacción contra el Naturalismo y reclama la vuelta de la imaginación y de los sentidos. No obstante, la sensación imperante en esta tendencia es la creencia en el fin de la raza, concretamente, en la caída de Occidente como civilización:

> Le sentiment de la Décadence, naît d'abord en effet d'un thème pseudo-médical, celui de la dégénérescence de la race. […] l'idée d'une dégradation générale des races européennes est largement répandue. Cette conviction prend sa source dans les théories darwiniennes relatives à l'évolution des espèces : comme toutes les espèces animales, l'humanité suivrait le même cheminement que chaque individu, de la jeunesse à la maturité, puis à la vieillesse. Les peuples européens, héritiers d'une longue évolution, seraient menacés par une décrépitude inévitable, et leur civilisation vouée à une mort prochaine sous l'assaut de peuples demeurés dans un état plus proche de la nature : sur toute l'époque planera le mythe d'un Crépuscule de l'Occident, d'une destruction générale de la civilisation semblable à celle qui balaya Rome, puis Byzance, sous le flot des hordes barbares. L'humanité entière pourrait même disparaître, s'il était vrai, comme l'enseignait l'astronomie moderne, que chaque planète connaissait aussi sa destinée inévitable, que l'hypothèse d'une catastrophe cosmique, due par exemple à l'intervention de quelque comète, n'était pas exclue. (Pierrot, 2007, pp. 62-63)

Esta sensación se justifica en parte por la decadencia política, social y cultural de la Francia del momento. Se rechaza todo lo natural y se hace una defensa, en ocasiones exagerada, de lo artificial. Se explota todo tipo de perversiones, pero, sobre todo, las perversiones sexuales, como la zoofilia, la necrofilia, la pedofilia, la androginia, el incesto, entre otras. Como hemos señalado anteriormente, el arquetipo predilecto de los autores decadentes será el de la *femme fatale*, representado siempre a través de la puesta en escena de una mujer perversa destructora de hombres. No obstante, la *femme fatale* no es el único personaje monstruo[92] explotado por la escritora, pues la teratología elaborada por Rachilde es más amplia: "Il sera également pertinent d'étudier plus amplement certains romans de Rachilde où une téragonie est élaborée […]". (Gauthier, 2020, p. 74)

En *Le grand saigneur* existen elementos propios del imaginario rachildiano finisecular como son el estilo de escritura, la presencia de la

[92] Denominación utilizada por Vicky Gauthier (2020).

intertextualidad (tan recurrente en Rachilde), la existencia de dos hermanos huérfanos que, además, son artistas, la explotación de perversiones (el incesto latente o el vampirismo), las inversiones de los roles sexuales (o más bien de los roles de género), el rechazo a la naturaleza, la confusión entre Eros y Tánatos y, por último, la existencia de los juegos de poder (dominación-sumisión). Si bien es cierto que dichos elementos propios de la Decadencia *fin de siècle* se mantienen en la producción de Rachilde más allá de la disipación de tal corriente estética, percibimos igualmente una cierta atenuación de los elementos señalados en la novela que conforma nuestro objeto de estudio[93]. Y no solo eso; en cuanto a la representación femenina, hallamos en esta novela un elemento muy novedoso: la puesta en escena de una mujer víctima de la dominación de los personajes masculinos, víctima en primer lugar de su hermano Michel, pero sobre todo de Yves de Pontcroix, marqués con el llega a contraer matrimonio. Marie se convierte en una especie de marioneta en manos del aristócrata que la anula por completo. Sin embargo, se produce en la novela un cierto empoderamiento de la mujer, pues Marie consigue librarse, de algún modo, de su hostigador y, aparentemente, se venga de él.

5. DISCUSIÓN

En 1922, *Le grand saigneur* se publica en la editorial de Ernest Flammarion. En esta novela, Rachilde pone en escena a un aristócrata excombatiente de la Primera Guerra Mundial, Yves de Pontcroix, un ser carente de sentimientos. Durante la guerra, sufre un grave accidente en el que mueren sus compañeros, pero él sobrevive milagrosamente. Tras su regreso conoce a Marie Faneau, una joven pintora encargada de ilustrar con el retrato de Yves la portada de una obra titulada *Les Revenants*, homenaje a los excombatientes que sobreviven al conflicto bélico. Marie e Yves comienzan una extraña relación en la que se confunden miedo/atracción y amor/muerte. Poco a poco, Marie se convierte en presa del marqués e incluso se casa con él.

[93] El estilo decadente de Rachilde persiste más allá du tournant du siècle, aunque podemos confirmar que su presencia se encuentra, sin duda, más atenuada. (Lojo, 2017)

Michel Faneau, hermano de Marie que convive con esta, se opone a la relación y desconfía de Yves de Pontcroix, pues es testigo de unos hechos en los que Pontcroix utiliza su fuerza bruta contra una prostituta. Con la excusa de preparar la que será la vivienda familiar de Marie, Yves y Michel tras el casamiento de los dos primeros, el aristócrata realiza un viaje en coche hacia la Bretaña con el hermano de esta. Durante el trayecto, Yves de Pontcroix provoca un accidente en el que el coche que él mismo conduce cae por un barranco, provocando así la muerte de su futuro cuñado. Michel, que desconfiaba desde el inicio del aristócrata, escribe antes de morir un mensaje a su hermana que oculta en su caja de puros. Cuando la policía devuelve a Marie las pertenencias de Michel, esta descubre el mensaje de su hermano. No obstante, Marie sigue adelante con los planes de boda y se casa con Yves, no sin antes confesar al médico y amigo de este (Henri Duhat) que Yves es el asesino de su hermano y que desea vengar su muerte. Le pide también que vaya a vivir con ellos, pues ella no se siente segura junto a su reciente esposo.

Por su parte, Yves comienza a manifestar ciertos sentimientos hacia Marie y, por ello, Henri Duhat cree en la posibilidad de curación de su amigo y paciente. La duda o sospecha del vampirismo de Yves de Pontcroix sobrevuela durante toda la novela: es descrito como un vampiro, ansía morder a su presa, siente una atracción fatal hacia la sangre, tiene una fuerza sobrehumana incontrolable y, por supuesto, es incapaz de amar. No obstante, casi al final de la novela, el amigo médico afirma que la insensibilidad de Yves es debida a la inflamación de uno de los lóbulos cerebrales, posiblemente consecuencia del accidente que sufre en la guerra. Al final de la novela, Marie confiesa a Yves que conoce la verdad; sabe que él es el asesino de su hermano. Yves, que aparentemente no puede soportar la idea de perder a su *amada*, se suicida.

En *Le grand saigneur*, existen elementos propios del imaginario rachildiano finisecular y el primero de ellos concierne al estilo. La huella rachildiana se detecta desde el título: *saigneur* según el *Larousse* en línea es la "personne chargée de tuer les porcs", por tanto, el que hace sangrar. Se trata de una metáfora del contenido de la novela que hace referencia al supuesto vampirismo de Yves de Pontcroix. Esta especie

de micro resumen en el título no es exclusivo de esta novela, sino que Rachilde lo ha usado en obras anteriores como *Monsieur Vénus* (1884) o *Madame Adonis* (1888). Del mismo modo, Rachilde recurre a la homofonía a través de la confusión entre *seigneur* [sɛɲœr] (señor) y *saigneur* [sɛɲœr] (el que hace sangrar). Tal procedimiento es también utilizado por la escritora para la composición de otro de sus títulos *L'heure sexuelle* (1898), novela en la que Léonie no es más que el señuelo (*le leurre*) de Louis Rogès (Lojo, 2018, p. 46). Resulta también llamativo el apellido de los hermanos protagonistas: *Faneau*, término morfológicamente muy próximo a *Faner* que significa en español *marchitarse*. Tal vez sea ese el destino de la protagonista: "Que c'est beau! Quelle couleur et quel parfum dans ces fleurs orgueilleuses qui vont rendre l'âme en nous méprisant de les regarder mourir!" (Rachilde, 1922, p. 38); es decir, la joven Marie sería una flor, como la de la cita, que entrega su alma al ser que la destruye. Detectamos igualmente el uso de la ironía, propio de la escritora, o juegos de palabras tales como *beau-frère*: cuñado o hermano guapo y Rachilde, para insistir en esa doble interpretación no duda en hacer uso de la cursiva.

No es extraño encontrar en la producción rachildiana una pareja de hermanos como protagonistas de la ficción y que exista una complementariedad entre estos hermanos, tal y como ocurre en novelas como *Monsieur Vénus* (1884) o *Les Hors-nature. Moeurs contemporaines* (1897). Es muy usual que dichas parejas de hermanos queden huérfanas a temprana edad; muchos de ellos no llegan ni siquiera a conocer a sus progenitores, habitualmente seres marginales. El párrafo que sigue es un claro ejemplo de ello:

> Très jeunes, ils ont perdu leurs parents, un couple de demi-fous. […] Puis elle se souvient du père alcoolique, de la mère, hantée d'une sombre jalousie, que Michel n'a pas pu bien connaître et qui sont les responsables de ce caractère indécis dans la bonne comme dans la mauvaise conduite. Une sincère pitié l'émeut en songeant qu'elle a hérité d'eux pour tout ce qu'ils pouvaient avoir de bon, de puissant, d'exalté, cérébralement et physiquement, et que lui n'a récolté que les prédispositions aux fêlures mentales (Rachilde, 1922, p. 31-32)

La ausencia de progenitores genera a menudo una fuerte unión entre los hermanos huérfanos que, a pesar de manifestar rasgos opuestos,

evidencian una gran complementariedad entre ellos. Así, en *Le grand saigneur*: "Michel est en homme ce qu'elle est en femme" (Rachilde, 1922, p. 28). Otro elemento que une a los hermanos Faneau es el gremio al que ambos pertenecen, ella es pintora de éxito "C'est une femme ordinaire, mais une belle travailleuse qui se montre extraordinaire, subitement, quand elle est possédée par son art comme on le serait par un Dieu" (Rachilde, 1922, p. 16) y él grabador.

En cuanto a las perversiones, encontramos principalmente dos y la primera de ellas es el incesto: "Il aime sa sœur, tantôt fougueusement, tantôt avec tous les froids calculs de son égoïsme. Il est à la fois jaloux comme un amant et intéressé comme un parasite" (Rachilde, 1922, p. 29). El latente incesto entre los hermanos Faneau se agrava, por decirlo de algún modo, por el rol maternal que Marie adquiere para con su hermano, originándose una relación maternofilial simbólica: "Je me regarde comme sa mère" (Rachilde, 1922, p. 85). Si bien el tipo de apego que Marie muestra hacia su hermano es maternal, el de Michel resulta muy ambiguo, pues a veces actúa como si estuviese enamorado de su propia hermana-madre: "-Je suis jaloux! gronda-t-il d'accent furieux qui pouvait intimider une autre femme que sa sœur" (Rachilde, 1922, p. 42). Por ello, se podría incluso afirmar que Michel sufre cierto complejo de Edipo.

En *Le grand saigneur*, como en otras novelas de Rachilde, los roles de género también son invertidos. Marie representa la masculinidad a través de su personalidad, de su actitud "[…] la virilité de son exemple" (Rachilde, 1922, p. 30) y de su aspecto físico:

> Son nez est rond, sa bouche fraîche, fine, d'un contour puéril. Elle est jeune, mais son âge n'est pas en question, parce qu'elle donne une sensation d'existence forte, d'une personnalité très saine qui attire, en dehors de tous les rites sociaux (Rachilde, 1922, p. 15)

Por su parte, en Michel destaca la feminidad "[…] Il est le *vénusien* né de l'écume" (Rachilde, 1922, p. 30), pero en este caso, su feminidad no se revela *estrictamente* fatal:

> Il glissa félinement à ses genoux. Sa grande blouse grise d'atelier, dont il se servait comme d'une robe de chambre, lui donnait un aspect singulièrement féminin et sa figure très pâle, ses cheveux très blonds, le

> rendaient, à la lueur capricieuse des flammes, presque angélique (Rachilde, 1922, p. 95)

El **capítulo 7** rompe la diégesis de la novela y, en definitiva, no formaría parte del texto, sino más bien del paratexto, pues se dedica desde el inicio a explicar los orígenes del vampiro:

> La croyance aux vampires humains, c'est-à-dire à la survie animale des cadavres mal morts, si on peut s'exprimer ainsi, remonte à la plus haute antiquité.
>
> Presque toujours une légende repose sur un mystère animal ou une aventure inexplicable que la crédulité populaire explique à sa façon, qui n'est pas toujours la bonne (Rachilde, 1922, p. 139)

Rachilde señala en dicho capítulo diferentes tipos de *vampiros*: *roussette*, le *vampire spectre* y recalca en estos seres "De tous les temps, les êtres de complexion hybride firent mauvaise impression" (Rachilde, 1922, 143). Es decir, siguiendo el pensamiento de Michel Foucault en *Les Anormaux* (1999), la monstruosidad en estos seres se debe en parte a la condición híbrida que representan. (p. 58)

Rachilde hace referencia explícita a autores como M. de Gasparin o Auguste Calmet. De Calmet, cita un extracto de una obra titulada *Le traité sur les apparitions des esprits et des vampires*, concretamente los capítulos que hacen referencia al vampiro humano y al *broucolaque*, y usa una tipografía menor a la empleada en el resto del capítulo para mostrar intencionadamente que el texto no es suyo.

Hallamos también referencias a Jacques Auguste Simon Collin de Plancy y a su *Dictionnaire infernal*, esta vez sin hacer alusión explícita al autor y sin tampoco indicar que cita partes del texto. Así, Rachilde expresa:

> La superstition allemande, bien allemande celle-là, veut, en outre, que certains morts *mâchent comme des porcs* dans leur tombeau et qu'il est facile de les entendre grogner quand ils sont en train de dévorer. Cette croyance était si généralement établie, qu'au siècle dernier, deux Allemands, très érudits, comme ils le sont tous, publièrent chacun *un traité sur les morts qui mangent dans leur sépulcre*. Ils prétendent que la voracité de certains morts (?) va jusqu'à se dévorer eux-mêmes; aussi dans quelques endroits de l'Allemagne, pour empêcher les morts de mâcher, on leur met une motte de terre sous le menton (Rachilde, 1922, p. 142)

A continuación, ofrecemos la versión completa de Jacques Auguste Simon Collin de Plancy:

> Il y a longtemps que les Allemands sont persuadés que les morts mâchent *comme des porcs* dans leurs tombeaux et qu'il est facile de les entendre grogner en broyant ce qu'ils dévorent. Philippe Rherius, au dix-septième siècle, et Michel Raufft, au commencement du dix-huitième siècle ont même publié des traités sur les morts qui mangent dans leur sépulcre.
>
> Après avoir parlé de la persuasion où sont les Allemands qu'il y a des morts qui dévorent les linges et tout ce qui est à leur portée, même leur propre chair, ces écrivains remarquent qu'en quelques endroits de l'Allemagne, pour empêcher les morts de mâcher, on leur met dans le cercueil une motte de terre sous le menton […]. Ils citent des morts qui se sont dévorés eux-mêmes dans leur sépulcre (Collin, 1844, p. 495)

Comparando ambas versiones, resulta evidente que Rachilde conoce la obra de Jacques Auguste Simon Collin de Plancy y que utiliza la información que este ofrece en su *Dictionnaire infernal.* Los dos alemanes *très érudits* a los que Rachilde hace referencia son los citados por Collin: Philippe Rherius y Michel Raufft, pues como afirma Collin ambos autores alemanes publicaron *des traités sur les morts qui mangent dans leur sépulcre*.

Como hemos advertido, la presencia vampírica en *Le grand saigneur* no se corresponde exactamente con la leyenda tradicional propia de la literatura fantástica clásica; Rachilde lleva a cabo una versión actualizada de tal leyenda: un *revenant* de la guerra. Las terribles secuelas físicas y psíquicas con las que Yves de Pontcroix regresa de la guerra le han arrancado los sentimientos; por ello, aunque sea un superviviente de la catástrofe se convierte en un ser casi muerto "le presque mort" (Rachilde, 1922. p, 61). ¿Manifiesta en numerosas ocasiones sus deseos de morder "Qui était cette espèce d'homme remplaçant les caresses par les morsures?" (Rachilde, 1922, p. 151), su atracción por la sangre ("Que c'est beau, le sang pur qui court sous la chair!" (Rachilde, 1922, p. 67) o por el color rojo "Moi, j'ai peur du rouge. Entends-tu? J'en ai trop vu!" (Rachilde, 1922, p. 232) que le recuerda a la sangre (tal vez por las vivencias durante la guerra), tiene una fuerza bruta incontrolable y poco aprecio por la vida humana:

> Il lui baisa les mains, appuyant à peine, selon la formule, puis il garda ses poignets, un instant, en les serrant d'une manière intolérable. Elle

> essaya de les retirer et elle sentit que rien ne pouvait ouvrir cet étau, sinon l'unique volonté de celui qui la tenait. Malgré sa confiance en elle-même, elle se demanda s'il était prudent de sortir avec cet homme dont la brutalité n'avait pour borne que son caprice (Rachilde, 1922, pp. 79-80)

Detectamos igualmente el rechazo a la naturaleza, el rechazo a la vida "Supprimer la vie humaine, *qui n'a pas d'importance*, c'était tellement dans ses manières… de voir" (Rachilde, 1922, p. 254) y por supuesto, el rechazo a la maternidad "Il n'a pas le but ridicule de la procréation" (Rachilde, 1922, p. 270). Y no solo el rechazo, sino que la escritora plantea que los horrores de la guerra hayan sido capaces de invertir el orden natural, lo que explicaría la naturaleza de Yves de Pontcroix:

> - Suppose que le bouleversement de cette immense catastrophe ait produit de nouvelles lois, que tant de jeunes chairs immolés en pleine puissance de passions et de volontés aient enfin essayé de réagir, de se révolter en découvrant le secret d'une espèce de végétation, d'une autre vie, et qu'*il* ne distingue plus l'amour de la souffrance, qu'il ait pris l'appétit de la douleur comme on aurait l'appétit de la chair. Ou mort vraiment, ou privé de cœur… (Rachilde, 1922, p. 154)

En definitiva, Yves es un monstruo moral más de la amplia teratología rachildiana:

> Le personnage de prédilection de Rachilde est le marginal, le criminel dénué de morale, menaçant l'ordre social tant par sa présence dérangeante que par ses actes monstrueux et contre-nature. Un exemple significatif et détaillé d'un cas d'anormalité rachildien, du monstre moral, sera présenté ici par l'étude du personnage éponyme de l'œuvre *Le Grand Saigneur*, soit le marquis Yves de Pontcroix, qui est un meurtrier tirant profit de sa position sociale élevée et respectée (ou plutôt redoutée) pour arriver à ses fins, convoquant d'emblée le monstre par abus de pouvoir (ou au-dessus des lois) de Foucault (Gauthier, 2020, p. 90)

El amor se convierte en sinónimo de muerte. Entregarse a Yves de Pontcroix, puede suponer la muerte de Marie, debido a su fuerza incontrolable, y los preparativos de la boda son más propios de los de un funeral:

> En devenant mienne, ma femme légitime, comme je l'entends, désormais, vous ne risquez que la mort… Acceptez-vous?
>
> Elle eut un étourdissement. Les mains prises en arrière et serrées à lui rompre les poignets. Elle se tenait encore debout par un miracle de sa

> volonté. Elle ne s'abattrait pas sur cette poitrine où ne vibrait plus rien. Cet homme n'avait donc pas de cœur qu'il remplaçait le mot *amour* par le mot *mort*? (Rachilde, 1922, p. 104)

A lo largo de la obra de Rachilde, encontramos personajes sujeto y personajes objetos. Normalmente, los personajes sujetos están interpretados por la *femme fatale* o por la feminidad fatal y los personajes objetos están representados por hombres manipulados que son víctimas de la mujer. Algunos ejemplos de *femmes fatales* rachildianas son: Raoule de Vénérande (*Monsieur Vénus*), Renée Fayor (*Nono*), Éliante Donalger (*La jongleuse*), Léonie (*L'heure sexuelle*)… La trama de *Le grand saigneur* está construida entorno a una especie, como advertimos, de triángulo amoroso protagonizado por los tres protagonistas: Marie, Michel e Yves de Pontcroix. Sin embargo, como veremos a continuación, los roles cambian, y este es uno de los elementos detectados más novedosos. Ambos personajes masculinos manipulan al personaje femenino. Michel se aprovecha del éxito de su hermana, ella es su principal fuente de supervivencia y por eso, no quiere separarse de ella:

> Pour Michel, Marianeau, comme il l'appelle, est à la fois le trésor qu'il admire, veut conserver pour lui seul et le trésorier dont il a un incessant besoin. Ce n'est pas un vilain Monsieur – il est si joli! – dans toute l'acception du terme, mais il oscille entre le vice et la vertu. Sans cette fille vaillante, patiente, laborieuse, qui, elle, a besoin de se dévouer, il tomberait dans n'importe quelle boue, parce qu'il est dépourvu de sens moral. […] N'ayant pas de fortune personnelle, incapable de gagner sa vie sans la direction de son aînée, ses conseils, surtout la virilité de son exemple, il tremble de la perdre, soit par un mariage, soit par un de ces brusques revirements qui placent les femmes libres devant encore plus de liberté: celle de l'amour (Rachilde, 1922, pp. 29-30)

Por otro lado, el apego que Marie desarrolla hacia Yves no tiene nada que ver con el amor; a menudo, ella expresa su temor hacia él "- Je continue à vous faire peur? Dit-il de son ton froid, très calme, comme résigné. – Oui, répondit-elle laconiquement" (Rachilde, 1922, p. 62), pero sufre, al mismo tiempo, una especie de embrujo del que no tiene escapatoria. Yves desarrolla un juego de seducción (sin nunca hablar de amor) a través del cual cautiva a la mujer protagonista:

> - Non, puisque je ne vous ai pas dit ce fameux mot qui donne des illusions dangereuses à toutes les femmes. Je ne vous ai pas encore menti,

> mademoiselle, puisque je ne vous ai pas encore joué la comédie de l'amour (Rachilde, 1922, p. 100)

Marie Faneau sufre un proceso de cosificación: "Étonné, le jeune homme la regarde fixement, comme un objet curieux, le plus curieux de son atelier où il y a quelques jolies choses" (Rachilde, 1922, p. 21); y aunque ella es consciente de que él la trata como un objeto "[…] On ne s'y prend pas de cette façon quand on aime une femme pour le bon ou pour le mauvais motif. On ne el traite pas comme un objet… à moins que d'être soi-même insensible" (Rachilde, 1922, p. 96), cae irremediablemente en las garras del aristócrata:

> Alors, Marie Faneau, qui depuis longtemps contenait sa souffrance avec tout le noble courage d'une créature ayant à la fois charge d'âme et responsabilité d'artiste, perdit la tête. Elle eut le fameux coup de folie auquel, selon le jeune névrosé, son frère, toute l'humanité a droit (Rachilde, 1922, pp. 100-101)

Marie se derrumba ante Yves, le confiesa su amor […] "Eh bien, oui, je vous aime…" (Rachilde, 1922, p. 102) y se convierte en su víctima: "Yves de Pontcroix bondit sur elle et la fit prisonnière" (Rachilde, 1922, p. 103). En un primer momento, rechaza casarse con el perverso aristócrata; finalmente accede a la petición de este:

> - Ah! le misérable! C'est ça qu'il appelle: *accorder une main*… et tu aimes ce Monsieur. Tu veux l'épouser?
>
> Assise sur le divan, les prunelles dures, fixes, comme une hypnotisée, elle répéta:
>
> - Oui, je veux être sa femme. Je le veux. Après tout… je ne risque rien… La mort, mais, c'est une plaisanterie, la mort, en amour… (Rachilde, 1922, pp. 107-108)

Como hemos señalado, Marie es un personaje que representa la masculinidad, aunque no en exceso; es una mujer fuerte *en bonne santé* y, además, racional. En cambio, resulta evidente el proceso de manipulación que sufre la joven por parte de Yves de Pontcroix, y por supuesto de anulación "[…] Yves, doutez de tout… pas de mon amour! Ma vie vous appartient" (Rachilde, 1922, p. 235). La joven desarrolla una especie de sentimiento de atracción fatal hacia el aristócrata. En

definitiva, Marie es víctima de la psicopatía de Yves, y cuan vampiro, este le chupa el alma y se apodera de todo su ser.

Otra de las constantes de la producción rachildiana es que, en general, los personajes que sufren un proceso de cosificación tienen consecuencias nefastas. Pero esta vez, la víctima sobrevive al verdugo. Marie, cuando descubre gracias al mensaje oculto en la caja de puros que Yves ha asesinado a su hermano, aunque se casa con él, parece despertar de su embrujo y se enfrenta al criminal: "Toute la nuit, Marie Faneau, penchée sur le problème, l'avait étudié, pleurant toutes ses larmes, les dernières, et à présent, elle ne pleurait plus: elle agissait" (Rachilde, 1922, p. 249). Es decir, Marie, al final de la novela, deja de ser personaje objeto para recuperar su rol inicial como personaje sujeto.

Tras confesar a Yves que ha averiguado que él es el asesino de su hermano, este se suicida, no sin antes dejarle una nota en la que insiste en su inocencia. Si Rachilde, como escritora, consigue reinventar la figura del vampiro, tal figura también puede ser recreada por Marie Faneau (Lukacher, 1998, sp): si cree en la inocencia de Yves de Pontcroix, esta seguirá amándolo y por tanto su alma seguirá aun atrapada, y el aristócrata pasará de un estado de casi muerto a un estado de casi vivo: "- Si elle peut croire cela, et c'est possible, elle l'aimera toujours. Il vient de recréer *le vampire*". (Rachilde, 1922, p. 279)

6. CONCLUSIONES

Roland Barthes en *Le degré zéro de l'écriture* (1953) establece la diferencia entre tres realidades bien distintas: *Langue*, *Style* y *Écriture*. Según Barthes, tanto la lengua como el estilo formarían parte del escritor de manera intrínseca:

> Quel que soit son raffinement, le style a quelque chose de brut: il est une forme sans destination, il est le produit d'une poussée, non d'une intention, il est comme une dimension verticale et solitaire de la pensée. Ses références sont au niveau d'une biologie ou d'un passé, non d'une Histoire: il est la "chose" de l'écrivain, sa splendeur et sa prison, il est sa solitude. Indifférent et transparent à la société, démarche close de la personne, il n'est nullement le produit d'un choix, d'une réflexion sur la Littérature. Il est la part privée du rituel, il s'élève à partir des profondeurs mythiques de l'écrivain, et s'éploie hors de sa responsabilité.

> Il est la voix décorative d'une chair inconnue et sécrète; il fonctionne à la façon d'une Nécessité, comme si dans cette espèce de poussée florale, le style n'était que le terme d'une métamorphose aveugle et obstinée, partie d'un infra-langage qui s'élabore à la limite de la chair et du monde. Le style est proprement un phénomène d'ordre germinatif, il est la transmutation d'une Humeur (Barthes, 1972, p. 12)

La Decadencia no es sólo una forma literaria, sino una corriente de pensamiento, una actitud, una forma de vida, originada mayormente por el desencanto y la frustración político-social. Rachilde se educa y crece literariamente en un panorama decadente y tal forma de pensamiento arraiga firmemente en la autora. De este modo, la persistencia de la denominada decadencia, de los patrones o elementos que podamos asociar a dicha estética podría no corresponderse a una simple afinidad estética, sino a su estilo, no solo de escritura sino también, de vida. Puede que este sea, en definitiva, el motivo por el que Rachilde explota la "Decadencia" hasta el final de sus días, aunque los patrones finiseculares estén, cada vez, más debilitados o incluso adaptados.

No obstante, como hemos señalado a lo largo del análisis, el elemento más significativo y novedoso presente en *Le grand saigneur* es la puesta en escena de una mujer que es manifiestamente víctima de los personajes hombres, que es manipulada y cosificada, pero que finalmente consigue enfrentarse a su verdugo. En esta novela, Rachilde no representa una mujer sádica, ni manipuladora, sino a una mujer doblemente victimizada. Tal representación supone indiscutiblemente un cambio y, por tanto, una evolución respecto del imaginario rachildiano finisecular, pues la mujer se presenta claramente como una víctima de la dominación masculina.

7. REFERENCIAS

Barthes, R. (1972). *Le degré zéro de l'écriture*. Éditions du Seuil. (Trabajo original publicado en 1953)

Collin de Plancy, J. (1844). *Dictionnaire infernal*. Paul Mellier, Éditeur y Guyot, Libraire (Trabajo original publicado en 1818)

Foucault, M. (1999). *Les Anormaux. Cours au collège de France. 1974-1975*. Seuil/Gallimard

Gauthier, V. (2020). *Rachilde. Écrivaine fantastique monstrueuse*. L'Harmattan

Guijarro Lasheras, R (traductor). (2016). Prólogo a la traducción de *Monsieur Vénus*. KRK Ediciones

Lojo Tizón, MdC. (2017). Rachilde y la decadencia del mito de la femme fatale y del andrógino. *Çédille. Revista de estudios franceses*, nº 13, 263-274

Lojo Tizón, MdC. (2018). Le mythe de Cléopâtre dans *L'Heure sexuelle* (1898), de Rachilde. *Jangada: Crítica / Literatura/ Artes*, n. 12, 32-51

Lukacher, M. (1998). La vampirisation du biographique: Rachilde, "Le Grand Saigneur". *The Romanic Review*, vol. 89, 111+

Pierrot, J. (2007). *L'Imaginaire décadent (1880-1900)*. Publications des Universités de Rouen et du Havre. (Trabajo original publicado en 1977)

Rachilde (1922). *Le grand saigneur*. Ernest Flammarion, Éditeur

Saigneur. (s.f). En *Larousse*. Diccionario Larousse en línea. Consultado el 8 de enero de 2022. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/saigneur/70533

Sánchez, N. (2010). Rachilde ou la Genèse (Possible) de Monsieur Vénus. *Nineteenth-Century French Studies*, vol. 38, 252-263. University of Nebraska Press

UN FANTÁSTICO DE LA *NUANCE*: IDENTIDAD Y ALTERIDAD EN LA LITERATURA FANTÁSTICA FRANCESA FIN DE SIGLO

NURIA CABELLO ANDRÉS
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Pierre-Georges Castex (1951) sitúa el nacimiento de la literatura fantástica en el siglo XIX como un fenómeno producto del Romanticismo, común a todas las literaturas, pero con un carácter privilegiado en Alemania. Esta se configura y se desarrolla en un periodo marcado por el racionalismo y el positivismo[94] y su antecedente claro y más próximo es la novela gótica inglesa, que alcanza su máxima expresión en el último tercio del siglo XVIII (Alice M. Killen, 1967).

La literatura fantástica se define habitualmente como la irrupción en nuestro mundo de algo o de alguien que desestabiliza nuestro entorno cotidiano y rompe las leyes físicas, sociales, temporales y espaciales, produciendo, por lo tanto, una sensación de malestar. Así, gran parte de las definiciones habla de juego entre ficción y realidad, entre los planos de la realidad y de lo sobrenatural, entre lo explicable y lo no explicable… En este sentido, asistimos a la aparición de términos prácticamente sinónimos tanto para el elemento desestabilizador como para la relación realidad-no realidad y las consecuencias que se derivan de ambas situaciones, de tal forma que el uso de palabras como "irrupción"[95],

[94] Las ideas de Renan sobre el progreso esbozadas en L'avenir de la science y de Auguste Comte en su Cours de philosophie positive marcan la pauta en este sentido.

[95] "Le fantastique […] manifeste un scandale, une déchirure, une irruption insolite, presque insupportable, dans le monde réel. […] Dans le fantastique, le surnaturel apparaît comme une rupture de la cohérence universelle" (Caillois, 1966 : 15).

"desgarro o ruptura"[96], "escándalo"[97], "intrusión"[98], "duda"[99], "transgresión"[100], "estremecedor"[101], -todos ellos referidos a la situación de conflicto que se crea cuando aparece el elemento que rompe las leyes de la vida "real"– será la constante en dichas definiciones.

Víctor Bravo considera que el Romanticismo supone el inicio de la modernidad literaria y establece la alteridad como uno de los rasgos esenciales de dicha modernidad. Así, para este autor, la manifestación de lo fantástico no es sino una de las mejores plasmaciones de esa alteridad que caracteriza la ficción:

> [...] lo fantástico se manifiesta como una de las más estremecedoras manifestaciones de la alteridad en el seno de lo real: la muerte o el sueño, lo desconocido o lo invisible, las previsibles pero olvidadas formas de la discontinuidad, situadas en una extraterritorialidad, separadas de lo real por claros límites, irrumpen y aniquilan, o, por lo menos, ponen en peligro la certeza de lo real, que naufraga por instantes en la manifestación de lo alterno (Bravo, 1987: 17).

En la misma idea incide Jean Fabre (1991), para quien los Románticos aspiran a recuperan la unidad perdida. El texto fantástico será la escena en la que los autores románticos expongan esa ruptura y ese anhelo de

---

96 "Le fantastique […] c'est un produit de rupture, une déchirure soudaine dans l'expérience vécue du quotidien" (Schneider, 1985: 8).

97 "[…] tiendo a considerar la literatura fantástica como aquella en que lo extra-natural se enfrenta con lo natural produciendo una perturbación mental, de cierto orden, en algunos de los personajes que viven la experiencia y, en segundo término, en el lector. Es decir, que de un modo u otro ha de presentarse como sorprendente o escandaloso". (Risco, 1987: 139).

98 "Il [lo fantástico] se caractérise […] par une intrusion brutale du mystère dans le cadre de la vie réelle…" (Castex, 1951 : 8).

99 "… le fantastique, c'est l'hésitation éprouvée par un être qui ne connaît que les lois naturelles, face à un événement en apparence surnaturel" (Todorov, 1970: 29).

100 "El cuento verdaderamente preternatural […] debe contener cierta atmósfera de intenso e inexplicable pavor a fuerzas exteriores y desconocidas, y el asombro expresado con una seriedad y una sensación de presagio que se van convirtiendo en el motivo principal de una idea terrible para el cerebro humano: la de una suspensión o transgresión maligna y particular de esas leyes fijas de la naturaleza que son nuestra única salvaguardia frente a los ataques del caos y de los demonios de los espacios insondables" (Lovecraft, 2002: 10-11).

101 "[…] ce qui est tenu pour fantastique serait lié à quelque chose d'inattendu, de bouleversant, de confondant par lequel une certaine habitude de l'existence et du monde sensible serait subitement étourdie" (Baronian, 2000 : 22).

alcanzar la armonía, de superar la escisión y conseguir la síntesis entre el yo y el otro:

> [Le texte fantastique] va mettre en miroir la dualité conflictuelle de l'épistémè et de la psyché contemporaines. Ainsi peut se jouer sur la scène littéraire la catharsis fantastique de cette schizophrénie qui ravage la conscience prométhéenne déchirée. […] La nostalgie de l'unité perdue crée une forcé verticalisante qui domine dans l'ensemble fantastique et le tire vers le merveilleux […] Mais cette "mirabilisation" est en lutte perpétuelle avec une résistance horizontale. Le romantisme fantastique met en scène ce conflit et, même si la victoire appartient le plus souvent à la verticalité, le texte est traversé et constitué par des tensions (Fabre, 1991: 47 y 52).

Así, lo fantástico definido como "irrupción", "transgresión", "ruptura" de las leyes que rigen nuestro mundo se completa con una característica esencial, la alteridad[102], que adquiere fuerza y autonomía a partir del Romanticismo.

2. DE LA LITERATURA FANTÁSTICA CLÁSICA A LA LITERATURA FANTÁSTICA FIN DE SIGLO

De igual forma que la sociedad cambia y se adapta a los nuevos tiempos, la literatura, por su parte, también lo hace y responde a las preocupaciones y necesidades de la sociedad en la que se inscribe.

La época finisecular está marcada por una crisis existencial. Las necesidades han cambiado, la insatisfacción persiste y los jóvenes literatos necesitan un cambio que llene su vacío "existencial" y literario. Si el Romanticismo nace como exaltación del Yo, del sujeto en tanto que individuo, y se posiciona contra el racionalismo exacerbado y la Ilustración –que subordinan cualquier ámbito de la vida y del pensamiento a la Razón e intentan acallar cualquier conato de creencia en el misterio,

[102] A este respecto, Jean-Pierre Picot (1993: 127) insiste en la importancia que el cuestionamiento sobre la identidad tiene en la literatura fantástica: "Or, l'interrogatoire d'identité se situe précisément au cœur du fantastique : qui est-ce ? Qui était-ce ? Qui suis-je ? […] Il n'y a peut-être d'étranger, d'intrus, que parce que, tant que notre lucidité est vigilante, une part de nous ne cesse de nous être étrangère, commettant intrusion sur intrusion dans le château de notre bonne conscience et de nos certitudes. […] l'altérité, l'étrangeté du monde et des autres, ne cesse, en réalité, de nous tendre un miroir".

en las creencias populares o en la religión (Castex, 1951), los movimientos fin de siglo –que acentúan muchas de estas tendencias- se posicionarán también contra los movimientos anteriores. Nacen pues como reacción y como búsqueda, para intentar paliar la sensación de angustia creciente que se ha venido llamando por sus similitudes con el *mal de siècle* romántico, *nouveau mal de siècle*, *mal de fin de siècle* (Dedeyan, 1968), que no hace sino poner de manifiesto el conflicto interior que desgarra la concepción unitaria del *yo*. Los autores de este periodo reflejarán en sus personajes de ficción las inquietudes que les acechan, convirtiéndolos en sus propios *alter ego*. A su vez, esos personajes sufrirán la exteriorización de dicha amenaza en el interior de la propia ficción, en tanto que figuraciones de ese *yo* escindido del autor. Los autores situarán a sus personajes de ficción frente a la misma relación de conflicto en la que ellos se perciben a sí mismos, es decir, en tanto que *yo* problematizado y confrontado a una percepción no unitaria de su identidad. En este sentido, la confrontación con su otro *yo* significa, también, la confrontación con su personalidad compleja, compuesta por facetas múltiples y, en ningún caso, unitaria o simple.

Así, lo fantástico clásico, nacido en el Romanticismo, no puede responder a esta nueva visión del mundo, ni, por consiguiente, a la diferente manera de enfrentarse a la realidad de los autores decadentes y simbolistas.

La literatura fantástica de este período exteriorizará la inclinación por representar este "conflicto" *Yo-Otro*, siempre en tanto que examen de la identidad y arropado por la estética idealista que cimienta en gran medida la literatura finisecular.

Como dice Simon Harel:

> Les formes esthétiques du soi et de l'autre obéissent encore, de manière systématique, à la mise en scène du monde visible. Les notions d'identité et d'altérité reposent sur la perception de l'autre, qui fait figure de sujet identifié, reconnu, puis catégorisé (Harel, 2007 : 353).

Para entender un poco mejor dicha evolución, debemos precisar los rasgos característicos de las figuras más representativas de la literatura

fantástica, desde lo que hemos llamado fantástico clásico hasta lo que denominamos fantástico fin de siglo.

2.1. E.T.A. HOFFMANN: EL FANTÁSTICO CLÁSICO DE ORIGEN ALEMÁN

Su posteridad ha quedado asegurada por el éxito que cosechó fuera de Alemania, sobre todo en Francia, donde está considerado como el creador del relato fantástico, que hoy conocemos como clásico. Si bien es cierto que Hoffmann no inventa el cuento fantástico, la tradición se remonta a Herder y Novalis elabora la teoría (Albert Béguin (1973: 99-121), Hoffmann tiene el mérito de configurar una nueva manera de entender esta forma literaria, situada entre el cuento de hadas y la psicología:

> Le conte d'Hoffmann […] est d'abord un compte-rendu d'expériences personnelles. […] Tout le sens de son œuvre est de faire apparaître les insolubles conflits de l'existence, non pas d'y trouver un apaisement, et moins encore de chercher une voie d'évasion. Plus il va, à travers une vie agitée, abreuvée de mécomptes, et plus Hoffmann atteste, par ses inventions extraordinairement libres, qu'il faut tourner le dos à l'appel des sirènes et préférer aux songes vains la réalité rigoureuse… (Béguin, 1973: 112-113).

Dos personajes muy influyentes de comienzos del siglo XIX contribuyen a la difusión y al éxito de la obra de E.T.A. Hoffmann en Francia: el periodista Loève-Veimars, que emprenderá la ingente labor de traducción de la obra de Hoffmann, gracias al encuentro con un amigo íntimo de Hoffmann, el Dr. Koreff, y el también periodista J.-J. Ampère, que publicará el 2 de agosto de 1828 en *Le Globe* el famoso artículo "Sur Hoffmann":

> Concevez une imagination vigoureuse et un esprit parfaitement clair, une amère mélancolie et une verve intarissable de bouffonnerie et d'extravagance ; supposez un homme qui dessine d'une main ferme les figures les plus fantastiques, qui rende présentes, par la netteté du récit et la vérité des détails, les scènes les plus étranges, qui fasse à la fois frissonner, rêver et rire, enfin qui compose comme Callot, invente comme *Les Mille et une Nuits*, raconte comme Walter Scott, et vous aurez une idée d'Hoffmann (Castex, 1951 : 45-46).

Las traducciones de Hoffmann se van a ir sucediendo hasta 1834[103]. La importancia de los textos de Hoffmann no reside tanto en la aparición de elementos fantásticos en sus textos como en el tratamiento novedoso de lo sobrenatural en el ámbito de lo real. Así nos dice Ingeborg Köhler:

> La tendance la plus marquée chez Hoffmann est peut-être ce désir d'abolir la ligne de démarcation entre ce qui est réel, et ce qui appartient au rêve. Avec grand soin, Hoffmann arrive à faire régner le doute à l'égard de la réalité ou de l'irréalité des événements relatés. Il s'arrange en général pour que le lecteur puisse trouver aussi bien une explication surnaturelle que naturelle à ce qui vient de se passer (Köhler, 1979: 42)[104].

La obra de Hoffmann se separa de la línea marcada por la novela negra de Ann Radcliffe y de la novela histórica, cuyo máximo exponente, Walter Scott, no tiene ya el tirón de años antes. El lector demanda una nueva manera de acercarse a lo sobrenatural que dé cuenta de sus miedos y de su desasosiego ante lo irracional:

> C'est que, pour Hoffmann, le fantastique n'est pas dans les choses, il est dans l'homme lui-même; c'est là sa grande découverte, celle qui lui a permis de transformer en art un genre qui, avant lui, végétait de procédés mécaniques ou de réminiscences littéraires (Lemonnier, 1947: 16).

Será precisamente Walter Scott uno de los acérrimos detractores de Hoffmann.

2.2. Walter Scott: el detractor

En esta oposición entre, por una parte, la novela gótica y la *manière* de Scott, y, por otra, la nueva concepción de lo irracional dentro de la vida cotidiana de Hoffmann, entran en juego numerosas cuestiones, entre

---

103 A partir de ese momento, la moda de los cuentos fantásticos de Hoffmann va a ir perdiendo fuelle en favor de los cuentos musicales. La influencia de estos cuentos musicales será profunda en Baudelaire (Köhler, 1979).

104 Por su parte, Elizabeth Teichmann insiste también en la misma idea: "La première admiration éblouie pour Hoffmann semble dire au fait que son oeuvre participe des deux couches, de celle de la fantaisie et de celle de l'observation minutieuse de la vie réelle. Hoffmann fait transition entre le roman noir et le roman historique, dont on commence à être saturé, et ce qui à ce moment est encore à l'état de promesse, les romans de moeurs de Balzac et de Stendhal" (Teichmann, 1961: 228).

ellas, la lucha entre lo antiguo y lo moderno, la visión diferente de la intriga y de los elementos que conforman las peripecias en un relato, la manera de enfrentarse a la realidad, etc.

Walter Scott (Pierre-Georges Castex, 1951*:* 42-56) inicia las hostilidades con un artículo titulado *On the Supernatural in Fictitious Composition*, publicado en 1827 y traducido parcialmente en *La Revue de Paris* en 1929 con el título *Du merveilleux dans le roman*. Este artículo que trata sobre estética y los nuevos gustos del público en cuanto a la literatura de imaginación sirve a Walter Scott para lanzar una dura diatriba contra Hofmann. El autor escocés no duda en desacreditar al escritor alemán con feroces ataques sobre su personalidad y su vida "licenciosa".

Walter Scott no se conforma con esta primera crítica, sino que vuelve a la carga en el Prólogo a los *Contes fantastiques* de E.T.A. Hoffman de las Ediciones Renduel en diciembre 1829. En este prólogo titulado, "Sur Hoffmann et les compositions fantastiques", Scott define lo fantástico como un elemento unido a lo misterioso y a la imaginación, pero procedente de una mala utilización de la imaginación que conduce a la extravagancia y al absurdo. Lo fantástico es para Scott un género inferior porque degrada la novela:

> […] où l'imagination s'abandonne à toute l'irrégularité de ses caprices et à toutes les combinaisons des scènes les plus bizarres et les plus burlesques. […] ici l'imagination ne s'arrête que lorsqu'elle est épuisée. Ce genre est au roman plus régulier, sérieux ou comique, ce que la farce, ou plutôt les parodies et la pantomime sont à la tragédie et à la comédie (Scott, 1832 : V).

Lo fantástico para Scott debe crear imágenes agradables, para preservar el buen gusto. Así, el uso de los elementos sobrenaturales debe cumplir una función, tener un motivo.

Para ilustrar sus ideas Scott va a oponer dos cuentos de Hoffmann *Le Majorat* y *Le sablier*. En relación con el primero :

> … le merveilleux nous apparaît heureusement employé parce qu'il se mêle à des intérêts et des sentiments réels, et qu'il montre avec beaucoup de force à quel degré les circonstances peuvent élever l'énergie et la dignité de l'âme… (Scott, 1832: XXVI).

Y en lo que respecta a *Le sablier,* en opinión de Scott, Hoffmann desfigura los elementos sobrenaturales de tal manera que aparece lo grotesco, por la deformación de la naturaleza, y el arabesco, por la multiplicidad de formas y de figuras entrelazadas. (Vid Scott, 1832: XXXIII).

Scott está convencido de que Hoffmann sufría un desorden mental causado por su adicción al opio y es, precisamente, esta enfermedad la responsable de la imaginación pervertida de Hoffmann:

> Elle [l'imagination d'Hoffmann] était déréglée et avait un malheureux penchant vers les images horribles et déchirantes. Ainsi il était poursuivi, surtout dans ses heures de solitude et de travail, par l'appréhension de quelque danger indéfini dont il se croyait menacé; et son repos était troublé par les spectres et les apparitions de toute espèce, dont la description avait rempli ses livres, et que son imagination seule avait enfantés: comme s'ils eussent eu une existence réelle et un pouvoir véritable sur lui (Scott, 1832: XIX).

Poco a poco los defensores de Hoffmann van ganando la partida. Testimonio de ello es, por ejemplo, la mala acogida por parte del público francés de las *Lettres sur la Démonologie et la Sorcellerie* (1830), la última publicación de Walter Scott.

2.3. El auge de la literatura fantástica clásica

Charles Nodier es un ejemplo del éxito de la literatura fantástica y será clave en la difusión y la teorización de lo fantástico en la Francia de inicios del siglo XIX. Su reflexión sobre lo fantástico es múltiple y variada, una parte de ella se encuentra ligada a su producción literaria, fundamentalmente en los prólogos de sus cuentos. En estos textos Nodier introduce las ideas fundamentales de sus estudios teóricos: reflexión sobre el sueño y la pesadilla en *Smarra*, el parecido entre el loco y el poeta en *La fée aux miettes* y *M. Cazotte*, la necesidad de creer para escribir una buena historia fantástica en *Jean-François les Bas-bleus* y *M. Cazotte*.

Mención especial requiere *Histoire d'Hélène Gillet*. En este relato, Nodier distingue claramente entre fantástico y maravilloso y establece tres tipos de historias fantásticas: la historia fantástica falsa "dont le charme résulte de la double crédulité du conteur et de l'auditoire"; la historia

fantástica vaga, "qui laisse l'âme suspendue dans un doute rêveur et mélancolique"; la historia fantástica verdadera, "qui est la première de toutes, parce qu'elle ébranle profondément le cœur sans coûter des sacrifices à la raison; et j'entends par l'histoire fantastique vraie […] la relation d'un fait tenu pour matériellement impossible qui s'est cependant accompli à la connaissance de tout le monde" (Charles Nodier, 1979: 82).

Asimismo Charles Nodier teoriza sobre lo fantástico en dos ensayos : *Du fantastique en littérature* (1830) y *De quelques phénomènes du sommeil* (1831).

En *Du fantastique en littérature,* Nodier nos da su visión de lo fantástico, que no está lejos de la fantasía. Por una parte, traza la historia de lo fantástico desde la Antigüedad hasta el siglo XIX y, por otra parte, intenta establecer la conformación del pensamiento humano dentro del cual se incluye la literatura. Esta conformación tiene tres fases para Nodier; primero, el conocimiento del mundo material a través de las sensaciones; después el paso de lo conocido a lo desconocido, de lo material a lo divino, es decir el conocimiento del mundo espiritual; por último, el acceso a la región ideal, mediante la imaginación, en otras palabras, el conocimiento del mundo fantástico. Nodier llama "fantástico" a todo lo que tiene relación con la imaginación y las creencias de los pueblos. Así, en este texto, no separa lo fantástico de lo maravilloso o de la mitología.

De quelques phénomènes du sommeil es un estudio sobre el sueño, "l'état le plus puissant et le plus lucide de la pensée" (Charles Nodier, 1996: 15). Para Nodier la vida humana presenta dos estados: el estado de sueño y el estado de vigilia; el poeta participa de los dos estados, el hombre común solo del de vigilia y el loco del de sueño. Lo maravilloso (fantástico) pertenece al mundo de los sueños.

Nodier nos dice que el mundo de los sueños crea percepciones que no pueden darse en el mundo de vigilia, son por tanto, dos mundos totalmente separados. Sólo los poetas y los locos pueden prolongar las percepciones del estado de sueño al mundo de vigilia, con la diferencia de

que el loco percibe de manera más oscura a medida que penetra en el mundo de vigilia y el poeta lo hace de manera cada vez más lúcida.

La importancia de este ensayo reside fundamentalmente en que Charles Nodier es el primero en unir fantástico y *rêve*, pero no limita el uso del sueño a su producción fantástica. Como dice Bozzetto,

> … Nodier pourrait apparaître ainsi comme celui qui a le plus exploité le rêve dans la création de contes, mais non pas de contes fantastiques à proprement parler. Il a utilisé la dynamique onirique pour elle-même, le cauchemar dans *Smarra*, les condensations et déplacements avec *Trilby* et *La fée au miettes*, la fantaisie ludique avec *Le roi de Bohème et ses sept châteaux*, et le lieu entre rêveur et monomane aussi bien avec *Jean-François les Bas-bleus* et *La fée aux miettes* (Bozzetto, 1998 : 94).

La influencia de Hoffmann se va a diluir poco a poco, en parte por el abuso de este tipo de ficción, pero también por la aparición de nuevas inquietudes relacionadas con los fenómenos del magnetismo, así como por los progresos científicos ligados a la cirugía y a los estudios sobre las enfermedades mentales.

2.4. La Nueva orientación de la literatura fantástica: El renacer del Idealismo

En este contexto, el conocimiento de la obra del americano E.A. Poe será esencial en la evolución del género fantástico en Francia.

La difusión de la obra narrativa de Poe en Francia tiene lugar en la segunda mitad del siglo XIX, gracias a las traducciones de Baudelaire[105] que crea de esta manera la leyenda y el mito de Poe, como Loève-Veimars había creado el de Hoffmann. Con Poe llega a Francia una nueva concepción de lo fantástico, en la que desaparecen todos los elementos legendarios o maravillosos que tenían cabida en la obra de Hoffmann. El fantástico de Poe es de carácter interior, asociado a las obsesiones de su conciencia. Como nos dice Castex:

---

[105] En 1856 Histoires extraordinaires, en 1857 Nouvelles histoires extraordinaires, Aventures d'Arthur Gordon Pynn y Eurêka en 1863 e Histoires grotesques et sérieuses en 1865. Stephane Mallarmé será quien emprenda la traducción de la obra poética de E.A. Poe.

Para una mayor precisión de las traducciones e interpretaciones que Baudelaire y Mallarmé realizaron de la obra de Poe, (Vid. del Prado Biezma, 2010: 95-121).

> On s'aperçoit d'ailleurs, en méditant sur ces histoires, qu'elles se rattachent toutes plus ou moins à une obsession fondamentale. Edgar Poe est tourmenté par les problèmes que pose à son esprit le destin de l'homme, plus particulièrement par celui du passage de la vie au néant ou à la éternité (Castex, 1951: 105).

Sin embargo, la expansión del gusto por Poe no supone el olvido completo de Hoffmann, ya que las obras de ambos autores cohabitan y tienen seguidores afines.

Léon Lemonnier (1947: 25) nos dice que Poe también fue influido por Hoffmann, pero no se quedó en la simple influencia, sino que fue capaz de transformar, de perfeccionar la concepción de lo fantástico de Hoffmann, eliminando la superstición, centrándose en el personaje más que en el medio exterior que rodea a dichos personajes y por la manera de utilizar la ciencia, que da a su obra mayor sensación de objetividad:

En estos aspectos reside la diferencia fundamental que los teóricos de lo fantástico establecen entre Poe y Hoffmann. En este último, lo fantástico sigue siendo algo exterior que aparece junto a objetos o personas que nos hacen dudar de lo que nos está ocurriendo, y con la presencia también de ciertos elementos que pertenecen más bien al orden de lo maravilloso o de lo mágico. Poe, al contrario, construye su fantástico como algo que surge del interior, de la psicología, del alma profunda del ser humano.

> Un conte fantastique relève de la manière d'Hoffmann s'il se passe dans un milieu observé et s'il implique une confusion entre le monde réel et le monde imaginaire. Il relève de la manière de Poe s'il se passe dans un décor inventé, s'il utilise la science expérimentale ou s'il contient une évolution pathologique observée avec rigueur (Lemonnier, 1947 : 26).

Esta diferencia básica supone un cambio de dirección y una renovación en la práctica fantástica del siglo XIX francés. La prueba más evidente la encontramos en la figura de Maupassant, en el que lo "psicopatológico" que persigue al personaje-narrador produce un escalofrío que procede en primera instancia del interior, de lo más profundo del alma humana, así como en Villiers de L'Isle Adam o en escritores decadentes, como Jean de Richepin o Jean Lorrain.

Como hemos visto, desde las primeras traducciones de Hoffmann a la llegada de los cuentos de Poe, la evolución de la literatura fantástica en Francia es paulatina y responde no sólo al cambio en el gusto de los lectores sino también a una serie de condicionantes históricos y sociales que tienen mucho que ver con la percepción de lo sobrenatural y de lo irracional.

3. EL FANTÁSTICO FIN DE SIGLO

La época fin de siglo supone, como venimos anunciando, un período de cambio en cualquier aspecto de la vida que examinemos. Desde el punto de vista socioeconómico y político, las transformaciones son notables y constantes (Milner, 1996: 20-29 y Décaudin &Leuwers, 1996: 11-34). Desde el punto de vista del individuo, las ciencias psicológicas y psíquicas se vuelcan en el estudio de la conciencia y de la mente humana. De estos años son los avances de Charcot en la Salpêtrière o los primeros estudios de Freud[106].

Lo fantástico fin de siglo no es ajeno a estas preocupaciones. Los avances en la psiquiatría y el deseo de buscar una explicación a los desórdenes mentales constituyen una garantía para los autores de literatura fantástica de esta época. Ciencia y literatura se retroalimentan[107]. Lo fantástico ya no se limita a exponer las preocupaciones de la primera mitad del siglo, sino que evoluciona a la par que la mentalidad y las transformaciones de la sociedad. Los autores del momento así lo entienden[108] y declaran la muerte del "fantastique classique". Tal es el caso de Guy de Maupassant en su artículo "Adieu mystères" publicado en *Le*

---

[106] Para una visión sobre los avances en psiquiatría y su repercusión en la literatura vid. Le Guennec, 2003; Rigoli, 2001; Tortonese (dir.), 2008; Brochard & Pinon (dirs.), 2011; Cabanès, 2011 y Swain, 1994.

[107] Il faut donc souligner qu'entre la littérature psychiatrique et la littérature fantastique s'est produit un authentique échange. Non que les écrivains, fascinés par le monde étrange de la folie, transposent directement dans leurs oeuvres les cas scientifiquement étudiés par les aliénistes: la séduction de la psychiatrie tient au mystère et à l'inconnu qu'elle dévoile, à ses incertitudes (Ponnau, 1987: 25).

[108] Debemos a la obra de Natalie Prince (2008), el conocimiento de los textos que citamos a continuación. Esta autora se refiere a estos y a otros del mismo período para insistir en la nueva óptica de los relatos fantásticos fin de siglo.

Gaulois el 8 noviembre 1881 o de Edmond Picard en "Le fantastique réel" aparecido en *Le juré* en 1887, quien lúcidamente distingue el "fantastique imaginatif" –tal como lo practicaban Hoffmann y Poe- del "fantasque réel", la forma que prima en la época fin de siglo. Por su parte, Jules Claretie, el 15 de marzo de 1885, en la *Préface* a *Histoires incroyables* de Jules Lermina, declara el cambio en la concepción de lo fantástico y en las preocupaciones de los autores:

> L'hystérie et la névrose m'attirent, et pourtant ce ne sont là que des mots. Ce qui est vrai, c'est la surexcitation ou la dépression cérébrale. Que se passe-t-il ? Que se *pense-t-il* dans cet appareil déséquilibré ? Est-il impossible que nous en ayons une notion quelconque ? Non. Depuis que Maury a prouvé que le rêve pouvait être mâté, dirigé par la volonté, depuis que Quincey, le mangeur d'opium, que Poe ont analysé les sensations du narcotisé et de l'alcoolique, il a été prouvé que pour l'observateur, assez maître de soi pour se regarder penser, il y a une mine profonde et toujours féconde à explorer. Dans la pensée, comme dans la musique, on découvre des tons, des demi-tons, des quarts de ton, des *commas* pour employer le terme technique. Ce sont ces infiniment petits de la conception cérébrale qu'il est intéressant de noter. C'est là le vrai fantastique, parce que c'est l'inexploré ; parce que, sur ce terrain, les surprises, les antithèses, les absurdités sont multiples et renaissantes (Jules Claretie, 1895 : III).

Este rotundo posicionamiento es el garante para declarar sin ambages los rasgos que diferencian a Jules Lermina de los autores que le han precedido y que, además, constituyen los elementos distintivos de toda una generación de autores:

> C'est cette étude de la pensée malade que Jules Lermina a essayée, dans une singulière abstraction de son propre moi, qui est une force. Le temps de la synthèse, mère du romantisme, est passé. Le temps de l'analyse est venu. Corpuscules, microbes, monères d'Haeckel, inconscient d'Hartmann, tout aujourd'hui est regardé de près. C'est l'âge du microscope. On étudie les matériaux du grand monument humain pour en reconstruire l'architecture première. Dans le fou, dans l'alcoolique, il y a disjonction des pensées d'où une certaine facilité pour les soumettre à l'action du microscope (Jules Claretie, 1895: III).

No es un caso excepcional, no obstante. A medida que el siglo avanza, los autores se vuelcan en la representación de estos tipos y estados: locura, degeneración, histeria, alucinación, sonambulismo, depravación...:

> Dans les récits de la fin du XIXe siècle, la terreur ne s'élabore plus nécessairement dans l'exploration d'un autre monde, mais dans l'exploration de soi, consciente ou non. On perçoit l'esprit humain comme suffisamment mystérieux, étrange, inexplicable, pour permettre de développer de nouveaux effrois. L'en-deçà du crâne, voilà le nouvel au-delà de ce fantastique, sans doute plus terrible que les anciennes frayeurs surnaturelles. Car le monstre s'est logé dans l'âme même du personnage ou du narrateur, qui ne saurait fuir sans se disjoindre (Prince, 2008 : XVIII).

Dentro de la literatura fantástica fin de siglo, podemos establecer dos tendencias claras y mayoritarias que responden a las dos corrientes estéticas mayoritaria en ese período, la Decadencia y el Simbolismo. Cada una de ellas, aun compartiendo las mismas preocupaciones, ponen el acento en unos aspectos por encima de otros.

Así, el fantástico que podemos llamar decadente centra su interés en uno de los grandes temas del período fin de siglo, la degeneración de la raza. Esta preocupación se manifiesta en la tipología de los personajes de los relatos fantásticos y en el gusto por lo macabro, lo obsesivo y lo patológico. Veremos, pues, aparecer una pléyade de personajes cuyos rasgos más destacados son la perversión, las neurosis y obsesiones patológicas.

Autores como Jean Lorrain, Jean de Richepin, entre otros en el ámbito francófono nos han dejado numerosos relatos para atestiguarlo.

Así en *L'amant des poitrinaires* perteneciente a la colección *Sonyeuse* (1891) de Jean Lorrain, el protagonista está obsesionado y solo se siente atraido por las mujeres que se encuentran -o al menos así lo parece- al borde de la muerte. El narrador, haciendo gala de un humor negro muy sutil y utilizando el canon tradicional de la descripción, nos presenta a uno de estos personajes femeninos que está más cerca de los vivos que de los muertos P. 230.

> Visage ovale aminci, d'une expression langoureuse et souffrante: les yeux comme agrandis, d'un outremer tournant au noir, inquiétaient, ardents et douloureux, dans leurs cernes bleuis, meurtris, tachés de nacre; le nez délicat, aux narines mobiles et vibrantes haletait comme dans une atmosphère trop rare et insuffisante pour sa vie, et, son grand éventail de plumes ramené contre sa poitrine plate, elle mordait de temps à autre du bout de ses dents, éclair d'émail apparu dans le rouge de sa bouche,

> la chair brûlante et pourprée de ses lèvres, et cela à en faire jaillir le sang (Lorrain, 1891: 230).

¡Otro ejemplo igualmente significativo es el relato Pft! *Pft!* del autor Jean de Richepin, recogido en la colección *Cauchemars* (1892). En este caso, el narrador nos advierte de que no puede describir al personaje y la imagen se nos va apareciendo por sus actos o por sus comportamientos. El personaje principal de este relato se revela así al lector como una persona desequilibrada, con una grave perturbación que le lleva a matar y disecar a su enamorada", en un intento de justificar su locura.

> Alors, il perdit complètement la raison. De ses deux mains aux doigts crispés, il empoigna le cou de la femme, ce cou si blanc, si délicat, qu'il adorait, et il le serra sans pitié, longtemps, longtemps.
>
> […] Il se mit à la disséquer en conscience, espérant constater le *rien* qu'elle était, et il se convainquit qu'elle était réellement ce *rien*, puisque nulle part il ne trouva en elle l'âme qu'il lui niait (Richepin, 1892 : 11).

Junto a esta tendencia decadente, la literatura fantástica fin de siglo presenta asimismo una vertiente más ambigua, con textos en los que lo extraño, lo macabro, la ironía revelan la esencia escondida: "L'être-au-monde fin-de-siècle est un être effrayé, inquiet et dégoûté, qui devine derrière les apparences ordinaires les plus étranges et les plus menaçants mystères" (Prince 2008: XIV).

"Un fantastique improbable" (Prince, 2008) en el que los principales rasgos definitorios del fantástico "clásico" se diluyen y dan paso una ficción más ambigua, cuyos límites son más inciertos.

Es el caso de los autores que citaremos a continuación, sus obras ejemplifican estos elementos que hemos consignado como rasgos propios de este fantástico de tinte simbolista, que podemos calificar como fantástico de la "nuance".

Estos relatos, muy cercanos al Simbolismo, mostrarán una gran preocupación por la utilización de los mitos. Los mitos de predilección del Simbolismo, el de Orfeo y el de Narciso y el de Pigmalión (Albouy, 1969 : 7), mitos en los que la relación identidad-alteridad es central.

Es el caso por ejemplo de *Arachné* de Marcel Schwob perteneciente a la colección *Coeur Double* (1891). En este relato se entretejen dos

mitos, el de Arachné, la tejedora convertida en araña por su desafío y osadía y el de Ariadna, que podemos relacionar con las hilanderas. Es ella quien le da el ovillo a Teseo para salir victorioso del enfrentamiento con el Minotauro.

Este relato muestra la atracción de la muerte o la muerte erotizada. El narrador se enamora de una bordadora llamada Ariane. Celoso, queriendo asegurarse de que esta le seguirá siendo fiel, la estrangula. Al ser descubierto, es internado en un sanatorio mental donde, según afirma, Ariane le visita transformada en Arachné.

Remy de Gourmont es otro autor cuyos relatos ejemplifican bien esta tendencia de la literatura fantástica fin de siglo. En *Histoires Magiques* (1894), los relatos inciden en el tema de la identidad. Por ejemplo, en *La soeur de Silvie*, Gourmont pone en escena a dos hermanas. Todo en ellas se opone, una llena de vida, la otra moribunda; una inocente y la otra perversa. Son dos caras de la misma moneda: una encarna el Bien y la otra el Mal, una la vida y la otra la muerte. La descripción física acentúa esta oposición.

Adélaïde, llena de vida, representa el Bien :

> Comme elle courait ça et là par les allées, sa robe étroite de léger et blanc jaconas modelait au vol la finesse de ses formes. Un ruban rose s'éployait derrière elle. La gorge, découverte par l'échancrure du corsage fermé à plat comme une chemise, se montrait ingénument, malgré la jalousie d'une écharpe à la dernière mode, jaune rouge et bleu. (Vibert, 2011: 107).

Sylvie, la hermana moribunda, encarna el Mal :

> Dans le grand lit, le mince corps phtisique ne tenait pas plus de place que la dérision d'une poupée. […] Sur ce faible modelé, les sourcils noirs traçaient deux barres droites convergeant vers la racine du nez, qui étaient bourbonien; les cils semblaient de petits traits fins détaillés comme dans les icônes, et quand elle ouvrait les yeux, c'était de la nuit qu'on y voyait. Les cheveux, bruns, avaient été tordus sous un bonnet de dentelles, mais des mèches dépassaient vers le front, coupant d'une courbe illogique les rides creusées en sillons égaux (Vibert, 2011 : 107-108).

En el segundo texto, *L'Autre*, el autor pone en escena una pareja de hermanas y al marido. Aquí el tema sigue siendo el mismo que en *La*

soeur de Silvie, aunque de forma invertida. La hermana en el lecho de muerte simboliza el Bien, la hermana que continúa viviendo representa el Mal. El efecto conseguido por el autor es doble, la dualidad en el interior de cada uno de los cuentos está reforzada por la dualidad que el autor establece al encadenar un cuento tras otro, como si se miraran en el espejo.

Otro de los autores dignos de mención, Henri de Régnier, milita en las filas del movimiento simbolista. Sus colecciones de relatos dan muestra de la preocupación del autor por la identidad, así como la importancia del símbolo en su estética. Sus relatos son ejemplos evidentes de una escritura de la ambigüedad y de lo incierto. Es el caso de *Le signe de la clé de de la croix* de *La canne de jaspe* (1897) en el que una mujer que lleva a cabo su venganza por el dolor sufrido. Es un personaje ambivalente ya que, a pesar de cometer un acto reprochable, despierta la compasión y la simpatía del narrador, que lo presenta al lector como un personaje positivo, un personaje que lleva la carga/culpa siempre consigo y que se debate entre el remordimiento por la culpabilidad de haber cometido un asesinato. De ahí su reclusión voluntaria en un convento, y la satisfacción de haber llevado a cabo la venganza por su amante, asesinado por su marido.

En otro relato de la misma colección, *La mort de M. de Nouâtre et de Madame de Ferlinde*, la bestia que todos llevamos dentro es real. M. de Nouâtre se transforma en una especie de hombre lobo y acaba con el objeto de su deseo Madame de Ferlinde.

Otro aspecto digno de destacar en la obra de este autor es el uso simbólico del mito. Así por ejemplo en *La Femme de Marbre* de la colección *Les amants singuliers* (1901) asistimos a una reescritura del mito de Pigmalión pasada por el tamiz de la estética simbolista. La estatua roba la vida y suplanta al personaje femenino real, provocando la destrucción y la muerte. El autor lleva a cabo en este relato el análisis del sentimiento amoroso y de la perversión que provoca si no se entiende bien.

4. CONCLUSIONES

Nuestro recorrido nos ha permitido observar la transformación operada por la literatura fantástica desde su introducción en Francia con la obra de E.T.A. Hoffmann hasta la literatura fantástica del *tournant du siècle*. Esta transformación se revela a través de la interiorización de lo fantástico, de modo que la literatura fantástica de la época finisecular se halla contaminada por las preocupaciones que caracterizan dicho momento histórico. De Hoffmann a Poe, pasando por Guy de Maupassant, lo fantástico se interioriza, se subjetiviza, y, en ese sentido, da cuenta del proceso de desintegración del yo que vive el siglo XIX. Lo fantástico fin de siglo está plagado de *névrosés*, de *pervers* y de *obsédés* que no son capaces de asumir la falta de su propio desequilibrio existencial. Este tipo de personajes se convierte en protagonista de una serie de relatos fantásticos, que conforman lo que se conoce como fantástico decadente, de clara tendencia macabra y patológica. Autores como Lorrain, Richepin, nos han dejado ejemplos relevantes. Junto a esta tendencia macabra y patológica, hemos analizado una tendencia que hemos denominado "fantástico de la *nuance*", en el que los preceptos estéticos idealistas propios del simbolismo, así como sus grandes preocupaciones, pasan a formar parte de los textos fantásticos de esta época. Los relatos fantásticos de esta índole, de autores como Gourmont, Scwob o Régnier, basados en la ambigüedad y la incertidumbre, nos han permitido afirmar que la alteridad se erige como rasgo esencial de los relatos fantásticos escritos en la época fin de siglo, que pone en primera línea la preocupación por la integridad identitaria del sujeto.

Así, nos encontramos, por una parte, ante una gran dificultad en la delimitación clara de este tipo de textos. Los relatos fin de siglo basculan entre lo incierto y lo ambiguo, entre lo probable y lo improbable, entre lo posible y lo imposible. Jean Baptiste Baronian habla de una "poétique surnaturelle" para referirse a este tipo de ficciones fundamentadas en la extrañeza y de carácter vago y equívoco.

5. REFERENCIAS

Albouy, P. (1969). Mythes et Mythologie dans la littérature Française. Armand Colin.

Baronian, J-B. (2000). Panorama de la littérature fantastique de langue française. La Renaissance du Livre.

Béguin, A. (1973). E.T.A. Hoffmann. En Création et destinée, essais de critique littéraire, P. Grotzer (eds.). I. Seuil. 99-121.

Bozzetto, R. (1998). Un fantastique de rêve. En Nodier. Publication de l'Université de Bourgogne. Disponible en http://www.noosfere.org/icarus/articles/article.asp?numarticle=395

Bravo, V. (1987). Los poderes de la ficción. Monte Ávila Latinoamericana.

Cabanès, J-L. (2011). Le Négatif. Essai sur la représentation littéraire au XIXe siècle. Classiques Garnier.

Caillois, R. (1966). Images, Images… José Corti.

Castex, P-G. (1951). Le Conte fantastique en France de Nodier à Maupassant. José Corti.

Claretie, J., Préface en Jules Lermina, Histoires Incroyables. L. Boulanger, 1895, I-IV.

Décaudin, M. y Leuwers, D. (1996). Histoire de la littérature française. De Zola à Apollinaire. Claude Pichois (dir.). Garnier-Flammarion.

Dedeyan, C. (1968). Le nouveau mal du siècle. De Baudelaire à nos jours. Société d'Édition d'Enseignement Supérieur.

Del Prado Biezma, J. (2010). Poe, Baudelaire y Mallarmé (en el nacimiento del poema moderno). Revista de Filología, 28, 95-121.

Fabre, J. (1991). Pour une sociocritique du fantastique. En La littérature fantastique. Albin Michel. 44-55.

Harel, S. (2007). L'humain jetable. Architectures précaires du quotidien. En Quel autre? L'altérité en question. P. Ouellet et S. Harel (dirs.). VLB Éditeur. 351-378.

Image et pathologie au XIXe siècle. (2008). Paolo Tortonese (dir.). L'Harmattan, Sestante.

Killen, A. M. (1967). Le roman terrifiant ou Roman noir, de Walpole à Anne Radcliffe et son influence sur la littérature française jusqu'en 1840. Champion.

Köhler, I. (1979). Baudelaire et Hoffmann. Acta Universitatis Unsaliensis, Studia Romanica Upsaliensia, 27.

La folie: création ou destruction?, Cécile Brochard et Esther Pinon (dirs.). Presses universitaires de Rennes, 2011.

Le Guennec, J. (2003). Raison et déraison dans le récit fantastique au XIXe siècle. L'Harmattan.

Lemonnier, L. (1947). Edgar Poe et les conteurs français. Auber Éditions Montaigne.

Lorrain J. (1891). Sonyeuse. Bibliothèque Charpentier.

Lovecraft, H.P. (2002). El horror en la literatura. Alianza.

Maupassant, G. (1881). Adieu mystères. Le Gaulois.

Milner, Max et Pichois, C. (1996). Histoire de la littérature française. De Chateaubriand à Baudelaire. Claude Pichois (dir.). Garnier-Flammarion.

Nodier, C. (1979). Contes, P.-G. Castex (éd.). Classiques Garnier.

Nodier, C. (1996). De quelques phénomènes du sommeil. Le Castor Astral.

Picard E. (1887). Le fantastique réel., Le juré, XXV-XLVII.

Picot, J-P. (1993). L'intrus, l'autre et moi-même. Cahiers du GERF, 4, 112-129.

Ponnau, G. (1987). La folie et la littérature fantastique. Éditions du CNRS.

Prince, Nathalie, (éd.), Petit musée des horreurs. Nouvelles fantastiques, cruelles et macabres. Robert Laffont, 2008.

Régnier, H. (1923). Les Amants singuliers. Mercure de France.

Régnier, H. (1926). La canne de jaspe. Mercure de France.

Richepin J. (1892). Cauchemars. Bibliothèque Charpentier.

Rigoli, J. (2001). Lire le délire. Aliénisme, rhétorique et littérature en France au XIXe siècle. Fayard.

Risco, A. (1987). Literatura Fantástica de lengua española. Taurus.

Schneider, M. (1985). Histoire de la littérature fantastique en France. Fayard.

Schwob, M. (1925). Cœur double. H. Jonquières.

Scott, W. Sur Hoffmann et les compositions fantastiques. En Hoffmann, E.T.A., Contes fantastiques, I. Renduel, 1832, V –XXXV.

Swain, G. (1994). Dialogue avec l'insensé: essais d'histoire de la psychiatrie. Gallimard.

Teichmann, E. (1961). La fortune d'Hoffmann en France. Droz-Minard.

Todorov, T. (1970). Introduction à la littérature fantastique. Seuil.

Vibert, B. (éd.). Contes symbolistes, Vol. II, Grenoble, ELLUG, 2011.

SECCIÓN II

ESTUDIOS DE LENGUA, LINGÜÍSTICA Y SU DESARROLLO E IMPORTANCIA EN LA SOCIEDAD

ARABISMOS ESPAÑOLES: UN ANÁLISIS LINGÜÍSTICO

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

Por lo general, la lengua española cuenta con aproximadamente 4000 provenientes del árabe. Esta cifra demuestra la importancia de la influencia de esta lengua, demostrando una presencia total y completa que no se puede borrar con el paso del tiempo. Al-Andalus fue un contexto para las lenguas que se convivieron allí y produjeron interferencias importantes. (Mkbarka, 2015, pp. 69-104). No obstante, este estudio no pretende ser un análisis diacrónico de la lengua, sino que se centra en la lengua más actual. Por tanto, se busca analizar términos que aparecen en los medios de comunicación, provienen del árabe y están sometidos a un proceso de derivación. En este sentido, las hipótesis que se plantean son: (1) existen neologismos que han sido introducidos en la lengua provenientes del árabe y se han adaptado a la lengua española; (2) el significado de algunas de estas palabras se ha visto modificado y se ha adaptado para referirse a otra cosa; y (3) muchas de las palabras analizadas tienen connotaciones negativas, provocando el rechazo de la sociedad árabe actual.

Teniendo en cuenta todo esto, se han establecido diferentes objetivos generales y específicos. Los objetivos generales son: (1) estudiar los arabismos que han entrado en la lengua española como consecuencia de uso en medios de comunicación; (2) analizar esas palabras exhaustivamente; y (3) comprobar su adaptación a la lengua española. Respecto a los objetivos específicos planteados en este trabajo, son: (1) observar si el uso de estas palabras ha variado conforme a la original árabe en la lengua española; (2) examinar su impacto en la sociedad; y (3)

valorar si su uso puede ser peyorativo, con el fin de provocar el rechazo hacia los migrantes árabes.

Con todo, este trabajo es un estudio sobre las palabras que han entrado en los últimos años en nuestra lengua procedentes del árabe. Lo primero que se ha hecho ha sido una descripción de los sonidos viendo su correspondencia con el árabe y tratando de explicar los cambios que nos hemos encontrado en caso de que los hubiera. A continuación, se ha presentado un análisis la morfología de la palabra, pues algunas de ellas han sido sometidas a un proceso de derivación, debido a su calado en la lengua española. Finalmente, se ha visto el significado de cada palabra tratando de ver las cargas semánticas que tienen y como han influido en la lengua en la sociedad.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

Para llevar a cabo este trabajo, se han seleccionado una serie de palabras que están relacionadas con su uso dentro de los medios de comunicación. Estas palabras han sido analizadas y estudiadas desde un punto de vista fonético y fonológico, pero también semántico y pragmático. Por esta razón, para llevar a cabo esta investigación se ha seguido una metodología cualitativa. Se trata de una aproximación teórica al estado en cuestión, por lo es necesario utilizar unos métodos basados en la recopilación de datos, provenientes de diferentes fuentes, con el fin de poder analizarlos y sintetizarlos (Taylor y Bogdan, 1984). Se han establecido dos fases complementarias para poder analizar y estudiar el planteamiento. Por todo ello, se ha desarrollado una fase descriptiva y, por otro, otra interpretativa.

Seguidamente, se ha planteado una teoría fundamentada. Para ello, se usado el método comparativo y el muestreo teórico. En primer lugar, se ha identificado el tema sus dimensiones a través de una codificación abierta. A continuación, se ha hecho una codificación axial, es decir, se han establecido diferentes categorías y subcategorías, teniendo en cuenta el uso de las palabras en los medios de comunicación y en la vida diaria en España. Tras completarla, se ha llevado a cabo una codificación selectiva que refine los datos anteriores con el fin de poder

desarrollar una teoría que defina y compruebe las hipótesis y objetivos marcados en la introducción de este trabajo (Trinidad Requena, Carrero Planes & Soriano Miras, 2006). Por último, hay que añadir que este estudio se ha basado en método filológico. Pues, el análisis se ha hecho sin perder de vista la filología.

3. ANÁLISIS DE DATOS

AYATOLÁ (AYATU LL ĀH)[109]

Desde el punto de vista morfológico, es preciso destacar que dicha palabra está formada por dos palabras provenientes del árabe clásico. Nos encontramos con un estado constructo que se ha unido, mediante la vocal de caso, para formar una única palabra en nuestra lengua. En cuanto a la fonética y a la fonología de dicha palabra, podemos ver que se ha adaptado a nuestra lengua, siguiendo unas pautas específicas. En primer lugar, nos encontramos con una a, que es el resultado de un alif de prolongación. A continuación, nos encontramos con una yā', que en español ha sido transcrito por una y. Se trata de una semivocal o semiconsonante palatal, cuya pronunciación tiende hacia un sonido africado en español (Steiger, 1932, p. 298). Seguidamente, nos encontramos con una ta marbuta, que es la terminación femenina, a la que en pronunciación vulgar no se concede valor alguno, así como tampoco en árabe clásico; sin embargo, en este caso aparece transcrita como t en el grupo fónico, debido a que va seguida de un genitivo (Steiger, 1932, p. 129). La vocal de caso (u) ha permanecido en dicha palabra, provocándose una velarización de dicha vocal debido al entorno consonántico que la rodea, por lo que aparece escrito o y no u. Asimismo, debemos destacar que el entorno velarizado es el de llāh, que es la única palabra en la que el fonema lateral se velariza (Corriente, 1999, pp. 23-24).

En cuanto a la palabra allā h, debemos decir que está formada por el artículo al- y la palabra ilāh. Por tanto, al empezar por el artículo, la

[109] Se ha usado un sistema de transcripción basado en el sistema que tiende a usarse en todas las universidades españolas. No obstante, en ciertas ocasiones, se ha visto modificado para facilitar la lectura. Este hecho se debe a que no existe una normativa fija para transcribir la grafía árabe.

vocal de la palabra anterior se ha unido a la siguiente, al tratarse de una waṣla. No obstante, dicha palabra es un tanto peculiar, porque al empezar por una hamza, dicha letra se ha perdido y la lām que le sigue se ha asimilado a la del artículo, generando una reduplicación de la misma, por lo que nos encontramos que una consonante alveolar fricativa lateral sonora ha dado lugar a una consonante alveolar o prepalatal fricativa lateral sonora enfática. Sin embargo, cuando dicha palabra pasa al español, ocurre lo siguiente: por un lado, vemos que la lateral /l/ cae en posición intervocálica y queda simplificada al estar geminada (Corriente, 1999, p. 32); y, por otro lado, también vemos que la última letra /h/, aspirada y sorda, cae en posición final, generando la acentuación de la última vocal (Corriente, 1999, p. 38). En cuanto a la acentuación de la palabra en español, podemos decir que ha respetado, en parte, los principios generales de la acentuación de la lengua árabe. A pesar de haberse fusionado dos palabras para formar una sola en nuestra lengua, la sílaba tónica es la última, que coincide precisamente con la última sílaba con vocal larga y consonante (Steiger, 1932, pp. 70-71).

Desde un punto de vista semántico, un ayatolá es un rango de la jerarquía clerical chií duodecimana, es decir, se trata de una distinción que ha de merecerse antes de recibirse, y que otorgan los demás imames mediante una especie de consenso no regulado. Etimológicamente, el ayatolá es el "signo de Dios", o sea, la mano mediante la cual Dios actúa en la história según la metafísica de lo social propia de la chía. No obstante, en la década de 1960, un prestigioso grupo de ayatolás, especialmente iraníes, lideraron la interpretación revolucionaria del islam chií que condujo a la revolución de 1979 y a la proclamación de la República Islámica de Irán. En este país, siguen siendo los protagonistas de la vida política por su implantación corporativa en los distintos dominios públicos. El vocablo "ayatolá" fue descubierto por el lenguaje político occidental a raíz de la Revolución Iraní. Sin embargo, podemos decir que en español se ha convertido en un término de uso peyorativo, hasta el punto de haberse casi lexicalizado en su acepción de líder carismático rayano en el fanatismo, sin necesaria relación con el islam (Gómez, 2009, p. 29).

Burka

Desde un punto de vista fonético y fonológico, lo primero que nos encontramos es una consonante bilabial sonora /b/, seguida de una vocal breve, que en español ha dado lugar a una vocal posterior cerrada /u/, y de una vibrante que ha permanecido como tal /r/. Ahora bien, nos encontramos en árabe con una consonante velar /q/, que se ha transcrito como /k/. En los romancismos, las oclusivas sordas se trascriben por >c< ante vocal no palatal y por >qu< ante vocal palatal (Corriente, 1999, p. 36). Sin embargo, en este caso, no es que se haya palatalizado dando un fonema árabe /k/, sino que se ha transcrito utilizando el grafema [k]. Si la buscamos en Google, veremos que la transcripción de burka presenta unas 7. 700. 000 entradas, burqa 5. 940. 000 y burca 5. 650. 000. En cuanto a esta última transcripción de la palabra, podemos decir que está falseada por la inmixión de apellidos, topónimos y otras palabras homógrafas en otros idiomas. También es preciso decir que se trata de una raíz cuadrilítera, pero que ha perdido su última letra. Se trata de la ‘, es decir, de la fricativa laríngea sonora articulada con presión glotal. Así pues, es preciso señalar que dicho sonido es extraño a la fonética románica, por lo que es normal que haya desaparecido en la mayoría de los casos. La gran abertura que presentan las mandíbulas y consiguiente resonador que se forma en la cavidad bucal al articularse el ع (ayn), desarrollan generalmente un sonido final (vocal de apoyo) cuyo timbre se aproxima a una a palatal, acompañada de las vibraciones laríngeas que corresponden al ع (ayn)en la pronunciación árabe normal (Steiger, 1932, pp. 274-291). En cuanto a la entonación de la palabra, es preciso decir que la sílaba tónica es la primera, es decir, coincide con la original árabe. De este modo, vemos que el acento, en árabe, se coloca sobre la antepenúltima, debido a que no hay ninguna vocal larga (Steiger, 1932, p. 71).

Desde un punto de vista semántico, un burka es un atavío tradicional que según las épocas y lugares designa distintas realidades materiales, con el común denominador de encubrir la identidad. Así, en las repúblicas centroasiáticas y caucásicas, es una prenda a modo de capa utilizada sobre todo por los varones. Entre las tribus afganas, es una túnica que cubre el cuerpo de la mujer, incluido el rostro, y dispone una rejilla

a la altura de los ojos. Entre los musulmanes de tradición india, es una tela con la que se envuelven las mujeres cuando salen a la calle. En los Estados del Golfo Pérsico, es una máscara que complementa la abaya de las mujeres. Dicho esto, podemos comprobar que tanto en español como en otras lenguas europeas, como el inglés, el francés, el portugués, el catalán o el italiano, presenta oscilaciones de género. Pues, a pesar de que tanto en persa como en árabe es masculino, parece recomendable su regularización en femenino (Gómez, 2009, p. 46).

HIYAB (HIŶĀB)

Desde el punto de vista fonético, al igual que en la palabra anterior, lo primero que nos encontramos es una consonante faringal aspirada, que es propia del sistema fonético semítico y totalmente ajeno a las lenguas romances, en general, como ya comentamos anteriormente (Corriente, 1999, p. 37-38). Asimismo, al igual que en el caso anterior, vemos que se ha usado una transcripción tradicional y erudita, la alfonsina, por lo que se ha usado la grafía h (Steiger, 1932, p. 251) que, aunque en español es muda actualmente se pronuncia como una laringal aspirada sorda, probablemente por influencia del inglés. Sin embargo, en este caso, la vocal breve que le sigue es una vocal palatal anterior que no ha sufrido ningún tipo de variación.

La siguiente consonante que nos encontramos es oclusiva postpalatal sonora, que puede generar cierta controversia a la hora de transcribirla a nuestra lengua. Así, según Steiger (1932, pp. 180-195) se pueden apreciar las siguientes grafías: j, g, x, ch. Sin embargo, podemos ver que en esta palabra se ha usado la grafía y, es decir, una africada palatal. Pero, si nos fijamos en otras lenguas, podemos ver que la grafía de dicha letra es diferente, de manera que, si vemos otras lenguas europeas como el francés, el inglés o, incluso, el catalán veremos que optan por la j, mientras que el español hace uso de su consonante africada palatal.

Dicho esto, lo siguiente que nos encontramos es una vocal larga que no ha sufrido modificación alguna y una oclusiva bilabial sonora. Asimismo, vemos que dicha vocal al ser la última vocal larga que nos encontramos es la que posee el acento, habiéndose conservado al pasar al español (Steiger, 1932, p. 71).

Desde un punto de vista semántico, es una palabra que ha entrado en la lengua debido a la gran polémica que ha generado y sigue generando hoy en día en nuestra sociedad. Hiyab significa velo, velación, o sea, el término se refiere tanto a la prenda en sí misma (una toca propia de las mujeres musulmanas), como la costumbre de usarla. Se trata de un vocablo genérico, pues el tamaño, el color y colocación del hiyab o las condiciones en que se usa dependen tanto de costumbres locales como la intención de quien lo lleva. Independientemente, el empleo del término "hiyab" con el significado de "velo femenino" es un uso metonímico a partir de su significado coránico y en el Hadiz, pues en ambos contextos hace referencia a la segregación que preserva la pureza. Signo de los nuevos tiempos que vive el islam en Europa ha sido la movilización de las musulmanas en defensa del uso libre del hiyab, restringido legalmente en países como Francia, Alemania o los Países Bajos. Asimismo, la obligatoriedad del uso del hiyab ha suscitado un debate interno entre las musulmanas españolas paralelo al que existe entre las creyentes de otras latitudes. Por tanto, el hiyab se ha convertido en un símbolo, así como también en un bumerán de lucha contra el nuevo colonialismo (Gómez, 2009, pp. 139-140).

No obstante, el significado con el que aparece dicho vocablo en los medios de comunicación es un tanto peyorativo y tiene connotaciones negativas. Esto es debido a que el uso del hiyab es considerado como una práctica que degrada a la mujer, convirtiéndose en un muro que le impide desarrollar una vida normal. Sin embargo, a pesar de su negatividad, podemos decir que tiene un punto más positivo con respecto a otros tipos de vestimentas, como el burka o el niqab.

Islamismo (al- ḥaraka al-islāmi

Para empezar, esta palabra es diferente de las que hemos analizado hasta ahora. Pues, podemos ver que no es un calco como en la mayoría de los casos anteriores, sino que esta palabra es un préstamo que ha entrado en nuestra lengua y que se ha sometido a un proceso de derivación, añadiéndole el sufijo –ismo a la palabra islam generando así una palabra, que guarda relación con la original, pero que no significa lo mismo.

Sin embargo, a pesar de que la palabra "islamismo" proviene de la palabra "islam", no significa lo mismo. El término ha podido sufrir cierta degradación al entrar en nuestra lengua, pues si vemos la definición que hace la Real Academia de la Lengua Española, leeremos lo siguiente: "conjunto de dogmas y preceptos morales que constitutyen la religión de Mahoma". Así pues, dicho esto, vemos que la RAE no ha sabido expresar bien el sentido y el significado del término, por lo que lo ha equiparado a islam, cuando en realidad es algo totalmente diferente.

El término islamismo hace referencia a un conjunto de proyectos ideológicos de carácter político cuyo paradigma de legitimación es islámico. El término sirve para caracterizar una panoplia de discursos y tipos de activismo que tienen en común la reivindicación de la charía como eje jurídico del sistema estatal y la independencia del discurso religioso de sus detentadores tradicionales (ulemas, alfaquíes, imames). El islamismo, los islamismos, recorren el arco que va de las propuestas políticamente pluralistas y teológicamente inclusivas a los modelos autocráticos y excluyentes. Asimismo, cabe destacar que en lengua árabe no existe un vocablo con una correspondencia semántica unívoca para "islamismo", sino que la expresión más aproximada es al- ḥaraka al-islamiyya (movimiento islámico), dentro de la cual caben partidos políticos, movimientos de liberación, grupos paramilitares, células terroristas o asociaciones civiles y culturales. El término ḥaraka está más cerca de la concepción de proyecto de los utópicos de los franceses del siglo XIX que de la militancia cerrada de los "ismos" del siglo XX a la que aluden los términos castellano o francés (islamisme); ḥaraka alberga la noción de movilidad, de dinamismo no necesariamente organizado, pero sí continuo y mutable. Por tanto, son cualidades preformativas las que caracterizan a lo que denominamos "islamismo", con lo cual deberíamos hablar mejor de "islamismos", debido a la pluralidad de sus orígenes, naturalezas y manifestaciones (GÓMEZ, 2009, pp. 165-170).

Con todo, debemos decir que dicho término ha entrado en nuestra lengua con connotaciones muy negativas y que, al igual que otros términos, está asociado al terrorismo y a la religión. Si vemos la prensa hoy día, veremos que usan esta palabra para referirse al islam como religión,

asociado en la mayoría de los casos a las células de terrorismo. Sin embargo, como acabamos de explicar, la palabra islamismo tiene un significado muy diferente a islam, ya que islam es la religión que practica cada musulmán, mientras que el islamismo es una corriente ideológica que se fundamenta en la religión islámica. Por tanto, vemos que a partir de una palabra existente se ha creado otra nueva, que ha adquirido un significado muy negativo llevado al extremo, ya que ni el término existe como tal en lengua árabe.

Islamofobia

Este vocablo que se nos presenta está formado por la palabra "islam", que proviene del árabe, como vimos en islamismo e islamofobia, y la palabra "fobia", que viene del griego. Por tanto, como en el caso anterior, es una palabra que ha entrado en la lengua y se ha sometido a un proceso de derivación, adoptando el sufijo –fobia.

Como ya hemos analizado la palabra "islam" anteriormente, pasamos a ver el sufijo "fobia". Podemos decir que viene del griego (-φοβία), que es un elemento compositor que significa "temor". Fonéticamente, dicho elemento, está compuesto por una fricativa labiodental sorda, una vocal posterior abierta, una oclusiva bilabial sonora, una vocal palatal cerrada y una vocal abierta, que en español ha formado un diptongo.

Desde el punto de vista semántico, la islamofobia es el miedo, odio o prejuicio hacia el islam o los musulmanes en razón de su fe o de su presunta pertenencia a la cultura islámica. La islamofobia se manifiesta en discriminación y marginación sociopolíticas, prácticas discursivas de incitación a la tensión racial o religiosa, acoso personal o colectivo, ataques físicos o desórdenes públicos. Sin embargo, la determinación de lo que es la islamofobia depende en buena medida de posiciones ideológicas, aunque es cierto que la islamofobia, en cuanto a manifestación de racismo y discriminación, se ha convertido en objeto de discusión de estudio de las ciencias sociales y en motor de políticas y actuaciones de gobiernos y administraciones.

El concepto islamofobia está íntimamente ligado al surgimiento y desarrollo del de "euroislam" en la década de los 1990, por más que las

relaciones entre Europa y el mundo islámico no han dejado de estar presididas por los traumas. El término islamofobia empezó a circular en publicaciones de musulmanes que abordaban sus problemas identitarios en Europa y Norteamérica. El salto del debate público se produjo con el salto de la ONG británica Runnymede Trust Islamophobia: A Challenge for Us All (1997). En él se caracteriza la islamofobia como la neutralización de la hostilidad hacia el islam, por la percepción que de él se tiene (el islam es monolítico, impermeable al tiempo, la geografía u otras culturas, inferior o contrario a la cultura occidental, bárbaro, sexista, irracional, amenazante y violento), y por el uso que de él hacen los musulmanes como ideología con el fin de lograr ventajas políticas o militares, y toma cuerpo en actitudes negativas generalizadas y prácticas discriminatorias y de exclusión de los musulmanes. Pero, lo que realmente popularizó este término y le dio un uso de términos borrosos fue la multiplicación de los ataques terroristas islamistas en suelo occidental y la cascada de polémicas presentadas en términos binarios excluyentes. Asimismo, es de notar que la acuñación del vocablo "islamofobia" coincidió con la de otras "fobias", como la homofobia o la sidafobia, estas dos últimas recogidas por el DRAE (GÓMEZ, 2009; 170-171).

MUYAHIDÍN (MUŶĀHIDIN)

Esta palabra proviene de la raíz " ŷ h d" en árabe. Se trata de un participio en voz activa de una forma tercera, por lo que nos encontramos una nasal bilabial seguida de una vocal breve posterior cerrada, propia del participio. Luego, nos encontramos una ŷ que se ha transcrito en nuestra lengua como y, es decir, una oclusiva postpalatal sonora se ha convertido en una africada palatal. No obstante, en árabe la ŷīm se pronuncia africada palatal mayoritariamente, o fricativa palatal minoritariamente, por lo que la pronunciación oclusiva pospalatal sonora (gīm) es dialectal de Egipto y algunos otros lugares.

A continuación, nos encontramos con una vocal larga que ha permanecido con el mismo timbre. No obstante, cabe señalar que, al pasar al español, el acento se ha desplazado, debido a que la sílaba final larga va precedida de una penúltima larga, por lo que podemos ver que el

acento ha permanecido sobre la misma (Steiger, 1932, p. 74). Dicho esto, lo siguiente que vemos es una consonante fricativa glotal sorda seguida de una vocal palatal, que indica que es un participio activo, que ha permanecido como tal; al igual que la siguiente consonante, que es una oclusiva dental sonora. Luego, vemos que aparece la terminanción –in del plural masculino genitivo. Podemos ver que, por influencia dialectal del árabe, que tiende a suprimir el nominativo, nos ha llegado con dicha terminación. Es más, debemos destacar que dicha terminación en árabe indica plural, mientras en español, y otras lenguas europeas, ha pasado a designar singular, por lo que es normal usar dicha palabra en singular y añadirle la terminación –es, propia del español, para formar el plural de dicha palabra. Esto es bastante habitual, ya que esos morfemas no se reconocen como plurales.

Desde un punto de vista semántico, un muyahidín es una persona que hace la yihad. En el siglo XX, varios movimientos nacionalistas y organizaciones islamistas han utilizado este término para legitimar islámicamente a sus militantes; es más, el marchamo religioso del término "muyahidín" se acentuó a raíz de la lucha de los combatientes afganos contra la invasión soviética de Afganistán (1979-1989) y la posterior internacionalización del modelo en los distintos conflictos que estallaron en los noventa. Por tanto, fue en esta década cuando saltó a los medios de comunicación occidentales, y se usó a trochemoche. No obstante, al usar este término en español, es recomendable, al igual que con otros plurales árabes regularizarlo como singular del cual derivar la morfología (Gómez, 2009, pp. 239-240).

NIQAB (NIQAB)

Esta palabra, desde un punto de vista fonético, está formada por una consonante nasal, seguida de una vocal breve palatal, que ha pasado tal cual al español; luego, vemos una oclusiva postvelar sorda velarizada que se ha transcrito con la grafía q, en este caso, aunque es preciso decir que dicho fonema ha sido reducido y que en español ha pasado a ser, en la práctica, una oclusiva postvelar sorda sin velarizar; es más, dicho fonema se encuentra reducido en muchos dialectos actuales, de manera que no es de extrañar que nos lo encontremos reducido a una oclusión

glotal, aunque dicha reducción no ha tenido mucha repercusión en español. Por tanto, debemos tener en cuenta que la transcripción de palatales a nuestra lengua no ha de considerarse como algo exclusivo de la no sonorización, ya que en ocasiones podemos encontrar que ha sido transcrito por g, tal vez por influencia de los beduinos o de los dialectos del Norte de África (Steiger, 1932, p. 209). A continuación, le sigue una vocal abierta neutral que es la que marca el acento, debido a que es la transcripción del último grupo formado por una consonante y una vocal larga en árabe (Steiger, 1932, p. 70). Por tanto, vemos que, finalmente, la palabra termina en una consonante oclusiva bilabial sonora, que se ha mantenido en español.

Dicho esto, el niqab es el velo, que, a diferencia del hiyab, cubre el rostro de la mujer, dejando sólo al descubierto los ojos. Es un término árabe que también se usa en Irán, pero no en otras regiones. Aunque el uso del niqab estaba en retroceso a mediados del siglo XX, desde los años ochenta comenzó a popularizarse entre jóvenes universitarias de clase media y baja de la mano del proselitismo de grupos islamistas neowahabíes, que han hecho de la segregación absoluta de sexos uno de sus caballos de batalla (Gómez, 2009; 247).

TALIBÁN (ṬĀLIBĀN)

Desde un punto de vista fonético, lo primero que nos encontramos con una consonante oclusiva dental sorda seguida de una vocal abierta, que corresponde a una vocal larga en árabe. Sin embargo, debemos decir que esa oclusiva dental sorda, en su origen árabe, era una consonante oclusiva dental sorda velarizada (Steiger, 1932, pp. 47- 48), pero al encontrarse en posición inicial ha pasado a nuestra lengua como /t/. A continuación, nos encontramos con una consonante alveolar lateral sonora que ha permanecido y ha sido vocalizada con /i/ por tratarse de un participio activo de forma I. Asimismo, nos encontramos también una oclusiva bilabial sonora que va seguida de – an, que corresponde con una marca de plural en las lenguas iranias. No obstante, cabe decir que en nuestra lengua ha entrado en plural para hacer referencia al singular, con lo cual podemos ver que a la hora de formar el plural de dicha palabra en español, se le añade la –es.

En cuanto al acento, se ha producido un desplazamiento, es decir, se ha acentuado la última sílaba, cuando en realidad la que debería ir acentuada es la primera, ya que es la última vocal larga antes del final de la palabra (Steiger, 1932, p. 70). Por tanto, debido a ese desplazamiento, en español la palabra ha quedado como aguda, por lo que se ha acentuado la vocal a.

Desde un punto de vista semántico, la definición que nos proporciona la RAE es bastante pobre: "perteneciente o relativo a cierta milicia integrista musulmana". De este modo, podemos comprobar que simplemente se queda con la parte negativa de la palabra y no se para a analizarlo. Sin embargo, si consultamos Luz Gómez (2009, pp. 323-325), veremos que el significado es mucho más amplio y concreto. De ello, podemos deducir que talibán es un miembro de una corriente islamista que se hizo con el poder en Afganistán en la década de 1990. Sin embargo, el término ṭālib (singular de talibán) tiene un rico desarrollo histórico-doctrinal. En un sentido técnico, la palabra ṭālib (estudiante) designa al estudiante de ciencias islámicas que se instruye en los rudimentos del islam en una madrasa, y que en la chía duodecimana es el grado más bajo de la jerarquía cler

Asimismo, a finales de la década de 1980, los estudiantes (esto es, "talibanes") afganos hicieron bandera de su condición para denominar a un movimiento de purificación compulsiva de la sociedad que pretendía no ser un grupo partidista más en la lucha por el poder político surgida de las divisiones y el bandidaje de la dirección muyahidín, con la que habían luchado contra los soviéticos (1979-1989). La aparición de los talibanes coincidió con la desintegración del poder soviético en Asia Central, de modo que, en su progresivo control de amplias zonas de Afganistán entre 1994 y 1996, los talibanes se sirvieron del sistema de legitimación tradicional afgano en la toma de decisiones, de loya yirga, pero transformaron el sistema consuetudinario en que se asentaba y los sustituyeron por la autoridad de mulaes y ulemas, que hacían su particular interpretación de los principios islámicos de la representatividad y del poder. Sin embargo, debido a razones políticas coyunturales fueron debilitándose y perdiendo apoyos internos, en la medida en que, desbaratado un sistema estatal secular con sutiles equilibrios

interétnicos, no propusieron una alternativa a la falta de autoridad central, de organizaciones estatales y de mecanismos de participación. No obstante, esta debilidad en la estructura estatal se compensó con el reforzamiento del tejido reticular de carácter clientelar que sostenía al movimiento, y que halló fácil comunicación con el modelo de al-Qaeda, surgido de los llamados "afganos árabes".

A la postre, esta alianza de intereses con el grupo de Osama bin Laden determinó el fin del régimen talibán tras los atentados de Nueva York y Washington de 2001: por un lado, la hospitalidad talibán para con al-Qaeda se reveló demasiado peligrosa y dejó de ser moneda de cambio con EEUU; por otro, para Pakistán los beneficios de un gobierno talibán en Kabul fueron menores que los perjuicios, de modo que la intervención militar internacional halló expedito el camino para acabar con el régimen. No obstante, los talibanes siguen controlando en 2008 amplias zonas de la región pastún afgana y pakistaní, desde donde despliegan sus tácticas guerrilleras contra la alianza militar internacional a la vez que negocian cuotas de poder con unos y otros. Tras haber explicado todo esto, debemos decir que el significado que nos proporciona la RAE es bastante negativo y paupérrimo, pues nos da una visión muy general del hecho, cuando en realidad es mucho más complejo. Por tanto, el término ha calado en nuestra sociedad como algo y negativo, por lo que es necesario que sea explicado para que se pueda entender la verdadera esencia y evolución de dicho término.

YIHAD (ŷIHĀD)

Desde un punto de vista fonético, vemos, como ya dijimos antes, la realización fonética de ŷīm, que es africada o fricativa, pero no oclusiva, ya que ésta se considera dialectal. A continuación, nos encontramos con una consonante aspirada sorda que ha permanecido como tal y se ha representado con la grafía h. Asimismo, dicha consonante está seguida de una vocal larga que es sobre la que recae el acento de la palabra, manteniéndose también en español. Finalmente, aparece una oclusiva dental sonora que se ha conservado en español y no ha experimentado cambio.

Desde un punto de vista semántico, la yihad (masculino) es la obligación doctrinal que tiene el musulmán de esforzarse para instaurar en la tierra la palabra de Dios, el islam, combatiendo si es preciso. En cuanto al cómo, la yihad (femenino) es el esfuerzo tanto interior como exterior del musulmán por mejorarse y mejorar lo que le rodea, es decir, por islamizarse e islamizar. En este sentido, los ulemas sunníes han distinguido entre "yihad mayor" y "yihad menor". La yihad mayor es un debate íntimo y personal del individuo contra sus propias pasiones, mientras que la yihad menor puede ser considerada como una acción bélica ejercida contra los enemigos de la umma. No obstante, el término yihad ha tenido una gran difusión en el lenguaje periodístico occidental, con numerosas oscilaciones gráficas y alguna polémica morfológica. En lengua árabe, es palabra de género masculino, lo que ha llevado a quienes tienen noticia de ello a emplearla en español en masculino. Sin embargo, su terminación en –ad y el significado que subyace en el inconsciente del hablante ("guerra santa") propician que se asimile a los nombres femeninos de idéntica terminación, opción recomendable. Con todo, no conviene hacer equivaler milimétricamente el concepto a esta traducción sesgada (GÓMEZ, 2009, pp. 361-365).

Por otro lado, debemos destacar que esta palabra está dentro del diccionario de la RAE, aunque podemos ver que otra vez presenta un significado paupérrimo y da la sensación de desinformación por parte a la Academia. Queremos decir con esto que la Academia dice que dicho vocablo significa "guerra santa de los musulmanes", sin dar más explicaciones. Por tanto, lo primero que podemos apreciar, además de la sutil ignorancia, es que no se ha tenido el significado original en árabe, sino que se ha tomado el significado que estamos acostumbrados a ver en los medios de comunicación occidentales. Como consecuencia de ello, la palabra tiene una fuerte carga negativa, por lo que cada vez que es usada por los hablantes es usada para referirse otra vez a la encrucijada llevada a cabo por los grupos terroristas actuales.

Así pues, la palabra ha sufrido un cambio de significado por metonimia a la hora de entrar en nuestra lengua, es decir, de significar esfuerzo interior para instaurar la palabra de Dios, ha pasado a significar "guerra santa" o incluso, nos atreveríamos a decir, "guerra llevada a cabo por

los terroristas islámicos". Asimismo, hay que destacar que dicha palabra no aparece por sí solo, sino que en la mayoría de los casos aparece acompañada por el adjetivo islámico, por lo que no sólo se está devaluando el término en sí mismo, sino que también está provocando una devaluación del islam como religión y del Islam como cultura, ya que mucha gente llega a verlo como algo malo y perverso.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar, en cuanto a la fonética, debemos decir que, por norma general, se han adaptado bastante bien a la fonética de nuestra lengua. De este modo, sólo nos encontramos algunos cambios significativos que tienden a repetirse. Entre ellos, podemos destacar los siguientes:

Uno de los primeros cambios que vemos a la hora de adaptarse a nuestra lengua es la reducción de la šadda, es decir, de la reduplicación de la consonante. Otro rasgo importante es la caída de la aspirada sorda a final de palabra, generando la acentuación de la última vocal; por ejemplo, la palabra āyyat(u) llāh se convierte en ayatolá. Por otro lado, podemos apreciar que la letra š, fonéticamente, coincide con la representación de la grafía ch en español. Sin embargo, aunque Luz Gómez la mantiene como tal en su obra (2009), debemos decir que en la práctica es escrita en la prensa con sh, tal vez porque en inglés se ha representado con sh. Otro cambio que encontramos es la palatalización de la /q/ en palabras como burka o niqab. No obstante, debemos decir que, aunque se han adoptado ambas grafías, q y k, a la hora de pronunciar dicho fonema, debemos decir que en nuestra lengua se hace como /k/ y no como /q/ (Corriente, 1999, p. 37). En cuanto a las enfáticas o velarizadas, podemos ver que han perdido ese énfasis o velarización a la hora de entrar en nuestra lengua o a la hora de pasar a otra lengua europea. Por ejemplo, en una palabra, talibán, podemos ver que la oclusiva dental, que en su origen tenían una velarización, ahora han pasado a ser simplemente oclusivas dentales sonora o sorda. En cuanto a las semiconsonantes, encontramos que la waw, es decir, la bilabiovelar asilábica, al pasar al español sufre diversas alteraciones. De este modo, vemos que en posición inicial absoluta su articulación suele desarrollar un

elemento consonántico: los labios se acercan más entre sí y el postdorso de la lengua se aproxima más al velo del paladar, llegando a producirse una b velarizada o una g labializada, según predomine la estrechez de los órganos en uno u otro punto; en ocasiones hasta se llega a la articulación oclusiva, como ocurre en este caso (Steiger, 1932; 291). En cuanto a la semiconsonante palatal, se puede afirmar que apenas sufre alteraciones, aunque puede variar la amplitud de la abertura linguo-palatal, con lo cual, en muchas ocasiones, tiende hacia el sonido africado (ŷ), en español (Steiger, 1932, p. 298). Por ejemplo, vemos que la palabra āyat allāh ha dado lugar a ayatolá, donde esa semivocal se ha africado. Con respecto a las vocales, podemos ver que, por norma general, se han conservado en español. Sin embargo, nos encontramos que, en ocasiones han variado debido al entorno que le rodea.

En cuanto a la morfología de las palabras, podemos comprobar que, en su mayoría, son préstamos que se han adaptado a nuestra fonética. No obstante, vemos que, en algunos casos, se trata de palabras compuestas en árabe. Este es el caso de ayatolá, es decir, vemos como el estado constructo árabe se ha fusionado y ha dado una única palabra en nuestra lengua. En este sentido, también nos puede llamar la atención que muchas de ellas han llegado a ser asimiladas de tal forma que se han sometido al proceso de derivación de nuestra lengua. Así, nos encontramos con palabras como islamismo, islamofobia, que están formadas por una palabra árabe y se le ha añadido un sufijo o un prefijo español, dando lugar a una palabra totalmente diferente que ha llegado a cambiar, incluso, su significado, aunque mantiene cierta relación con el original árabe.

Por otro lado, desde un punto de vista semántico y pragmático, puede decirse que el significado y el uso de estas palabras se ha visto modificado de su original. Muchos de estos vocablos son utilizados diariamente en los medios de comunicación y han estado asociadas a prácticas terroristas en contadas ocasiones, como el caso del término yihad o muyahidín. No obstante, otras palabras, como hijab, burka y niqab, llegan a confundirse con su significado original y, en muchas ocasiones se confunden. Además de todo esto, la palabra niqab es la única que aún no está recogida por el Diccionario de la Real Academia Española.

Del mismo modo, existe una derivación del significado del término islam que se adapta al español, tomando diferentes connotaciones. Es el caso de islamismo e islamofobia, donde el sentido original del vocablo islam queda totalmente transformado.

5. CONCLUSIONES

Lo que está ocurriendo con todos estos préstamos que nos han llegado en los últimos años, y que no cesan de entrar en nuestra lengua, es generar una sensación de odio y rechazo a los musulmanes. Lo podemos apreciar en que pocas palabras tienen connotaciones positivas; es más, la única que es un poco más liviana es la palabra islamofobia, que tal vez ha entrado en la lengua con el fin de suavizar un poco ese rechazo que nos encontramos en los medios de comunicación y en nuestra sociedad, ya que ninguna de las demás tiene un sentido positivo. En este sentido, es preciso decir que no sólo se está creando un odio contra los musulmanes, sino que también se está generando un miedo en la sociedad. Además, todo ello es fruto de la ignorancia, pues la mayoría de las veces no se conoce el mundo arabo-islámico, así como también se llega a confundir.

En cuanto a los medios de comunicación, que son, generalmente, los que han introducido estos términos en nuestra lengua, muestran una imagen muy negativa del mundo arabo-islámico, especialmente a partir del gran espectáculo informativo con que se representó la guerra del Golfo Pérsico, o más aún, con el atentado del 11 de septiembre de 2001. Tal como dice Miralles (2206), la prensa asocia principalmente la información sobre el mundo árabe musulmán a los conflictos, aunque sea como víctimas, de manera que rechazan el tratamiento de los aspectos más culturales porque no contienen los "atractivos" informativos de los conflictos, por mucho que una minoría como la árabe tenga una cultura enriquecedora. El islam se presenta en la prensa occidental no sólo como exponente de una brecha cultural insalvable entre los inmigrantes y la población autóctona, sino, cada vez más, como una terrible amenaza de subversión generalizada para el confortable orden occidental.

En definitiva, podemos decir que la lengua es un ser vivo que va evolucionando y se va adaptando a sus necesidades. Por tanto, aunque en su original árabe el término tenga un sentido más liviano, debemos decir que en nuestra lengua ha adoptado el significado que realmente necesita para designar una realidad, por lo que tampoco podemos culpar a la Academia de la devaluación del término.

6. REFERENCIAS

Corriente, F., Diccionario de arabismos y voces afines en iberromance. Madrid, Gredos, 1999.

Gómez, L., Diccionario de islam e islamismo, Espasa-calpe, Madrid, 2009.

Mkbarka, B. (2015). Análisis lingüístico de los arabismos en la lengua española. Candil. N. 15.

Miralles, R. (2006)"El islam y el mundo árabe en la escuela y los medios", Web Islam. Recuperado el 25 de marzo de 2012, de http://www.webislam.com/media/2006/01/45005_vi%2012(1).pdf

Real Academia Española (2021a). Ayatolá. Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado el 20 de septiembre de 2021, de https://dle.rae.es/ayatolá?m=form

Real Academia Española (2021b). Burka. Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado el 20 de septiembre de 2021, de https://dle.rae.es/burka?m=form

Real Academia Española (2021c). Hiyab. Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado el 20 de septiembre de 2021, de https://dle.rae.es/hiyab?m=form

Real Academia Española (2021d). Islamismo. Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado el 20 de septiembre de 2021, de https://dle.rae.es/islamismo?m=form

Real Academia Española (2021e). Islamofobia. Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado el 20 de septiembre de 2021, de https://dle.rae.es/islamofobia?m=form

Real Academia Española (2021f). Muyahidín. Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado el 20 de septiembre de 2021, de https://dle.rae.es/muyahid%C3%ADn?m=form

Real Academia Española (2021g). Talibán. Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado el 20 de septiembre de 2021, de https://dle.rae.es/talibán?m=form

Real Academia Española (2021h). Yihad. Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado el 20 de septiembre de 2021, de https://dle.rae.es/yihad?m=form

Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados (1a ed.). Paidós.

Trinidad Requena, A., Carrero Planes, V., & Soriano Miras, R. (2006). Teoría fundamentada "Grounded theory" : la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional / . CIS

Steiger, A. (1932). Contribución a la fonética del hispano-árabe y de los arabismos en el iberorománico y el siciliano, Madrid: Revista de Filología Española, suplemento no 17.

"LAS NORMAS ORTOGRÁFICAS SON BLANCAS, MASCULINAS Y ELITISTAS". DILEMAS POLÍTICOS EN LA PRENSA ACTUAL COMO FUENTE PARA EL ESTUDIO DE LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA ANTE LA ORTOGRAFÍA

CUADROS MUÑOZ, ROBERTO
Universidad de Sevilla

SANCHA VÁZQUEZ, JULIÁN
Universidad de Cádiz-Universitat de les Illes Balears[110]

1. LA PRENSA COMO FUENTE DE ACTITUDES

¿Es posible juzgar la forma por la que escribimos? Y, de ser así, ¿detrás de qué idea partirán aquellos que opinan que la ortografía pueda ser "blanca, masculina y elitista"? Bajo esta premisa se originó el planteamiento de este trabajo. El investigador José del Valle (*apud* Alemany, 23-4-2021) opinaba que «está generalizada la idea de que un error ortográfico es señal de incompetencia intelectual. Es falsa. Un error ortográfico indica la clase social a la que pertenece una persona y el tipo de colegios a los que asistió». En este esbozo teórico nos ha interesado comprobar hasta qué punto esta opinión estaría también presente en los medios de masas que más consume la opinión pública: los periódicos. A raíz de la publicación de una noticia que daba cuenta de diversos sucesos relacionados con la ortografía acaecidos en 2021, que

[110] El autor firmante ha realizado este trabajo en calidad de investigador Juan de la Cierva Formación (2022). El contrato es parte de la ayuda FJC2020-045066-I, financiado por MCIN / AEI / 10.13039/501100011033, y por la Unión Europea «NextGenerationEU/PRTR (Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia)», siendo FJC2020-045066-I la referencia que figura en la resolución de concesión (FJC2020-045066-I); MCIN el acrónimo del Ministerio de Ciencia e Innovación; AEI el acrónimo de la Agencia Estatal de Investigación; 10.13039/501100011033 el DOI (Digital Object Identifier) de la Agencia y PRTR el acrónimo del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia.

abordaremos más adelante, esta investigación se plantea poner de relieve una sucinta discusión teórica de carácter sociolingüístico, colindante con las actitudes lingüísticas de sus usuarios.

El estudio de la actitud de los hablantes sobre la grafía de su código, con el un individuo pretende establecer la relación entre monema y grafema, parece siempre tratarse de un modo un tanto «utópico», debido a los ya consabidos problemas que conlleva poner por escrito un código hablado. Sabemos que la ideología está presente en todas las publicaciones periódicas, inserta en su propia labor como portavoces e informadores (Fairclough, 2001: 2)[111]. A este respecto, parece también interesante tener en cuenta la opinión de Moreno Cabrera (2011: 183), quien ya apuntaba a esta misma diana hace una década a la hora de pensar sobre los medios de información:

> Me refiero a una serie de mitos referentes al funcionamiento, uso y difusión de las lenguas, que están hondamente arraigados en el pensamiento occidental y que tienen manifestaciones tanto en las reflexiones de los especialistas e intelectuales, como en las opiniones comunes y habituales del público en general y de los medios de comunicación, que reflejan y, en gran medida regulan, ese conjunto de creencias, puntos de vista, opiniones e intenciones que se suelen incluir en lo que se denomina frecuentemente *opinión pública*.

En este sentido, como se verá en § 3, ha sido en la prensa donde hemos hallado la noticia que nos generó, a su vez, múltiples dudas, lo que se pondrá en relación con diferentes manuales y publicaciones con el único fin de entender el germen de esta batalla ideológica antes de hacernos nuevas preguntas que puedan alimentar, en el futuro, un trabajo de mayor calado sobre el asunto.

2. Actitudes lingüísticas sobre la ortografía española

La sociolingüística variacionista, basada sobre todo en el habla y el prestigio de las variantes desde los años 60, no centró tanto su atención, sin embargo, en la ortografía como elemento conflictivo. El profesor y sociólogo Sebba (2012) ha descrito las ideologías subyacentes a las

[111] Cf. Fowler (1991), Cameron (1995) y Fairclough (1995). El profesor Moreno Cabrera (2011: 183) integraba, dentro de sus «mitos lingüísticos», la labor de difusión de la "lengua perfecta", donde, entre otros aspectos, se institucionaliza la ortografía de la misma.

lenguas o dialectos aún no codificados, con lo que la consideración político-lingüística y hasta ideológica ha cobrado la necesaria atención científica que hasta la fecha no había tenido. En lo que se refiere a nuestra ortografía, la de la lengua española, podemos hacer mención de algunos antecedentes. Se encuentra en Peñalver Castillo (2004) un estudio sobre las últimas ortografías académicas, donde se consideró, de la misma manera, un corpus de textos periodísticos «por ser la prensa un fiel reflejo del español actual» (*ibidem*: 129), lo que se hizo para «estudiar el estado de la ortografía en la sociedad de nuestro tiempo». Por su parte, la profesora González García (2011: 93) inspeccionó las reacciones en redes ante la *Ortografía* académica del año 2010 y las actitudes al respecto de sus hablantes:

> este hecho resulta novedoso, pues ya no son solo los expertos e intelectuales los que opinan sobre las obras académicas, ahora la voz la tienen los hablantes de español [...] la red se convierte así en observatorio que posibilita el análisis de actitudes lingüísticas y que debe aprovecharse para conocer usos lingüísticos y opiniones de los usuarios (*ibidem*: 94-95)[112].

Se encuentran más estudios sobre la ortografía en Sánchez Fajardo (2017), acerca de estudiantes universitarios y su opinión respecto de la misma; o en Llopis-Susierra (2020), quien ha estudiado la ortografía en redes sociales como Facebook y Whatsapp. Además, Montoro del Arco (2015) había compilado una serie de estudios que analizaba, sobre todo, la ortografía en las redes y, concretamente, el impacto que las nuevas tecnologías ha(ya)n podido tener en esta y su «corrupción».

Sin embargo, todos estos estudios abordaban la ortografía centrando la lupa únicamente sobre elementos concretos, ya fuesen gráficos o tipográficos (las comas, polémicas varias como la tilde diacrítica o la acentuación de nuevos términos, entre otros aspectos.), pero ninguno de ellos estudiaba directamente la cuestión política que se esconde detrás

[112] Así, por ejemplo, en Twitter comprobamos a diario, como usuarios activos en esta red social que somos los autores de este trabajo (de entre los 192 millones que arrojan las estadísticas, según los datos de Affde, 2021), las críticas a errores ortográficos de personajes públicos, entidades corporativas, así como el hecho de que es excusa para confrontación política; o bien la aparición de testimonios en contra, que cuestionan decisiones de la RAE o se plantean, como estamos viendo en este trabajo, actitudes discrepantes o anárquicas.

de nuestra escritura[113]. Por ello, en este sintético texto queremos preguntarnos a) si acatamos nuestra norma ortográfica como algo que nos incluye y nos representa (o lo contrario); y b) si es esta un marcador de prestigio, como había estudiado toda la sociolingüística clásica hasta la fecha, o, en su defecto, si esta, por el contrario, ha dejado de considerarse prestigiosa.

3. LA ORTOGRAFÍA EN LA PRENSA

Se presenta, así, la prensa como termómetro para rastrear, si se nos permite el símil, la temperatura general de los usuarios de la lengua española a la hora de recibir «consejos» a través de los medios sociales de la institución que preserva, describe y prescribe su norma. Basten apenas algunos sencillos ejemplos como los ofrecidos en la introducción para entender cómo de polémica ha resultado siempre la ortografía y cómo todavía los hablantes se resisten, luchan, se rebelan y hasta crean sus propias grafías en lo que consideran un derecho y, en ocasiones, una imposición por parte de una autoridad que tal vez, según algunos, no debiera acaparar —en términos *gramscianos*— la hegemonía y el poder de cómo se escribe(n) su(s) lengua(s) o variantes. El problema presente en todos estos casos debe de ser, por tanto, político, puesto que «codificar una norma» siempre pasa por poner por escrito lo que es, por esencia, oral, vivo, modificable; y lo escrito y preservado «permanece», es indeleble, no se borra a menos que se haga por decreto y a través de determinadas planificaciones o estrategias político-sociales. El problema reside, precisamente, en que la «norma» —o el, siempre controvertido, concepto de «estándar»— nunca va a convencer a todos, porque nunca va a servir para representar a todas las variantes: una norma siempre será, por su carácter escrito, «invariante», contra la que se rebelarán todos aquellos que consideren que la norma deba variar al igual que varían las lenguas o dialectos que hablamos.

[113] Podríamos citar, sin embargo, estudios que sí han incidido en esta cuestión, si bien desde una perspectiva del "activismo lingüístico", y no desde la percepción de los hablantes a pie de calle (sino, en este caso, de la percepción de los propios lingüistas que así lo consideran), como los recogidos en Del Valle y Villa (2012) y en Godoy (2015), trabajos vertebrados según el enfoque crítico del lenguaje de la glotopolítica.

Además de estos prolegómenos, es de rigor ponernos en situación con respecto a la noticia, mencionada al comienzo de este trabajo, que ha atraído nuestra atención y que ha generado la incertidumbre suficiente como para proponernos lanzar algunas preguntas sobre las que ahondar en posteriores trabajos. Ha sido la prensa actual la que se ha hecho eco recientemente (Alemany, 23-4-2021) de una noticia protagonizada por dos universidades inglesas —la Universidad de Hull y la Universidad de las Artes de Londres—, instituciones que han comenzado a «despenalizar» la mala ortografía o, al menos, a sugerir a los profesores que no corrijan las faltas ortográficas de sus alumnos, desde la idea de que la norma es «homogeneizante, europea del norte, blanca, masculina y elitista»[114]. Este hecho confirma que las políticas lingüísticas que influyen o pueden influir en el devenir de una lengua y en la influencia sobre sus hablantes, que emanaron histórica y principalmente del sistema educativo (García Folgado, 2021), no siempre se corresponden con los dictados de la *autorictas* o el *statu quo* del momento, lo que sí pareció ser norma en otros momentos de nuestra historia. En la Universidad de las Artes londinense, ha sido el propio Rectorado quien ha dictado el siguiente dictamen a modo de advertencia: «Evitad imponer vuestras propias ideas sobre lo que significa un «inglés correcto» a los alumnos. Sed conscientes de lo que son las preferencias personales», extremo que no distaría demasiado de la óptica adoptada por distintas instituciones y colectivos a lo largo de la última década en relación con el género gramatical y determinadas innovaciones que tendrían que ver con el denominado «lenguaje inclusivo» (Sancha Vázquez, 2020), ámbito en el que sería pertinente hablar no tanto de «errores» sino más bien de actitudes glotopolíticas de rebeldía ante una norma «no asumida»,

[114] Al respecto, concluía Rivas Zancarrón (2010: 345), en un novedoso estudio sobre las reformas ortográficas en el siglo siguiente a la creación de la Real Academia Española (1714) y hasta mitad del siglo XIX, que «hasta que la ortografía no se convierte en signo de prestigio social (uso elitista), no se manifiestan cambios aparentes», tras haber analizado textos manuscritos frente a textos impresos y dar cuenta de que los autores de la época, independientemente de lo que decía la Academia entonces, escribían de puño y letra con un criterio más cercano al del uso (recordando al principio quintiliano de «escribo como pronuncio») y donde muchas de las normalizaciones de la Academia ya codificadas todavía aparecían ausentes o bailaban en el caos. Esto es, que «en los siglos XVIII y XIX, la ortografía no se consideraba una cuestión de prestigio, sino de comodidad editorial», lo que habría cambiado bastante a día de hoy, concediéndose la inversión.

norma o estándar que se combate desde las «ideologías alternativas».[115] Este concepto, amparado por los estudios de antropología del lenguaje, contempla que diferentes «ideologías lingüísticas» estarían detrás de los movimientos de la lengua (considerada, en tanto que cualquier órgano vivo, influenciable a lo largo del tiempo), que la ayudan a mutar, pues, como señalaba Gal (2012: 412), «las ideas sobre la lengua están comprendidas en los procesos mediante los cuales cualquier idea que logre la autoridad discursiva llega a ser dominante». La gran pregunta siempre reside, como ya había atisbado la sociolingüística clásica laboviana de la pasada década de los 60, en si estos «cambios» deben proceder «desde arriba» (la hegemonía) o «desde abajo» (por ejemplo, a través de las actitudes individuales de los propios hablantes o colectivos minorizados), siendo esta última postura la mantenida, por ejemplo, por el profesor Del Valle (2007: 34) desde su centro de estudios glotopolíticos en la CUNY (The City University of New York). Este enfoque considera que estos actos políticos dentro de prácticas lingüísticas concretas pueden servir para endurecer la resistencia al purismo (la RAE, el pensamiento de autores como Fernando Lázaro Carreter o Álex Grijelmo, «los guardianes» de la pureza de la lengua, como los demomina el propio Del Valle) y parte de la «batalla cultural» ejercida por los movimientos de izquierda también en relación con el lenguaje y que hoy día algunas personas estiman necesarios.[116] Asimismo, al respecto de la ortografía como símbolo de poder, afirmaba la investigadora Woolard (2012: 48):

---

[115] Para lo que piensa Alemany (23-4-2021) que «el lenguaje inclusivo, la autodeterminación sexual, la llamada ética «woke», la crisis de cualquier forma de autoridad y, ahora, el relativismo ortográfico parece partes de un mismo debate», en definitiva, las nada novedosas caídas de los grandes relatos que determinan la época de la posmodernidad donde toda asunción de lo histórico-heredado se debe poner en solfa.

[116] Así, comenta el autor (*ibidem)* que «por lo que a la planificación del corpus se refiere, el trabajo de las agencias lingüísticas pertinentes ha sido intenso, y desde principios de los noventa han proliferado proyectos de codificación y elaboración de entre los cuales se destacan los diccionarios, gramáticas y ortografías académicos (es notable la actividad de la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española), pero no hay que olvidar la importante intervención de la prensa escrita por medio de sus libros de estilo y de los corsarios de la estandarización con sus manuales de urbanidad y buena conducta lingüística».

> en países donde la identidad y la nacionalidad están negociándose, cada aspecto de la lengua, incluyendo su descripción fonológica y sus formas de representación gráficas, puede ser impugnado. Incluso en países donde la nacionalidad ha estado clásicamente bien arraigada, como en Francia, arden las batallas ortográficas. Esto significa que los sistemas ortográficos no pueden ser conceptualizados como una reducción simple del habla a la escritura, sino que son más bien símbolos que acarrean consigo significados históricos, culturales y políticos.

A su vez, añade Alemany (23-4-2021) en su recorte de prensa:

> no es un horizonte tan lejano: en realidad, en un mundo en el que se escribe más que nunca y en el que se escribe con urgencia, en el que los hablantes no nativos y los menos educados también redactan a diario sus mensajes en las redes sociales, todos nos hemos acostumbrado a la laxitud. Acusar a alguien de una falta ortográfica en Twitter ya está peor visto que cometerla

Esto es, pareciera que la ortografía ha perdido fuelle, importancia y prestigio por culpa o a causa de las redes sociales; tanto es así que hemos visto recientemente la creación por parte de neurolingüistas de «métodos infalibles» para ser educados en la «perfecta ortografía» de la forma más sencilla posible: a través de un sistema visual (cf. Queijeiro, 18-6-2021), de la tabla periódica (*La Vanguardia*, 14-11-2017), del dictado guiado (A.N., 29-1-2019), de un calendario (*Verne*, 9-12-2017), de plataformas en línea como *Walinwa, NoRedink, Grammar.ly, Sinfaltas.com* y *Forvo* (Cortés, 2-10-2017), de personajes públicos, como la periodista apodada "Rompower", que quiere enseñar ortografía y gramática con fotos sexis (Gómez, 7-6-2017) o de *apps* como «Escribir bien es de guapas», creada por la *influencer* «La vecina rubia», que toma realidad con un *escape room* para potenciar el uso correcto del idioma (*ABC*, 2-4-2020).[117]

Por otro lado, Cassany (2015) reflexionaba acerca del concepto de «escritura *ideofonemática*», muy presente en las redes, caracterizada por la eliminación de convenciones ortográficas comunes como tildes,

[117] Incluso la propia RAE diseñó en Twitter un juego lingüístico que propone como meta encontrar un ejemplar perdido de *El Buscón*, de Francisco de Quevedo, «a través de variadas preguntas referidas a faltas de ortografía muy comunes (...) Utiliza un formato atractivo y actual, avanzas a través de *links* para cada respuesta, que van acompañadas de ingeniosos GIF que despiertan la curiosidad del receptor» (Linares Puyo, 9-2-2019).

diéresis o dígrafos y por la incorporación de iconos visuales añadidos y otros «ideogramas modernos» —emoticonos—. Este tipo de «escritura hablada» (o *habla escrita*) podría considerarse fruto de lo que se ha denominado la «lengua de la cercanía» en los estudios clásicos de la filología alemana (por ejemplo, Koch y Oesterreicher, 1990), solo que en este caso se conduce el concepto al objeto de hablar de las redes en la actualidad. Este fenómeno, en realidad, ya había sido descrito (y cruelmente criticado) en pasadas décadas por Aurora Bernárdez, la esposa no tan conocida de su sí muy conocido esposo, Julio Cortázar. En uno de sus diarios póstumos, recogidos y transcritos recientemente (Bernárdez, 2017: 181-182), la argentina se expresaba así acerca de las cartas escritas con «lenguaje oral»:

> La gente que escribe cartas con lenguaje oral, creyendo así ser más natural, menos convencional. Como si forzosamente la diferencia entre una persona y un papel no nos impusiera una diferencia de tono y de lenguaje. *Comme quoi* esta naturalidad se convierte en la peor retórica, porque es grosera, sin refinamiento. Ahora muchos chicos jóvenes escriben así, en parte por ignorancia, en parte por timidez. Oyen su voz y se sienten más de uno, se dan ánimos.

Asimismo, esa escritura ideofonemática que se estaría criticando hoy día se describiría también como espontánea y típica de la comunicación entre jóvenes a través de ordenadores y móviles, donde la «norma» escrita se diluye, de lo que, como es bien sabido, constituye un excelente ejemplo Twitter. Baste aquí realizar un inciso conceptual que precisa aclaración: podría pensarse que de nuestro estudio se desprende cierta contradicción, pues lo que aquí presentamos como «norma prescriptiva» —la ortográfica— respecto de la escritura, en la «oralidad» no tendría excesiva importancia o no debería importar. En realidad, estos textos, aunque escritos, tendrían más que ver con una idea de la «oralidad-coloquialidad», dado que parecen remitir a la lengua hablada, en ese «sistema híbrido» que sería lo escrito-hablado.[118] Tal sistema, que

[118] Han sido ingentes los estudios dedicados, tanto en la historia como en el presente, que destacan lo falaz que ha sido, en muchos casos, el reduccionismo contenido en los binomios «coloquial-culto» y «oral-escrito», pues no siempre la «coloquialidad», por ejemplo, sería un asunto de «habla», sino que ya desde antaño podría encontrarse contenida en diversos tipos discursivos y, por tanto, aparecer rasgos coloquiales o del habla espontánea en el texto escrito (Gimeno Menéndez, 1990: 33-45; Cano Aguilar, 1996: 377-379, 1998; Kabatek, 2000;

debería estudiarse con mayor detenimiento, sería posibilitado gracias a que las nuevas tecnologías propulsan ahora lo escrito a la manera inversa, a saber: el *verba volant* vendría a ser la escritura (la mayor parte de los mensajes electrónicos en redes y chats no se almacenan o guardan para la posteridad) y no su correspondiente *scripta manent,* al que hasta ahora equivalían (al contrario, por ejemplo, de lo que comenzó a suceder con las cámaras de vídeo y el cine, cuando, gracias a la eterna reproducción de estos aparatos, el *verba volant* se convirtió en permanencia y estabilidad, lo que ocurre cuando visionamos, pongamos por caso, una película). La comunicación escrita a través de los nuevos medios tecnológicos quiebra las hasta ahora lógicas equivalencias entre «escritura» y «permanencia» y entre «habla» y «fugacidad».[119]

Por su parte, Kallweit (2015) concluye, en otro estudio sobre esta «neografía», que «los jóvenes adquieren un nuevo registro que eligen y utilizan según la situación —esto es, el contexto comunicativo— y la conveniencia», lo que ha sido comúnmente aceptado hasta hoy. En otras palabras: no es que influya en ellos esta nueva forma de escribir sobre

---

Medina Morales, 2004: 129-130; López Serena, 2007). Sobre esta cuestión en particular, consideramos de especial interés el pensamiento de Beinhauer (1968: 12): «entendemos por lenguaje coloquial el habla tal y como brota natural y espontánea en la conversación diaria, a diferencia de las manifestaciones lingüísticas conscientemente formuladas y, por tanto, más cerebrales de oradores, predicadores, abogados, conferenciantes, etc., o las artísticamente moldeadas y engalanadas de escritores, periodistas o poetas […]. Al tratar de lengua coloquial nos referimos únicamente a la lengua viva conversacional. […] Refleja espontáneas tendencias lingüísticas, no ya del hombre de tipo corriente y moliente, sino aun de gentes cultas cuando su habla va impulsada por la afectividad o en momentos de expansiva intimidad». Tal pensamiento, que fue expresado en la década de los 60, todavía hoy podría rescatarse para el tema que nos ocupa en un texto como este.

[119] A este respecto, podría rescatarse la teoría clásica del lingüista Nencioni (1976) y su categorización del discurso, que diferenciaba cuatro tipos: el *parlato parlato* (un acto comunicativo real, por ejemplo, una conversación espontánea en un parque), el *parlato scritto* (una carta coloquial, un email, un mensaje «no formal»...), el *scritto parlato* (una conferencia preparada de antemano), y, por último, el *scritto scritto* (un texto jurídico, cualquier texto escrito técnico con intención de perdurar...). Es evidente que, de este modo, Giovanni Nencioni, sin conocer todavía los nuevos medios tecnológicos del siglo XXI, había ideado un cajón de sastre perfecto donde podrían caber todos ellos en el tipo de discurso «*parlato scritto*», o sea, un nuevo dicho: el *SCRIPTA VOLANT* de los medios digitales. La diferencia principal que habría causado WhatsApp, por poner un ejemplo, es que la conversación espontánea de un parque habría pasado a mantenerse a través de los medios digitales, preservando una misma función y, por tanto, la ortografía en esta no tendría la misma relevancia... ¿O sí la tendría?

su ortografía, sino que usan precisamente este registro «descuidado» cuando se refieren al tipo de discurso del *parlatto scritto*, al igual que no se cuidaría del mismo modo el habla espontánea en un parque que en una conferencia. Esta era la misma pregunta que se planteaba en otro estudio, basado en las plataformas Tuenti, Facebook y Twitter, Fernández de Molina Ortés (2015), quien sostenía:

> Se hará referencia al mantenimiento de las variedades dialectales en la escritura, todo ello, para comprobar si existe un verdadero proceso de deformación ortográfica o si realmente, los miembros de estas redes usan un tipo de lenguaje diferente, más cercano a la oralidad (y por tanto más despreocupado) en estas nuevas plataformas de comunicación.

Sin embargo, esta acusación a la juventud de su «mala ortografía» ha sido hasta la fecha una tendencia al alza, llegando a considerarse cada vez más que la forma en la que los hablantes (y no solo los jóvenes) escriben por las redes es descuidada, lo que se trasluce también en actitudes como la de Martín Ferrand (13-12-2018), autor que, tras leer las faltas ortográficas de su mejor alumna en un examen, sentenció en prensa, con un tono un tanto hiperbólico, que «la ortografía ha muerto». Sobre esta polémica de si «hoy escribimos peor», Mario Tascón, autor de un manual de escritura en internet (Tascón, 2012) y presidente hasta 2019 de la *Fundación del Español Urgente* (FUNDÉU), se pronunciaba como sigue:

> Ojo, no conozco ningún estudio que diga que hoy se escriba peor que en el pasado. ¿Por qué lo percibimos así? Primero, porque la expresión escrita, que era minoritaria y elitista, ahora la emplea mucha más gente. Y, segundo, porque cada vez más transmitimos las formas del lenguaje oral al lenguaje escrito (Alemany, 1-5-2019).

Posición, por tanto, diametralmente opuesta a cualquier actitud negativa acerca de la ortografía en Internet, que hace hincapié en el creciente acercamiento entre *oralidad* y escrituralidad (véase, al respecto, lo dicho en la nota 6 de este trabajo).

4. CONCLUSIONES

Cerramos este trabajo, curiosamente, con una batería de preguntas (más abajo explicamos por qué): ¿Hasta qué punto será cierto que usamos la ortografía peor o que no prestamos tanta atención a cómo escribimos?, y, sobre todo, ¿tendrán parte de culpa de esto las redes? Por otro lado, ¿es el mantenimiento de un «estándar» ortográfico una cuestión de purismo, de casta, y elitista? En otras palabras: ¿es la norma ortográfica algo «de derechas» —dicho coloquialmente—, como aseguraba aquel artículo de la primavera de 2021? ¿Lo consideran así en la actualidad quienes más utilizan la «lengua de la cercanía» al «escribir» digitalmente? Por otro lado, ¿de cuántas convenciones ortográficas deberíamos disponer entonces para contentar a todos aquellos que poseyeran diferentes formas de habla? O, dicho de otro modo, ¿cuántas ortografías debería tener el español?[120] ¿Debería ser la ortografía adaptativa a sus constantes variaciones o variantes, o, por el contrario, tal y como se define cada texto escrito y fundacional de la codificación de una lengua, debería ser este código «neutro» e invariante? ¿Es, tal vez, un imposible conseguir esa neutralidad al codificar una lengua por escrito, sobre todo en la forma en la que se escribe? Y, además de todo esto, podríamos preguntarnos finalmente: ¿es realmente necesario un estándar, y quién o quiénes deberían ser los implicados para tomar esta decisión de *planificación lingüística del corpus*? ¿Qué piensan los hablantes al respecto de todo esto? Todas estas preguntas tendrán que ser respondidas convenientemente por la comunidad científica en futuros trabajos, para lo que con este breve acercamiento teórico no hemos más que sembrado la semilla de unas sospechas que deberíamos afrontar en análisis de mayor calado y dentro de corpus diversos.

[120] Nada nueva esta pregunta que, por otro lado, fue también la que estuvo detrás de la pugna existente en el siglo XIX tras las independencias de los países americanos con la *Gramática* de Andrés Bello en Chile (a lo que aludimos en la nota 2 de este trabajo) y las derivadas discusiones sobre la «unificación» de la norma (cf. Gómez Asencio, 2010).

5. BIBLIOGRAFÍA

[Última consulta de las fuentes electrónicas: 6 de enero de 2022]

ABC (2 de abril de 2020): «El primer juego de escape room sobre ortografía llega de la mano de "La vecina rubia"», https://www.abc.es/familia/ocio/abci-primer-juego-escape-room-sobre-ortografia-llega-mano-vecina-rubia-201805251336_noticia.html

AFFDE (22 de julio de 2021): «¿Cuántas personas usan Twitter en 2021? [Nuevas estadísticas de Twitter]», https://www.affde.com/es/twitter-users.html

A.N. (29 de enero de 2019): «El dictado guiado, la nueva forma de mejorar tu ortografía», El Confidencial, https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2019-01-29/dictado-guiado-la-nueva-forma-mejorar-ortografia_1747786/

ALEMANY, Luis (1 de mayo de 2019): «Mario Tascón: "Por ahí hay mucho policía de la ortografía autonombrado"», El Mundo, https://www.elmundo.es/papel/cultura/2019/05/01/5cc854f6fc6c83441e8b466c.html

——— (23 de abril de 2021): «La guerra cultural llega a la escritura: "las normas ortográficas son blancas, masculinas y elitistas"», El Mundo, https://amp.elmundo.es/papel/cultura/2021/04/22/608162d8fc6c837d2e8b462a.html

BEINHAUER, Werner (1968): El español coloquial, Madrid, Gredos.

BERNÁRDEZ, Aurora (2017): El libro de Aurora, Madrid, Alfagura.

CAMERON, Deborah (1995): Verbal Hygiene. The Politics of Language, Londres/Nueva York, Routledge.

CASSANY, Daniel (2015): «Las ortografías en Internet: exploración, datos y reflexiones», en Montoro del Arco, E. T. (ed.), pp. 13-26.

CANO AGUILAR, Rafael (1996): «Lenguaje espontáneo y retórica epistolar en cartas de emigrantes españoles a Indias», en Kotschi, Thomas; Oesterreicher, Wulf y Zimmermann, Klaus (eds.): El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana Vervuert, pp. 375-404.

——— (1998): «Presencia de lo oral en lo escrito: la transcripción de las declaraciones en documentos indianos del siglo XVI», en Oesterreicher, Wulf; Stoll, Eva y Wesch, Andreas (eds.): Competencia escrita, tradiciones discursivas y variedades lingüísticas: aspectos del español europeo y americano en los siglos XVI y XVII, Tubinga, Gunter Narr Verlag, pp. 219-242.

CORTÉS, Javier (2 de octubre de 2017): «Cinco soluciones para lidiar con las faltas de ortografía», El País, https://elpais.com/retina/2017/09/25/innovacion/1506360204_325619.html

DEL VALLE, José (2007): «La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico», en Del Valle, José (coord.): La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana Vervuert, pp. 31-56.

DEL VALLE, José y Laura VILLA (2012): «La disputada autoridad de las academias: debate lingüístico-ideológico en torno a la Ortografía de 2010». RILI 19: 29-53.

FAIRCLOUGH, Norman (1995): Media Discourse, Londres, Edward Arnold.

——— (2001): Language and Power, Londres, Longman.

FOWLER, Roger (1991): Language in the News: Discourse and Ideology in the Press, Londres/Nueva York, Routledge.

FERNÁNDEZ DE MOLINA ORTÉS, Elena (2015): «La interacción lingüística en las redes sociales. Aspectos ortográficos», en Montoro del Arco, E. T. (ed.), pp. 39-51.

GAL, Susan (2012): «Multiplicidad y controversia entre ideologías», en Schieffelin, B. B.; Woolard, K. A. y Kroskrity, P. V. (eds.), pp. 405-424.

GARCÍA FOLGADO, María José (2021): «Creencias y actitudes sobre la lengua de enseñanza en la España del siglo XIX», en Rivas Zancarrón, Manuel y Gaviño Rodríguez, Victoriano (eds.): Creencias y actitudes ante la lengua en España y América (siglos XVIII y XIX), Madrid/Frankfurt, Iberoamericana Vervuert, pp. 67-84.

GAVIÑO RODRÍGUEZ, Victoriano y DURÁN LÓPEZ, Fernando (eds.) (2010): Gramática, canon e historia literaria (1750 y 1850), Madrid, Visor Libros.

GODOY, Lucía (2015): «La regulación ortográfica de la lengua castellana. Perspectiva glotopolítica». Exlibris 4: 472-482.

GIMENO MENÉNDEZ, Francisco (1990): Dialectología y sociolingüística española, Alicante, Universidad de Alicante.

GÓMEZ, José Andrés (7 de junio de 2017): «“Rompower”, la periodista que quiere enseñar ortografía y gramática con fotos sexis», El Español, https://www.elespanol.com/social/20170607/221978145_0.html

GÓMEZ ASENCIO, José J. (2010): «Descripción, norma y canon en la Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos, de A. Bello (1847)», en Gaviño Rodríguez, V. y Durán López, F. (eds.), pp. 241-262.

GONZÁLEZ GARCÍA, Virginia (2011): «Me niego a que la i griega pase a llamarse ye: los usuarios de Internet ante la ortografía y el diccionario de la Real Academia Española», Normas: Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos, 1, pp. 93-111. https://roderic.uv.es/handle/10550/24980

KABATEK, Johannes (2000): «L'oral et l'écrit ─quelques aspects théoriques d'un "nouveau" paradigme dans le canon de la linguistique romane», en Dahmen, Wolgang; Holtus, Günter; Kramer, Johannes; Metzeltin, Michael; Schweickhard, Wolfgang y Winkelman, Otto (eds.): Kanonbildung in der Romanistik und in den Nachbardisziplinen, Tubinga, Gunter Narr Verlag, pp. 305-320.

KALLWEIT, Daniel (2015): «¿Tiene la neografía un efecto negativo sobre la ortografía?», en Montoro del Arco, E. T. (ed.), pp. 27-37.

KOCH, Peter y OESTERREICHER, Wulf (1990): Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano, Madrid, Gredos, 2007.

LINARES PUYO, Andrea (9 de febrero de 2019): «La ortografía, en juego», El País, https://elpais.com/elpais/2019/02/08/opinion/1549640450_923276.html

LÓPEZ SERENA, Araceli (2007): Oralidad y escrituralidad en la recreación literaria del español coloquial, Madrid, Gredos.

LLOPIS-SUSIERRA, Mireia (2020): «La ortografía en las redes sociales y los chats: una nueva herramienta de aprendizaje entre los adolescentes», Tonos Digital, 38, http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/download/2409/1129

MARTÍN FERRAND, Daniel (13 de diciembre de 2018): «La ortografía ha muerto», Cine público, https://www.republica.com/cine-publico/2018/12/13/la-ortografia-ha-muerto/

MEDINA MORALES, Francisca (2004): «Problemas metodológicos de la sociolingüística histórica», Forma y función, 18, pp. 115-137.

MONTORO DEL ARCO, Esteban T. (ed.) (2015): Estudios sobre ortografía del español, Lugo, Axac.

MORENO CABRERA, Juan Carlos (2011): «"Unifica, Limpia y Fija". La RAE y los mitos del nacionalismo lingüístico español» en Senz, Silvia y Alberte, Montserrat (eds.): El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española, Barcelona, Melusina, vol. I, pp.157-314.

NENCIONI, Giovanni (1976): «Parlato-parlato, parlato scritto, parlato-recitatio», Strumenti Critici, 10, pp. 1- 56. http://nencioni.sns.it/fileadmin/template/allegati/pubblicazioni/1976/SC_1976.pdf

PEÑALVER CASTILLO, Manuel (2004): «La ortografía en el español peninsular», Anuario de Letras, vol. 42-43, pp. 124-160.

QUEIJEIRO, Laura (18 de junio de 2021): «Un profesor gallego crea un método para evitar las faltas de ortografía de por vida», NIUS, https://www.niusdiario.es/sociedad/educacion/profesor-crea-metodo-infalible-para-evitar-faltas-ortografia-vida_18_3156047726.html

RIVAS ZANCARRÓN, M. (2010): «El impacto de las reformas ortográficas en la tradición escrita entre 1750 y 1850», en Gaviño Rodríguez, V. y Durán López, F. (eds.), pp. 327-348.

SANCHA VÁZQUEZ, Julián (2020): «La lucha por el poder entre las ideologías "alternativas" y la ideología "hegemónica" del género gramatical en español. Reflexiones en torno a la innovación lingüística y la "artificialidad"», Études Romanes de Brno, 41: 2, pp. 249-270. https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/143273

SÁNCHEZ FAJARDO, José A. (2017): «Actitudes del estudiante universitario ante la ortografía de los anglicismos», Investigación referida al ámbito de la docencia en Educación Superior, Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), pp. 419-430.

SEBBA, Mark (2012): «Orthography as social action: Scripts, spelling, identity and power», en Jaffe, Alexandra; Androutsopoulos, Jannis; Sebba, Mark y Johnson, Sally (eds.): Orthography as Social Action, Berlín/Boston, De Gruyter Mouton, pp. 2-19.

SCHIEFFLIN, Bambi B.; WOOLARD, Kathryn A. y KROSKRITY, Paul V. (eds.) (2012): Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría, Madrid, Catarata.

TASCÓN, Mario (2012): Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales, Madrid, Galaxia Gutenberg/Fundación del español urgente (FUNDÉU-BBVA).

VERNE (9 de diciembre de 2017): «Un calendario para no cometer más faltas de ortografía en 2018», El País, https://verne.elpais.com/verne/2017/12/08/articulo/1512744296_902344.html?id_externo_rsoc=TW_CM

WOOLARD, Kathryn A. (2012): «Las ideologías lingüísticas como campo de investigación», en Schieffelin, B. B.; Woolard, K. A. y Kroskrity, P. V. (eds.), Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría, Catarata, pp. 19-69.

EL DEBATE COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE LAS DESTREZAS ORALES EN EL ALUMNADO UNIVERSITARIO

MERCEDES SOTO MELGAR
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo, se describe la experiencia de innovación docente en la que se planteó emplear el debate académico como herramienta pedagógica en el aula universitaria. Esta experiencia se llevó a cabo durante el curso académico 2019-2020 con los alumnos de primer curso del grado de Lenguas modernas y sus literaturas de la Universidad de Granada en la asignatura de *español instrumental: modalidades orales y escritas*.

Se decidió implementar esta práctica de innovación docente en dicha asignatura porque, tal y como se recoge en su guía docente, con ella se busca que el alumnado sea capaz de diferenciar las características de la lengua hablada en oposición a las de la lengua escrita. Bien es sabido que los más jóvenes se expresan por igual en la lengua oral que en la escrita; lo que supone la pérdida de los registros y una caída en la coloquialidad. Fue por esta razón por la que se tomó la decisión de emplear el debate como herramienta de aprendizaje de las destrezas orales. Asimismo, se consideró que el debate serviría para mejorar la reflexión crítica del alumnado, además de la calidad de la argumentación. Se podría decir, por tanto, que tres fueron los motivos que llevaron a implementar la técnica del debate en el aula universitaria:

- Falta de reflexión crítica por parte de los alumnos
- Ausencia de técnicas de argumentación
- Tendencia a la pérdida de registros

Estas tres razones que se acaban de mencionar conllevan que las diferencias que existen entre las modalidades del español, la hablada y la escrita, se disipen, por lo que el habla y la escritura de los más jóvenes tienden a ser cada vez más parecidas entre sí. De este modo, el uso lingüístico, bien sea oral bien sea escrito, se descontextualiza.

De la misma forma, se pensó que emplear el debate en el aula universitaria favorecería también el desarrollo social de los estudiantes, en cuanto que todos ellos deberían trabajar en grupo y tendrían que realizar entre todos un trabajo colaborativo y cooperativo.

1.1. PLANTEAMIENTO DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE

Esta experiencia de innovación docente se planteó como una actividad evaluable obligatoria. Durante el curso académico 2019-2020 la asignatura contaba con 92 alumnos matriculados, de los cuales 20 eran estudiantes del programa *Erasmus*.

A continuación, se presenta la tabla 1, que pertenece a la guía docente de la asignatura, en la que se recoge la descripción de las pruebas que forman parte de la evaluación final establecida en la "Normativa de evaluación y de calificación de los estudiantes de la Universidad de Granada":

***TABLA 1**. Descripción de las pruebas que forman parte de la evaluación final establecida en la "Normativa de evaluación y de calificación de los estudiantes de la universidad de granada".*

PROCEDIMIENTOS	**PONDERACIÓN**
Examen final escrito	Entre el 50 y el 70 % de la calificación final
Trabajos escritos o presentaciones orales realizados por el alumno	Hasta el 30% de la calificación final
Asistencia, atención y participación en clases, seminarios, tutorías, presentaciones orales y conjunto de las actividades prácticas	Entre el 20% y el 30% de la calificación final

Durante este curso, el examen final escrito tuvo una ponderación del 70 % y los trabajos escritos y/o presentaciones orales por parte del alumnado, un 30 %. De este 30 %, la tercera parte se destinó a la práctica del debate, por lo que supuso un 10 % de la calificación final de la asignatura.

1.2. La asignatura de español instrumental: modalidades orales y escritas

La asignatura de *español instrumental: modalidades orales y escritas* es una asignatura obligatoria del grado de Lenguas modernas y sus literaturas que posee una carga lectiva de 6 créditos y que se imparte en el primer semestre.

A continuación, se explicará qué se entiende por *español instrumental*, con el fin de que los lectores de este capítulo comprendan por qué se decidió implementar el debate como herramienta pedagógica en esta asignatura y no en otra del grado.

Tal y como explican Calsamiglia Blancafort *et al*. (2008), el *español instrumental* es sinónimo de Análisis del discurso, Pragmática y Lingüística del texto. En cuanto que, bajo todas estas disciplinas, subyace la idea del uso que los hablantes hacen del lenguaje, en contraposición a la descripción de la lengua que se puede obtener en las gramáticas. Por lo tanto, se podría afirmar que el objetivo de esta asignatura es explicar al alumnado las características del uso lingüístico contextualizado, bien sea oral o escrito.

De los contenidos que se especifican en la guía docente de la asignatura, para esta experiencia docente se tuvieron en cuenta las características de la lengua hablada, en oposición a las de la lengua escrita; el estudio de la lengua conversacional y las pautas para su análisis y descripción. En cuanto a las competencias instrumentales de carácter transversal, se tuvieron en cuenta las siguientes:

- Ser capaz de desarrollar razonamientos críticos.
- Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad.
- Ser capaz de trabajar en equipo y asumir las responsabilidades de este.

- Tener capacidad creativa.

En cuanto al temario, consta esta asignatura de los siguientes temas:

- Tema 1. Modalidades del español. Aspectos básicos de la comunicación oral y escrita.
- Tema 2. El discurso oral: características lingüístico-textuales.
- Tema 3. El discurso escrito: características lingüístico-textuales.
- Tema 4. El contexto discursivo.
- Tema 5. Las personas del discurso.
- Tema 6. Coherencia y cohesión en el discurso.

A través del debate, se buscaba que los alumnos pusieran en práctica los conocimientos adquiridos durante el curso académico, especialmente aquellos relacionados con los temas 2, 3, 4 y 6.

1.2.1. El discurso

El discurso es el objeto de estudio de esta disciplina, en cuanto que, como lo definen Calsamiglia Blancafort *et al.* (2008), es una práctica social, una forma de acción y de interacción entre las personas, que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, oral o escrito. Al fin y al cabo, hablar y escribir consiste en crear piezas textuales en las que la materia prima es la lengua y es esta la que ofrece a sus usuarios una serie de herramientas fónicas, gráficas, morfosintácticas y léxicas entre las que tienen elegir según el contexto comunicativo.

Lo que se observa entre los hablantes más jóvenes es que han perdido gran parte de las herramientas con las que poder construir el discurso, de manera que la elección que hacen de estas herramientas no es la más adecuada, puesto que las eligen sin tener en cuenta los parámetros contextuales de la situación comunicativa, los propósitos de quien la realiza y las características de los destinatarios. La pérdida de estos parámetros supone que aparezcan interferencias entre las dos modalidades de realización del discurso, es decir, entre el habla y la escritura. Así, la forma

de expresión de los alumnos más jóvenes tiende cada vez más a la oralidad; lo que supone, finalmente, un desajuste entre la situación comunicativa y el uso lingüístico.

Este desajuste entre lo oral y lo escrito, entre la situación comunicativa y el uso lingüístico fue el principal motivo por el que se propuso al estudiantado el trabajar en el aula las destrezas orales, aunque también las escritas, mediante la herramienta del debate.

1.2.2. La oralidad

La oralidad es la manifestación de lo oral en lo escrito y surge como resultado de la pérdida de los registros: formal y coloquial. Esta interferencia de lo oral en lo escrito presenta las siguientes características. En el plano morfosintáctico:

- Conexión interenunciativa,
- anacolutos,
- cortes en lo comunicado,
- reelaboraciones,
- añadidos explicativos,
- alteración del orden de las palabras,
- construcciones sintácticas propias de un registro informal,
- uso enfático de las conjunciones,
- construcciones con *que,* con valor enunciativo o causal,
- usos queístas y dequeístas,
- uso de exclamaciones e interrogaciones retóricas.
- En el plano léxico-semántico:
- Empleo de un léxico argótico y/o jergal,
- empleo de un léxico coloquial y/o juvenil,
- uso de modismos,
- uso de ciertas expresiones idiomáticas,
- tendencia a las redundancias y a los pleonasmos.
- En el plano pragmático:
- Marcas de conversación cotidiana,
- presencia de ciertos reguladores de la conversación,
- empleo de apelativos,
- uso de atenuadores e intensificadores,

- uso de marcadores discursivos propios de la lengua oral como *en plan.*
- Así, las cuatro modalidades de uso del español: *oral coloquial*, *oral formal*, *escrito formal* y *escrito coloquial* se reducen a dos: oral coloquial y escrito coloquial.

2. OBJETIVOS

Mediante el uso del debate se buscaba, ante todo, crear una experiencia de participación en el aula. Gracias a esta estrategia, se alcanzarían varios objetivos, tanto generales como específicos.

2.1. Objetivos generales

- Desarrollar las capacidades intelectuales del alumnado.
- Desarrollar el pensamiento crítico de los alumnos.
- Potenciar el desarrollo social de los estudiantes.
- Trabajar en equipo.
- Abordar temas de actualidad.
- Respetar opiniones y creencias.

2.2. Objetivos específicos

- Mejorar las destrezas orales y escritas.
- Aprender a argumentar.
- Aprender a comunicar en público.
- Conocer la variabilidad estilística del español.

3. METODOLOGÍA

Por lo que respecta a la metodología, se decidió emplear el enfoque de aprendizaje basado en competencias, ya que, tal y como afirman Villa y Villa (2007):

> Con este enfoque se desarrollan las competencias genéricas o transversales y las competencias específicas, de manera que se logra formar al alumnado en los conocimientos científicos y técnicos propios de su disciplina y se trabaja su capacidad de aplicarlos en otros contextos más complejos (17).

Mediante la estrategia del debate, se buscaba desarrollar en el alumnado las siguientes competencias generales:

- Saber buscar información en prensa, revistas científicas y literatura específica.
- Ser capaz de hacer una lectura comprensiva y crítica de la información buscada.
- Ser capaz de seleccionar la información relevante y desechar la que no lo es.
- Ser capaz de transmitir de forma eficaz y coherente la información recopilada.
- Ser capaz de exponer, argumentar y defender una idea.

Sin embargo, no fueron estas las únicas competencias trabajadas en el aula, ya que, gracias al enfoque basado en competencias y al planteamiento en sí de la práctica, se logró trabajar, además, las siguientes competencias específicas de la asignatura.

1. Competencias profesionales:

- Ser capaz de comunicar y enseñar los conocimientos adquiridos.
- Conocer y aplicar el metalenguaje especializado.
- Ser capaz de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica.

2. Competencias disciplinares:

- Conocer a nivel oral y escrito la lengua española en niveles profesionales.
- Conocer las técnicas y métodos del análisis lingüístico.

3. Competencias instrumentales de carácter transversal:

- Ser capaz de desarrollar razonamientos críticos.
- Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad como fuente de enriquecimiento personal y social.
- Ser capaz de trabajar en equipo y asumir las responsabilidades de este.
- Tener capacidad creativa.

– Para Villa y Villa (2007), el aprendizaje basado en competencias consiste fundamentalmente en

> Desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión), con el objetivo de formar al alumnado sobre los conocimientos científicos y técnicos y su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar desde el punto de vista personal, profesional y social (17).

– Por lo tanto, el enfoque de aprendizaje basado en competencias permite, tal y como aseveran Villa y Villa (2007), el desarrollo de una formación integral de los estudiantes, tanto intelectual como social. De manera que con él se desarrolla un aprendizaje que estará vinculado con el ejercicio de la profesión que desempeñará el estudiantado. Sin embargo, Poblete y Villa (2007) consideran que no se trata únicamente de preparar al estudiante para el adecuado desempeño de un futuro puesto de trabajo, sino que se trata de ofrecer una formación integral que les ayude a saber, saber hacer, a convivir y a ser. Por lo que se requiere que se desarrollen competencias que vayan más allá del mero conocimiento teórico y que se integren de forma duradera y significativa en la estructura mental y procedimental de cada estudiante. Villa y Villa (2007), mediante el siguiente esquema explican en qué consiste el enfoque basado en competencias y muestran cómo se puede llevar a cabo una formación integral en las siguientes áreas competenciales.

FIGURA 1. Áreas competenciales y enfoque por tarea

Fuente: Villa y Villa (2007)

3.1. EL DEBATE COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

Para esta experiencia de innovación docente, tal y como ya se ha comentado más arriba, se decidió implementar el debate en el aula como herramienta pedagógica, con el fin de que el alumnado asimilara y pusiera en práctica el temario de la asignatura aprendido durante el semestre.

Para Rodríguez (2012: 493), la estrategia del debate cobra especial relevancia en el contexto universitario, en cuanto que la Universidad no debe quedarse en la mera transmisión de conocimientos y formación del alumno. Según este autor, emplear el debate en el aula universitaria conlleva ofrecer a los estudiantes no solo nuevos conocimientos, sino también nuevas destrezas, al tiempo que estimula la reflexión crítica.

Esteban y Ortega (2017: 51) opinan que, mediante la implementación del debate en el aula, el alumno adquiere y desarrolla dos competencias fundamentales:

> Debatir implica estudiar técnicas de argumentación y de retórica. Los alumnos desarrollan de este modo su capacidad investigadora, pues

> necesitan ideas y argumentos que apoyen sus puntos de vista. […] Habrán preparado su intervención, lo que a su vez redundará en una mejor expresión oral. […] Atendiendo a la idea de que la universidad es un espacio para crear y pensar, el debate permite a los alumnos improvisar, imaginar y tomar la iniciativa.

3.2. El debate como herramienta para el desarrollo social del estudiante

El debate, además de servir para mejorar las competencias lingüísticas de los alumnos y sus destrezas, debe servir para que se desarrollen como seres sociales.

Desde que se comenzó a preparar el debate en el aula, se observó cómo el alumnado era consciente de que para triunfar en la práctica debía trabajar como grupo y no como individuos independientes, por lo que empezaron a trabajar de manera cooperativa y colaborativa desde el principio.

Para Casanova *et al*. (2009), el aprendizaje colaborativo es un proceso comunicativo de construcción de significado conjunto que, de manera estructurada, promueve la interacción entre iguales, en torno a un objetivo o tarea educativa; en este caso concreto, en torno al debate académico. Para estos autores, el núcleo principal de esta definición lo constituye la idea de que, de manera conjunta, los estudiantes construyen significados a través de la actividad compartida.

Cabero (2003) y Cabero y Llorente (2007) consideran que el aprendizaje colaborativo lleva consigo el desarrollo social del estudiante y que, mediante el aprendizaje cooperativo, los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para aprender, para solucionar problemas y para realizar actividades significativas. De esta forma, el aprendizaje se convierte en una actividad social, resultante de la interacción entre profesores y alumnos, medios y ambientes.

4. ORGANIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

Para la organización de la práctica, se siguieron cinco pasos: explicación de la metodología del debate, visualización de debates

universitarios, organización de los equipos de debate, elección de los temas y preparación de la argumentación.

En primer lugar, se consideró que era importante explicar a los alumnos qué es el debate y en qué consiste, ya que cabía la posibilidad de que nunca hubieran realizado y/o visualizado un debate ni dentro ni fuera del aula. Por este motivo se les explicó:

1. Fundamentos del debate
2. Razones para utilizarlo en el aula y fuera del aula
3. Descripción de los roles y estrategias
4. Estructura del debate

En segundo lugar, y con el fin de que pudieran tener un modelo que seguir y un ejemplo de buenas prácticas en el debate, se visualizaron en el aula debates universitarios:

1. Liga de debate de Universidades
2. Torneo escolar de debate de la Comunidad de Madrid
3. El debate electoral universitario

Tras la visualización de los debates, se realizó en clase una lluvia de ideas sobre buenas y malas prácticas que se hubieran observado durante la visualización de los debates citados arriba. De esta forma, los alumnos sabrían qué se debe hacer y qué no durante un debate universitario.

En tercer lugar, se organizaron los equipos de debate. Se crearon 14 grupos de 7 participantes cada uno. A continuación, se les pidió que dieran un nombre a su grupo de debate.

En cuarto lugar, se distribuyeron los roles que cada alumno desempeñaría en el equipo: introductor, refutador y conclusor[121].

---

[121] Introductor: Realiza la introducción o exposición inicial del tema.

Refutador: Defiende la postura de su equipo y expondrá sus argumentaciones a favor o en contra. Es el encargado de aportar toda la documentación que haya recopilado su equipo mediante la investigación previa.

Conclusor: Cierra el turno de debate de su equipo, sintetizando lo dicho anteriormente por sus compañeros y ofreciendo un alegato final que persuada al otro equipo de la postura adoptada por su equipo.

FIGURA 2. *Sorteo y resultado de los equipos que se enfrentarían en cada ronda de debate.*

Fuente: Tabla obtenida gracias a la página web www.randorium.com

En quinto lugar, se eligieron los temas. Para seleccionarlos, cada alumno aportó un tema de su interés, los temas que surgieron se apuntaron en la pizarra y, finalmente, se hizo una votación para saber cuáles resultaban más interesantes a la totalidad de la clase. Tras la votación, los temas elegidos fueron los siguientes:

1. Legalización de la eutanasia
2. La legalización de las drogas
3. La pena de muerte
4. La ley del aborto

El resto del equipo, se encarga de preparar los argumentos y material de apoyo a medida que el introductor, el refutador o el conclusor los vayan necesitando.

Al finalizar la ronda, se abre un turno de debate para toda la audiencia.

Una vez se eligieron los temas, se explicó a los alumnos cómo podían preparar la argumentación:

1. Argumentación a favor o en contra[122]
2. Búsqueda de fuentes
3. Formato de la exposición
4. Extensión

Por último, se les ofreció una serie de herramientas lingüísticas para que las pusieran en práctica durante las rondas de debate:

1. Tipos de argumentos
2. Marcadores del discurso
3. Verbos de opinión
4. Características lingüístico-textuales del discurso oral y escrito
5. Mecanismos para la textura discursiva (coherencia y cohesión)

5. DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

El debate debía llevarse a cabo en un aula que beneficiara su organización y el contacto entre aquellos que debatieran. El aula en el que se impartía la asignatura durante el cuatrimestre no era la más adecuada para ello, por lo que se solicitó al vicedecano de ordenación académica un aula en la que las mesas se pudieran mover y enfrentar. Además, se dotó al aula de un atril que sirviera de apoyo a quien debatiera en cada turno.

Así mismo, para favorecer el ambiente de debate, se creó un cartel para que hubiera uno en el atril y otro en cada una de las mesas de debate.

[122] A cada grupo se le pidió que preparara la argumentación tanto a favor como en contra, puesto que no sabrían qué posición adoptaría su grupo de debate hasta el mismo día en el que les tocara debatir contra otro grupo de la clase.

FIGURA 3. *Cartel del primer debate realizado por los alumnos de Español instrumental: modalidades orales y escritas del Grado en lenguas modernas y sus literaturas.*

Fuente: Elaboración propia

Como se formaron 14 grupos de debate, se llevaron a cabo un total de 7 rondas con una duración de 35 minutos cada una. El tiempo de intervención de cada grupo quedó organizado del siguiente modo:

TABLA 2. *Organización del debate y tiempo dedicado a cada una de las fases del mismo.*

DURACIÓN RONDA DE DEBATE	DURACIÓN TURNOS DE EXPOSICIÓN	DURACIÓN TURNOS DE RÉPLICAS	DURACIÓN TURNOS DE CONCLUSIONES
35 min	Exposición de los argumentos a favor o en contra	Réplicas y contra-rréplicas	Conclusión y cierre de la argumentación
	20 min	10 min	5 min
	10 min cada equipo	5 min cada equipo	2.5 min cada equipo

Fuente: Elaboración propia

Los equipos de debate no conocerían, hasta minutos antes de que comenzara su ronda de debate, ni sobre qué tema debatirían ni qué postura adoptarían sobre dicho tema, ya que tanto los temas como las posturas se obtendrían a ciegas mediante la elección de un sobre cerrado que el profesor les daría a elegir.

5.1. RESULTADOS

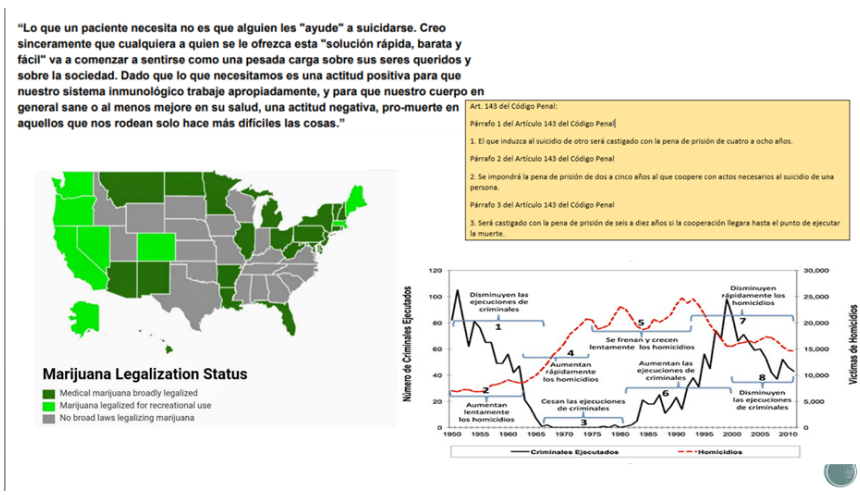
Los alumnos trabajaron en esta práctica durante todo el cuatrimestre, ya que las rondas de debate se realizaron en las últimas clases presenciales de la asignatura. De este modo, los últimos 15-20 minutos de las 2 horas que duraba cada clase de la asignatura siempre estaban dedicados a la preparación de la práctica. Así, los alumnos, siempre por grupos, podían ir buscando y preparando los argumentos, modificar contenidos, mostrar al profesor los materiales de apoyo seleccionados, preguntar dudas, etc.

Todo este material que les serviría para fundamentar su postura durante el debate debía ser entregado el mismo día en el que participaran en la ronda, con el fin de que el profesor pudiera evaluar cómo habían preparado el material: la documentación de apoyo, los argumentos, tanto a favor como en contra, la fiabilidad de las fuentes…

FIGURA 4. Materiales de apoyo empleados por los alumnos para fundamentar su argumentación a favor o en contra.

Fuente: Elaboración propia a partir de los trabajos entregados por los alumnos

FIGURA 5. *Tipos de argumentos empleados por los estudiantes para apoyar su postura durante la ronda de debate.*



Fuente: Elaboración propia a partir de los trabajos entregados por los alumnos

Como se puede observar en las dos figuras anteriores, los materiales de los que se sirvieron los alumnos fueron muy variados: imágenes, prensa escrita, infografías, gráficos… Y lo mismo ocurrió con los tipos de

argumentos: argumentos de autoridad, de cifras o probabilísticos, de causa-efecto, de experiencia personal, argumentos por analogía, por ejemplificación, argumentos deductivos, inductivos…

6. EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA

Para evaluar el trabajo realizado por los alumnos, tanto por equipos como individual, se tuvo en cuenta:

- La presentación a nivel individual y grupal
- La calidad argumental
- La veracidad de las fuentes
- La capacidad de razonamiento y respuesta
- La capacidad de síntesis
- El trabajo en equipo
- La adecuación de la comunicación
- Además, como cada uno de los miembros del equipo desempeñaba un papel diferente, se crearon los siguientes ítems según el turno de debate (exposición, réplica y conclusión).

1. *Ítems* para el turno de exposición:

- Variedad de argumentos
- Claridad, coherencia y orden
- Originalidad e interés
- Persuasión
- Riqueza léxica y corrección expresiva
- Entonación
- Lenguaje corporal
- Riqueza de fuentes

2. *Ítems* para el turno de réplica:

- Tener en cuenta la exposición precedente
- Agilidad en el diálogo
- Claridad, coherencia y orden
- Riqueza léxica y corrección expresiva
- Capacidad de convencer

- Respeto a los compañeros
- Respeto a los tiempos
- Originalidad
- Fuerza de los argumentos elegidos

3. *Ítems* para el turno de conclusión:

- Capacidad de síntesis
- Seguridad y persuasión
- Claridad, concisión y coherencia
- Calidad del legato final
- Con estos *ítems* se crearon las rúbricas que el profesorado iba cumplimentando a medida que avanzaba el debate.

7. CONCLUSIONES

El principal objetivo que se pretendía alcanzar al utilizar el debate como herramienta pedagógica era mejorar las destrezas orales del alumnado universitario y se puede afirmar que ha sido un buen instrumento para lograrlo, puesto que al finalizar la práctica se observó una gran mejoría en la forma de expresión de los alumnos de primer curso del grado de Lenguas modernas y sus literaturas.

Del mismo modo, se corrobora la utilidad del enfoque de aprendizaje basado en competencias, puesto que gracias a este enfoque no se desarrollaron únicamente las competencias generales, sino también las competencias profesionales, disciplinares e instrumentales de carácter transversal de la asignatura en la que se llevó a cabo la práctica.

Asimismo, se puede asegurar que el debate ha favorecido el trabajo cooperativo y colaborativo entre los alumnos y que, por lo tanto, se ha promovido el desarrollo social del estudiantado. Colaboración y cooperación son dos conceptos que están estrechamente relacionados, en cuanto que el trabajo colaborativo está basado en la cooperación. En el trabajo colaborativo, los integrantes de un mismo grupo se deben coordinar en la realización de las diferentes tareas, tareas que son necesarias para llegar a alcanzar, entre todos, el mejor resultado posible. Al fin y

al cabo, en esta práctica, todos los integrantes del grupo buscaban una meta común: obtener la puntuación máxima en la práctica.

Además, gracias al debate, mejoraron considerablemente las competencias lingüísticas de los estudiantes, tanto orales como escritas. Se debe recordar que, a lo largo del cuatrimestre, los alumnos recibieron clases teóricas sobre las características lingüístico-textuales del discurso oral y del discurso escrito, sobre las características del contexto discursivo y sobre la textura discursiva, coherencia y cohesión. De este modo, los alumnos fueron capaces de abandonar las características propias de la oralidad y de la coloquialidad y aprendieron a ajustar su discurso a la situación comunicativa en la que se encontraban. A través del debate, por tanto, se fomentó la expresión oral y escrita del alumnado, y se mejoró la adecuación del discurso según el registro. Se puede concluir, por tanto, que el debate sirvió para perfeccionar las estrategias comunicativas de los estudiantes, en cuanto que aprendieron a emplear los conectores y marcadores discursivos, verbos de opinión, técnicas de persuasión, mecanismos de cohesión (procedimientos léxicos y procedimientos gramaticales), tipos de progresión temática…

También se debe destacar que esta práctica ha supuesto para los estudiantes un desarrollo cultural y académico, ya que, para realizar un buen debate, tuvieron que investigar, seleccionar fuentes y hacer un análisis crítico de las mismas, elegir argumentos, resumir contenidos y darles forma para emplearlos en el debate… conocimientos que, al fin y al cabo, pueden trasladar a su vida personal, académica y profesional.

Para concluir este capítulo, queremos compartir la reflexión de Rodríguez (2012), para quien la utilización del debate como herramienta de aprendizaje cooperativo en la educación superior constituye una estrategia útil y adecuada para la mejora de los aprendizajes, porque el debate no contribuye solo a la adquisición de competencias y contenidos, sino también a la formación integral del estudiante.

De esta forma y mediante este capítulo, queda demostrado que el debate, tal y como afirman Rodríguez y Herrera (2009: 9), es un buen recurso didáctico que favorece “el aprendizaje autónomo, reflexivo, crítico y cooperativo” de los estudiantes universitarios.

8. REFERENCIAS

Cabero, J. (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la telenseñanza. En F. Martínez (*Ed*.), *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo cooperativo*, 131-156. Paidós.

Cabero, J. y Llorente, M. (2007). Propuestas de colaboración en educación a distancia y tecnologías para el aprendizaje. *EDUTEC*, *Revista electrónica de tecnología educativa*, 23. Recuperado de http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/cabero.pdf

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Vals, A. (2008). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Ariel.

Casanova, M.O., Álvarez, I.M. y Gómez. I. (2009). Propuesta de indicadores para evaluar y promover el aprendizaje cooperativo en un debate virtual. *EDUTEC*, *Revista electrónica de tecnología educativa*, 28, 1-18.

Esteban García, L. y Ortega Gutiérrez, J. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. En *Jornadas de Innovación e Investigación Docente*, 48-56. Universidad de Sevilla.

Poblete, M. y Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Mensajero.

Rodríguez, C. y Herrera, L. (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2), 1-13.

Rodríguez, R. (2012). El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en filosofía del derecho y teoría de la cultura. *Revista de Innovación Docente: UPO Innova*, 1, 493-503. Recuperado de https://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/view/124/

Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40, 15-48.

AUTOEFICACIA EN ESTUDIANTES DE TRADUCCIÓN Y SU DESEMPEÑO EN TAO EN TIEMPOS DE PANDEMIA

JOSÉ CORTEZ-GODÍNEZ
Universidad Autónoma de Baja California

JAHIRO SAMAR ANDRADE PRECIADO
Universidad Autónoma de Baja California

1. INTRODUCCIÓN

La revisión bibliométrica en Scopus en el año 2021, sugiere que el constructo de "autoeficacia" junto con "desempeño académico" son un tema ampliamente estudiado. Desde 1998 hasta la fecha se han producido alrededor de 531 documentos que involucran a población universitaria, siendo Estados Unidos el que ha producido más literatura en el tema. Reduciendo la búsqueda de los descriptores señalados en licenciaturas de Lenguas Modernas y particularmente Traducción, el resultado es de solo dos artículos. Ante esto, el propósito de la presente investigación exploratoria, ha sido evaluar de manera detallada la subcompetencia instrumental/profesional de los estudiantes de traducción de la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali, que cursan la materia de Tecnologías Aplicadas a la Traducción e Interpretación (TATI), con el afán de saber cómo se registra esa parte psicológica del proceso traductor, y ahondar en los procesos cognitivos que llevan a la adquisición de conocimientos especializados de mayor grado de dificultad en su formación.

El estudio, básicamente, plantea registrar la relación entre la autoeficacia percibida en estudiantes de Quinto semestre de la Licenciatura en Traducción y su desempeño obtenido al cursar el taller de TATI durante la pandemia por Covid-19 en 2020, triangulando la percepción de la autoeficacia con un test psicológico (Escala de Autoeficacia General (Baessler y Schwarzer, 1996) con el fin de hacer patente la correlación.

1.1. Autoeficacia

Bandura (1997) definió la autoeficacia como "beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (p. 3). La teoría de la autoeficacia se desarrolló en el marco de la teoría cognitiva social, que considera a los individuos como agentes proactivos en la regulación de su cognición, motivación, acciones y emociones. Según Bandura, dentro de este marco cognitivo social del funcionamiento humano, la autoeficacia aborda el papel de las creencias autorreferentes como el factor agentivo central que determina el comportamiento de las personas dirigido a objetivos. Así, se supone que los juicios de eficacia de las personas determinan los retos que emprenden, el esfuerzo que dedican a la actividad y su perseverancia ante las dificultades. También, que los juicios de autoeficacia de las personas influyen en ciertos patrones de pensamiento y reacciones emocionales (por ejemplo, orgullo, vergüenza, felicidad, tristeza) que también influyen en la motivación.

Bandura (1977, p. 192) expone en su obra señera: *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change* que "it has now been amply documented that cognitive processes play a prominent role in the acquisition and retention of new behavior patterns." Por lo tanto, es importante intervenir de manera positiva en estimular una mejor percepción de la autoeficacia en los estudiantes para que mejoren sus habilidades, su autopercepción y se visualicen capaces de enfrentar problemas y solucionarlos. Máxime en este siglo, donde conviven imaginarios sociales tan opuestos como vitales: "generación de cristal", "resiliencia", "tecnología", "redes sociales", "popularidad", "estrés", "soledad", "suicidio", "racismo", que permean desde la comunidad hacia las facultades y se suman a la variable "crisis económica", los cuales pueden ser obstáculos o nichos de oportunidad en el proceso enseñanza-aprendizaje, y en el trabajo docente, según sea el manejo que se les dé.

Retomando el hilo, como lo afirma Atkinson (2012) es necesario avanzar en los enfoques tradicionales de la formación y la educación de los traductores e intérpretes, pues se han centrado en las competencias básicas: investigación, transferencia, redacción, habilidades de toma de decisiones para los traductores (Fraser, 2000; Göpferich, Bayer-

Hohenwarter, Prassl, y Stadlober, 2011; PACTE, 2000, 2001, 2003, 2005, 2007, 2014, 2015, 2017, 2018, 2019), y cuestiones cognitivas, de memoria y psicolingüísticas para los intérpretes (Kurz, 2003; Liu, 2008). El autor agrega que en los estudios de traducción, las cuestiones psicológicas y de personalidad han tendido a ser ignoradas o consideradas insignificantes, lo que crea una laguna en la educación y formación de intérpretes/ traductores, pues es importante fomentar explícitamente la confianza de los estudiantes (motivación extrínseca) y crear conciencia entre ellos, sobre cómo sus habilidades psicológicas y sus autoevaluaciones pueden afectar sus acciones y elecciones a la hora de su práctica profesional. En suma, robustecer su competencia traductora (CT) holística a través de la metacognición. Como lo señala Torres del Rey (2005) las formas de aprendizaje y adquisición de conocimiento, tanto para la traducción como para las nuevas tecnologías, y en especial en su conjunción, están profundamente implicados dos elementos fundamentales para la educación: la *dimensión instrumental* y la construcción personal y comunitaria.

Como se ha mencionado, los juicios sobre la eficacia se basan en un complejo proceso de autopercepción que se apoya en el procesamiento cognitivo de diversas fuentes de información sobre la confianza (Bandura, 1997). Bandura clasificó estas fuentes como logros de rendimiento pasados, experiencias vicarias, persuasión verbal y estados fisiológicos. Los logros de rendimiento proporcionan la información de eficacia más fiable porque se basan en las propias experiencias de dominio. Las fuentes vicarias de información sobre la eficacia se basan en la obtención de información a partir de la observación de otros y la comparación de las propias capacidades con las observadas. La información persuasiva incluye la persuasión verbal, la retroalimentación evaluativa, las expectativas de los demás, diálogo interno, imágenes positivas y otras estrategias cognitivas. La información fisiológica incluye la activación autonómica asociada con el miedo y la duda o con el hecho de estar mentalizado y preparado para el rendimiento, así como el nivel de forma física, la fatiga y el dolor como lo señalan Feltz y Chase (1999, 2008). Así vemos que las creencias sobre la autoeficacia se pueden alterar debido a intervenciones basadas en una o más fuentes de

información y experiencias de eficacia (por ejemplo, el éxito o el fracaso), es decir la observación de actuaciones, el modelado y el cúmulo experiencial, son variables que inciden en el análisis de nuestras capacidades ante un nuevo reto.

Sobre la teorización de Bandura en 1986, Pajares (1996) explica que las creencias sobre eficacia ayudan a determinar el esfuerzo que las personas dedicarán a una actividad, el tiempo que perseverarán cuando se enfrenten a obstáculos y la capacidad de recuperación que demostrarán ante situaciones adversas. El mismo autor agrega: "People with low self-efficacy may believe that things are tougher than they really are, a belief that fosters stress, depression, and a narrow vision of how best to solve a problem (1996, p. 544). "

Por su parte Schwarzer et al. (1997) plantea que las expectativas de autoeficacia tienen más que ver con el control personal de las acciones encaminado a la confianza que se tiene en la propia capacidad de enfrentar con ciertos factores estresantes, además, este concepto permite identificar la diferencia en la forma en cómo las personas se sienten, piensan y actúan. Las características de una persona que tiene una baja percepción de su autoeficacia pueden estar asociada a depresión, ansiedad e impotencia, lo que también se puede relacionar con baja autoestima y pensamientos negativos sobre sus propios alcances y desarrollo personal. Mientras que una persona con un nivel alto de autoeficacia tiene un fuerte sentido de competencia que le facilita los procesos cognitivos y el actuar a la hora de tomar decisiones, para alcanzar logros académicos, entre otros.

Schwarzer et al., añaden que: "Self-efficacy levels can enhance or impede motivation. People with high self-efficacy choose to perform more challenging tasks (1997, pp. 70-71). "

Aunado a esto, cuando se trata de prepararse para la acción, las cogniciones relacionadas con uno mismo en los procesos de aprendizaje (también llamadas metacognición) son un ingrediente importante del proceso de motivación. La metacognición, es un nivel de pensamiento superior que pone atención sobre los otros procesos intelectuales para

corregir errores, optimizar mecanismos cognitivos y mejorar la implementación de estrategias para la ejecución de tareas (Flavell, 1979).

1.2.1. Competencia psicológica

La otra variable en análisis es el rendimiento o logro académico, que se refiere en general, a las habilidades comunicativas (orales, de lectura, ciencias, ciencias sociales y matemáticas) y las competencias que permiten al alumno tener éxito en la escuela y en la sociedad (Lindholm-Leary y Borsato, 2006).

Como estos logros son difíciles de evaluar, la mayoría de los investigadores se han basado en una definición más acotada que se limita en gran medida a los resultados de las pruebas de rendimiento estandarizadas. Existen estudios que evalúan el rendimiento académico por medio de pruebas estandarizadas o mediante medidas generales de rendimiento escolar, como el promedio de notas (Grade Point Average: GPA). En nuestro estudio tomamos como referencia el baremo normalizado en el Estatuto Escolar de la Universidad Autónoma de Baja California (2018) que acredita a los alumnos que estudian una licenciatura, Especialidad, Maestría o Doctorado, y cuya escala va de 0 a 100 puntos, y donde una nota menor a 60 es no aprobado (en licenciatura).

Para Cheng (2017) la competencia traductora tiene que ver con la capacidad *demostrada* para traducir, que resulta de una combinación de conocimientos, habilidades y atributos en la realización de una tarea de traducción en unas condiciones determinadas.

Dentro del capítulo de los mencionados atributos, el autor ubica a la autoeficacia como parte del rubro emotivo y motivacional que sustenta el manejo de un procedimiento holístico compuesto, además, de: conocimientos, habilidades/desempeño, y capacidad para organizar/orquestar.

El mismo Cheng (2017, p. 43) describe los atributos como: **"…**being attentive to detail, being self-reflective, being collaborative and so on. In recent studies, attention is also paid to other attributes related to emotion, motivation or self-efficacy (see, for example, Rojo and Ramos Cano, 2016; Haro-Soler, 2017; Way, 2017). "

Cabe recordar que el modelo PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia de Traducción y Evaluación) es de los más conocidos. El grupo de investigación se formó en 1997 por varios traductores y profesores de traducción de la Universidad Autónoma de Barcelona para investigar la adquisición de la competencia traductora en la traducción inversa y directa (PACTE, 2003). En la versión revisada y definitiva del modelo la CT comprende cinco subcompetencias (Bilingüe, Extralingüística, Conocimiento de la traducción, Instrumental y Estratégica) y activa una serie de componentes psicofisiológicos.

El grupo PACTE definió en 2003 a la subcompetencia psicofisiológica como la capacidad de utilizar recursos psicomotores, cognitivos y actitudinales, y es en este rubro es donde, creemos, se puede ubicar la autoeficacia, además de otros componentes tales como razonamiento lógico, creatividad, mnemotecnia, además del manejo del estrés. En 2017 reiteran su definición: "different types of cognitive and attitudinal components and psycho-motor mechanisms (PACTE, 2017: 39-40)." En cuanto a la subcompetencia instrumental, el Grupo PACTE, asegura que es un conocimiento predominantemente procedimental "related to the use of documentation sources and information and communication technologies applied to translation (PACTE, 2017: 39-40)." Cabe recordar que el asiento físico de la memoria emocional es por una parte el hipocampo, que funcionaría como el registrador de información, sobre todo de corte neutral, en combinación con la amígdala, que registra los eventos positivos y negativos cargados de intensidad y carga emotiva. Ambos trabajan a la par.

Por su parte Micheli (2013) ubica a la subcompetencia psicofisiológica como aquella que "…comprende el autoconcepto o la conciencia de ser traductor/a, la confianza en sí mismo, la capacidad de atención, de memoria, etc.". Es decir, ubica los procesos cognitivos que se activan a la hora de poner en marcha el trabajo traductivo y valorar el reto que tiene enfrente.

Es menester decir que, en la formación de intérpretes y traductores, la tradición ha sido centrarse casi exclusivamente en el avance de las habilidades técnicas y lingüísticas, dejando las habilidades psicológicas en gran medida sin tocar, o abordándolas implícitamente en lugar de

explícitamente. Basándose en investigaciones anteriores sobre traductores, según Atkinson y Creeze (2012), se mostraron correlaciones estadísticamente significativas entre las medidas de éxito de los traductores y los aspectos positivos de las habilidades psicológicas; en concreto, buenos niveles de autoeficacia y un estilo explicativo positivo. Por tanto, es muy importante desarrollar esas habilidades en los estudiantes que se inician profesionalmente.

Ahora, los autores mencionados definen la *habilidad psicológica* como la capacidad de los sujetos que resulta de la combinación de una tríada de ítems: los efectos de la autoeficacia, el estilo explicativo y el locus de control en el trabajo (es la medida en que las personas piensan que pueden controlar los hechos que las afectan), particularmente de los intérpretes. En un estudio sobre el lado actitudinal/personal/autoevaluación de la práctica de la traducción y la interpretación, Atkinson y Creeze (2012), muestran que los buenos niveles de autoeficacia laboral (Bandura y Locke, 2003; Bandura, 1997; Stajkovic y Luthans, 1998) y un buen estilo explicativo (Laird y Metalsky, 2008; Weiner, 2006) son habilidades deseables de poseer.

Sobre la buena autoeficacia laboral se refieren a un nivel en el que la persona se siente lo suficientemente segura como para asumir una tarea que supone un reto un poco mayor del que está acostumbrada. Esto anima a las personas a esforzarse y desarrollarse, en lugar de quedarse en su zona de confort. Tener la autoeficacia laboral en un nivel óptimo también significa que las personas no intentarán cosas que sean técnicamente demasiado difíciles para ellos, es decir, donde haya una alta probabilidad de fracaso. En la interpretación y traducción, esto es especialmente importante, dicen Atkinson y Crezee, ya que los resultados de calidad pueden ser críticos. En segundo lugar, agregan los autores: "…by 'good explanatory style', we mean that a person's explanatory style is normally a positive one (2012, p.4). Esto significa asumir una cantidad razonable de crédito personal por los resultados exitosos, lo que a su vez aumenta la autoeficacia y anima a seguir esforzándose. También significa evitar un estilo explicativo negativo, en el que las personas tienden a culparse sistemáticamente de los fracasos y/o atribuir el éxito a la suerte. Este estilo negativo se ha asociado con la

impotencia, el afecto negativo, el abandono e incluso la depresión (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Robins y Hayes, 1995). En general, se trata de una situación negativa para los intérpretes y traductores, sobre todo porque trabajar como intérprete o traductor autónomo puede ser bastante aislacionista, lo que puede aumentar estos problemas.

2. OBJETIVOS

El objetivo que buscamos es registrar la autoeficacia en el estudiantado de la Licenciatura en Traducción, con el fin de descubrir su importancia en el proceso traductor, y a partir de los resultados, diseñar metodologías que aumenten su motivación intrínseca para que puedan enfrentar los retos (proyectos de traducción) de manera exitosa, y a la postre mejore su autoeficacia, que, aunque intangible, es un componente importante en los sujetos para el desempeño solvente de la subcompetencia instrumental/profesional. Aunado a esto, se buscan correlaciones entre los puntajes obtenidos en la revisión de los productos y el grado de autoeficacia que muestren los sujetos (Bandura, 1977, 1987, 1997; Haro-Soler, 2017). Nuestra hipótesis de trabajo es que entre mayor sea la percepción de la autoeficacia que posean los estudiantes, mejores calificaciones en la subcompetencia instrumental/profesional (productos elaborados con tecnología aplicada) presentarán los discentes. Además, se mostrarán los resultados de la percepción que tienen los estudiantes sobre el uso e importancia de las TIC en traducción, particularmente en tiempos de pandemia, donde hubo un cambio drástico en la modalidad de enseñanza al suspenderse las clases presenciales desde el 23 de marzo de 2020 en la Facultad de Idiomas-Campus Mexicali, con todos los cambios que esto trajo tanto en los alumnos como en los docentes.

3. METODOLOGÍA

Como se ha mencionado, el presente estudio es de corte experimental, transversal y de tipo correlacional, dentro del cual se realizaron análisis cualitativos y cuantitativos de los datos en los programas Atlas ti 9 e IBM SPSS Statistics 24, de manera respectiva, tanto de los resultados

de la Escala de Autoeficacia General (EAG) de Baessler y Schwarzer (1996), como de la percepción de los alumnos sobre el curso Tecnología Aplicada a la Traducción e Interpretación (TATI) impartida durante el semestre de febrero a junio del año 2020.

Sobre la EAG, de acuerdo a Espada et al (2012) evalúa el sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes. Para la evaluación de la autoeficacia, la EAG ha demostrado empíricamente su fiabilidad y validez convergente y discriminante. Entre otros estudios de su uso y adaptación están Sanjuán et. al. (2000), y Rojas (2014).

En ese contexto, se sondeó la percepción de los sujetos, sobre los pros y contras en su formación académica, mediante un formulario de Google sobre el taller de TATI, y la influencia que tuvo en su desarrollo académico. Las preguntas del cuestionario se diseñaron tomando como modelo el trabajo de Haro-Soler (2017), adecuándolo al contenido del taller. Previamente, durante una clase, y en el mismo cuestionario se les explicaron los conceptos de autoeficacia y autoconfianza. Durante el procesamiento de la información, los resultados se contrastaron con las notas finales alcanzadas en el curso, con el fin de buscar alguna correlación y comprender mejor la relación entre los constructos abordados.

La muestra se integró con los estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Traducción de la Universidad Autónoma de Baja California-Campus Mexicali: 21 estudiantes (19 mujeres y dos hombres), y como criterio de inclusión fue el haber cursado el taller de TATI, dictado en la Facultad de Idiomas en el primer periodo del 2020, donde 90.47% de los estudiantes respondieron al formulario *CAT Tools y Autoeficacia en Traducción (CTAT)*. El instrumento, fue diseñado por el profesor del área de Traducción, José Cortez, quien impartió el taller. El formulario consta de 8 ítems, en la cual las preguntas 1, 3, 4 y 7 son preguntas cerradas de tipo ordinal, mientras que las preguntas 2, 5, 6 y 8 eran preguntas abiertas de tipo nominal. El principal objetivo de esta encuesta era evaluar mejoras en la subcompetencia instrumental/profesional, y registrar la subcompetencia psicofisiológica en su relación con la tarea de traducción con herramientas tecnológicas, después de cursar el Taller TATI. En el Formulario de Google, se registró la percepción

sobre el curso, las herramientas que aprendieron, el papel del instructor y los problemas que surgieron debido a la modalidad a distancia que se implementó por la pandemia por el COVID-19.

Cabe aclarar que el curso fue impartido a través de la plataforma educativa Blackboard, que se estructura por medio de tareas y metas de trabajo. Los textos, programas y todo el material de apoyo lo accesaron los sujetos mediante su correo electrónico oficial, y las fuentes externas como Youtube para el curso, fueron de libre acceso. Para la calificación de la tareas y traducciones, se tuvo el apoyo de estudiantes de sexto, séptimo y/u octavo semestre, que ya había aprobado el taller, como parte de su Servicio Social Profesional de la UABC (2007) que deben prestar a la institución. Los trabajos se les enviaban a los prestadores del servicio por correo electrónico con los nombres en clave para evitar el sesgo, por si existía algún vínculo emotivo con alguno de los estudiantes de Quinto semestre. Al final del curso, la sumatoria final la hace la plataforma BB y es el parámetro de aprovechamiento final de los sujetos.

Por otro lado, la *EAG* creada en su versión original en 1993, fue contestada en línea por el 26% de la muestra total para efectos de validez. La *EAG* consta de 10 ítems y adopta una escala likert de 4 puntos, adaptada al español según la versión alemana e inglesa del instrumento en el estudio de Baessler y Schwarzer (1996), en donde se compararon muestras de Alemania, China y Costa Rica, para ver la validez psicométrica de la prueba (Schwarzer et al., 1997).

La mencionada escala evalúa el sentimiento estable de competencia personal para sobrellevar de manera eficaz gran variedad de situaciones estresantes, ha sido traducida a 25 idiomas y se utiliza tanto en población adulta como adolescente desde los 12 años de edad. La misma, se basa en la definición de autoeficacia hecha por Bandura en el año 1986 (Espada et al, 2012). El alfa de Cronbach de la versión en español de esta escala puede variar entre .76 y .90 (Schwarzer, 2014, citado por Bueno et al, 2018; Blanco et al., 2019; Covarrubias et al., 2019; y Clavijo et al., 2020).

La escala mencionada correlaciona inversamente con las emociones negativas evaluadas por otras pruebas que miden estados emocionales de

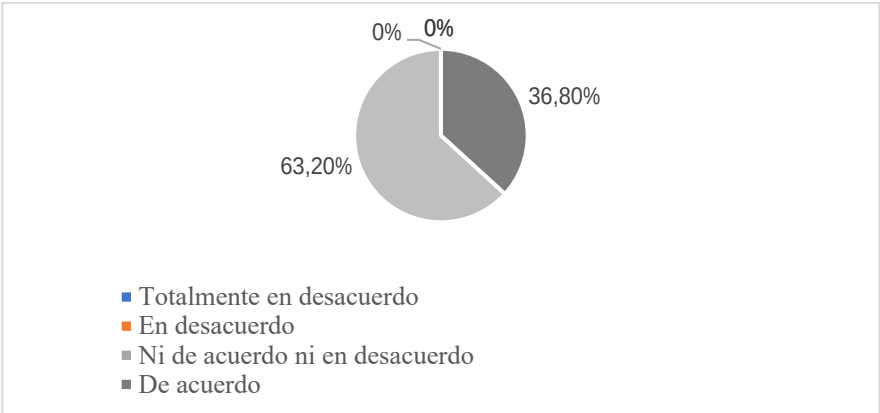
este tipo. Es decir, que, si presenta una puntuación alta de autoeficacia, tiene mayor cantidad de pensamientos positivos. Las personas con mayor autoeficacia se perciben además con un nivel alto de bienestar y especialmente en el caso de la percepción de logros, que se relaciona con el trabajo hacia metas y cumplimiento de tareas. También como significado, que implica tener un sentido y dirección en la vida, en la capacidad y forma de afrontar las situaciones cotidianas, ya sea a nivel personal o social. Finalmente. mientras mayor sea el significado de vida y conciencia que las personas posean, mayor será el nivel de autoeficacia percibida y esto se verá acompañado de más pensamientos automáticos positivos (Bueno-Pacheco et al., 2018).

Para triangular la percepción de los sujetos con los resultados en la subcompetencia instrumental/profesional de manera más detallada, se tomó la decisión de aplicar la EAG (Schwarzer et al., 1997) a esta misma muestra, con el fin de brindar una perspectiva más clara sobre la subcompetencia y la utilidad del constructo adquirido al final del curso. De esta manera, contrastar los hallazgos de la encuesta, los productos y el test psicológico, e identificar el nivel de autopercepción de los estudiantes, con el fin de hacer patente la correlación: entre mayor autoeficacia, mayores logros académicos.

4. RESULTADOS

A partir de los datos obtenidos del cuestionario *CTAT* se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas de los estudiantes, de manera que se obtuviera una idea general sobre qué tanto confían los estudiantes en sus habilidades para desempeñarse en el manejo de los distintos programas, en este caso al utilizar las herramientas de TAO. El análisis de los datos cuantitativos que se derivan de los ítems con preguntas cerradas, que corresponden a los ítems 1, 3, 4 y 7, se muestran a continuación.

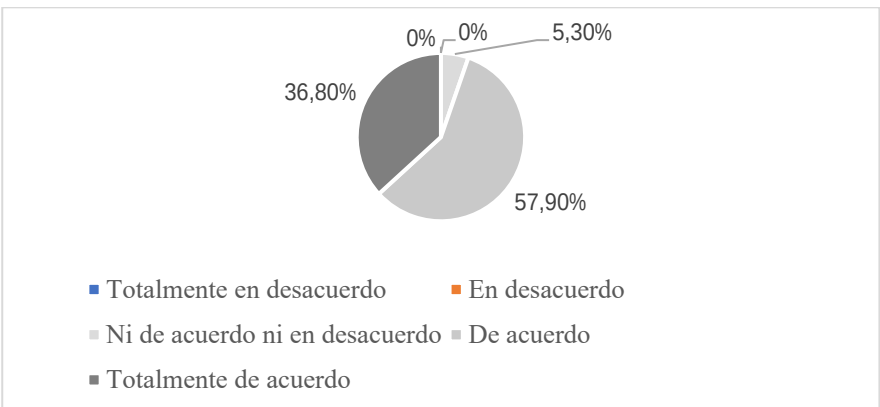
GRÁFICO 1. ***Este taller CAT me ha parecido útil para mi formación como traductor/a.*** *Percepción de la importancia que tiene el nuevo conocimiento en herramientas de apoyo a la traducción por parte de los estudiantes de licenciatura.*



Fuente: elaboración propia

En el Gráfico 1, del 90.47% que fueron encuestados, se encuentra que las dos respuestas que obtuvieron la mayor cantidad de votos fueron: Totalmente de acuerdo 63.2% y De acuerdo 36.85%, es decir estas personas consideran que el taller TATI es útil para su formación profesional.

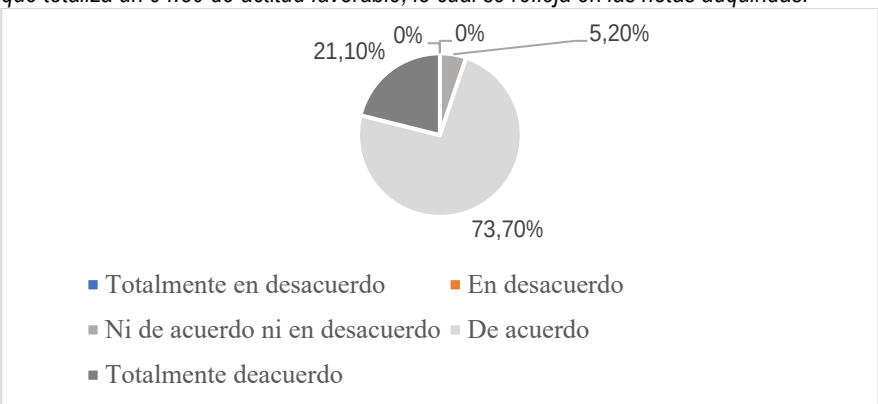
GRÁFICO 2. ***Me gustaría que hubiera más talleres de Tecnología Aplicada que formaran parte de la Licenciatura en Traducción.*** *Actitud hacia la adquisición de nuevos aprendizajes en el área por parte de los estudiantes de licenciatura.*



Fuente: elaboración propia

Para el Gráfico 2, a partir de las respuestas de los encuestados se identifican: De acuerdo 57.9%, Totalmente de acuerdo 36.8% y Ni de acuerdo ni en desacuerdo 5.3%, es decir que más de la mitad de la muestra encuestada refiere que le gustaría tener más talleres de TATI, como parte de su formación de la Licenciatura de Traducción.

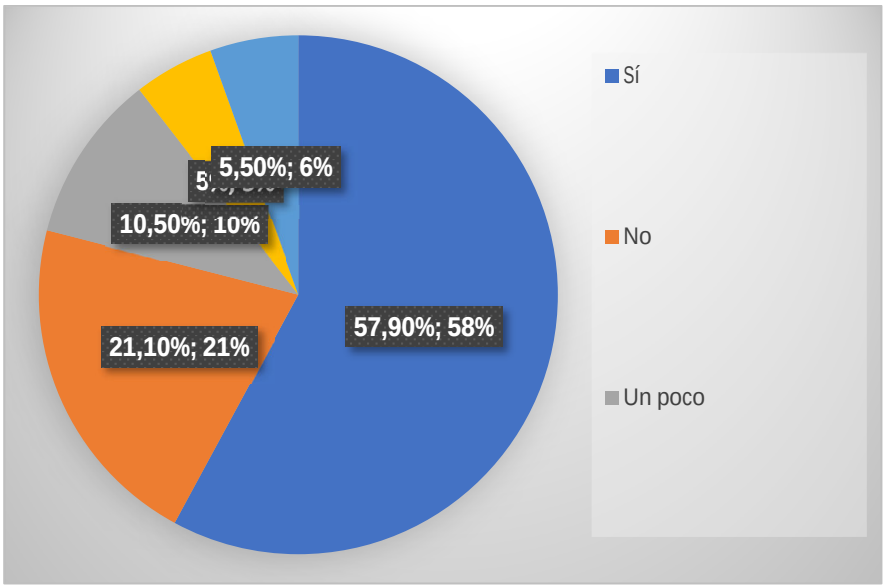
GRÁFICO 3. ***Una vez terminado el curso me siento con mayor autoeficacia en Traducción.*** *Sondeo sobre la percepción de autoeficacia entre los estudiantes de traducción que totaliza un 94.80 de actitud favorable, lo cual se refleja en las notas adquiridas.*



Fuente: elaboración propia

En el Gráfico 3, los encuestados respondieron de la siguiente manera: De acuerdo 73.7%, Totalmente de acuerdo (21.1%) y Ni de acuerdo ni en desacuerdo (5.3%), es decir que el 94.80% percibe un mayor nivel de autoeficacia en sus habilidades de TAO, por lo tanto, con un mayor nivel en su subcompetencia instrumental/profesional.

GRÁFICO 4. ***Crees que la pandemia del COVID-19 ha afectado tu desarrollo académico.*** *Percepción sobre los problemas ocasionados por el cambio de modalidad de aprendizaje, debido a la pandemia de Covid-19.*



Fuente: elaboración propia

En la Figura 4, que sondea la opinión sobre la influencia que tiene el entorno en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, se obtuvieron las siguientes respuestas: Sí 57.9%, No 21.1%, Un poco 10.5%, además de Tal vez. Hubo comentarios que expresaron que les afectó: "50/50, hubo cosas en las que sí me afectó, pero también aprendí a adaptarme y sacarle provecho" (5.3%). En general el 79% de los estudiantes consideran que en alguna medida la pandemia les afectó su desarrollo académico, sin embargos sus notas se mantuvieron altas.

Para el análisis cualitativo de los datos, por medio del programa Atlas.ti 9, en un primer momento se buscaron las palabras que más se repetían para obtener así los nombres de las etiquetas, para categorizar cada una de las respuestas de los estudiantes que resolvieron la encuesta CTAT. A partir de esto surgen categorías tales como Aprendizaje, Beneficio, Calidad, Confianza, Disminución en tiempo, Mejorar la carga, entre otras. Algunas de estas categorías se utilizaron para organizar la información en más de una pregunta como por ejemplo Aprendizaje,

Confianza, Clases virtuales/Modalidad Virtual. A continuación, se presentan todas las categorías que se derivaron de las respuestas a la encuesta y su categorización.

TABLA 1. *Categorías por ítems y sus alusiones por parte de los sujetos en el análisis cualitativo.*

Categoría	**Ítem**				
	2	5	6	8	Total de párrafos por categoría
Confianza	9	6	-	-	15
Clases virtuales/ Modalidad virtual	-	-	5	8	13
Contenido amplio/diverso	-	12	-	-	12
Aprendizaje	3	5	-	-	8
Organización	-	-	7	-	7
Mejorar la carga	7	-	-	-	7
Disminución en tiempos	6	-	-	-	6
Distracciones en casa	-	-	-	6	6
Explicaciones confusas	-	-	5	-	5
No hay sugerencias	-	-	5	-	5
Beneficio	-	4	-	-	4
Calidad	4	-	-	-	4
Desempeño académico positivo	-	-	-	4	4
Equipo	-	-	-	-	4
Interacción con pares	-	-	-	4	4
Motivación	-	-	-	4	4
Producción de material	3	-	-	-	3
Conexión a internet	-	-	-	2	2
Monotonía de las clases	-	-	1	-	1
Sueño/Cansancio	-	-	-	1	1
Total de párrafos por ítem	32	27	27	29	115

Como se identifica en la Tabla 1, dentro de las categorías que surgieron tras el análisis inicial con el programa Atlas ti, en el cual se obtuvieron las palabras claves del documento total y se determinó la pertinencia de cada una de estas para generar las categorías, el total de párrafos analizados en esta encuesta fue de 115 (100%), y dentro de cada una de los

ítems el total de párrafos respectivamente fue de 32 párrafos (27.8%) para el segundo ítem, 27 párrafos en los ítems 5 y 6 (23.4%) y 29 párrafos (25.2%) para el ítem 8. Las categorías más sobresalientes son, Confianza donde se analizaron 15 párrafos (13.04%), Clases virtuales/Modalidad virtual con 13 párrafos (11.30%), Contenido amplio/diverso con 12 (10.43%) y Aprendizaje con 8 párrafos (6.95%), por su parte las categorías que obtuvieron menor cantidad de párrafos dentro del análisis corresponden a Clases Monótonas/Monotonía de las clases y Sueño/Cansancio con 1 párrafo cada uno (1.7%).

Las categorías se organizaron en dos partes, entre contenido negativo y contenido positivo; dentro del contenido negativo se tuvo en cuenta los aspectos referidos por los estudiantes en el ítem 6 de la encuesta, que buscaba indagar aspectos del taller que consideraran negativos y las sugerencias que podían dar, por su parte dentro de los aspectos positivos se tuvo en cuenta las respuestas al ítem 5 que buscaba conocer los aspectos positivos del taller.

A partir de lo anterior, se encuentra que los estudiantes consideran los siguientes como los puntos fuertes que aporta este taller a su formación como profesionales es, el amplio contenido que pueden encontrar dentro y fuera de la clase lo que permite tener el material para ser revisado en diferentes momentos, así como videos que complementan la información que en clase no se haya alcanzado a ver o para aclarar dudas.

Algo muy importante, dentro de los resultados, es si consideraban que la pandemia había afectado su desempeño académico: aquellos estudiantes que respondieron que no, se les dio la oportunidad en el ítem 8 de ampliar su respuesta, en el cual uno de ellos refiere que la clase exigía cierto nivel de atención para atender a los contenidos del taller que eran necesarios para desarrollar actividades, por lo cual no percibía que su desempeño se viera afectado.

A partir de la división establecida para el concepto de Autoeficacia y Desempeño, se identifica la forma en que cada una de las categorías fue asignada a uno de estos conceptos. Teniendo la Tabla 2, el concepto más amplio sería Autoeficacia que encierra las categorías Confianza, Aprendizaje, Motivación, Desempeño académico positivo, a partir de

éste se tiene en cuenta el concepto Desempeño que contiene categorías de carácter positivo y negativo, lo que quiere decir que según las respuestas que brindaron los estudiantes a lo largo del Taller de TATI hubo factores que contribuyeron a ese factor desempeño y otros que pudieron afectar el resultado final de éste, que se ve mediado además por factores que se derivan de la contingencia sanitaria por el Covid-19.

TABLA 2. *Categorías sobre la percepción de Autoeficacia y Desempeño de los estudiantes.*

Autoeficacia			
Confianza. b) Aprendizaje. Motivación. Desempeño académico positivo.	Desempeño	Positivo	Beneficio Calidad Disminución en tiempos Mejora la carga
		Negativo	Conexión a internet Distracciones dentro de casa Interacción con pares Sueño/Cansancio

Fuente: elaboración propia

Cada una de estas categorías refiere a respuestas de los estudiantes que pueden indicar cómo se perciben a sí mismos en cuanto a sus habilidades de traducción y sus capacidades para desarrollar este tipo de tareas con ayuda de programas de asistencia a la traducción; dentro de las categorías del concepto Autoeficacia se encuentra a) Confianza, b) Aprendizaje, c) Motivación, y d) Desempeño académico positivo.

A partir de lo anterior, la autoeficacia como categoría principal y sus subcategorías dan cuenta de factores y estrategias intrínsecas de los estudiantes para completar tareas mediante herramientas TAO y mantener su desempeño, dentro de esta categoría secundaria a la autoeficacia, hubo una división de sus subcategorías en contenido positivo y negativo presentados en la tabla 2, las primeras son a) Beneficio, b) Calidad, c) Disminución en tiempos y d) Mejora la carga, que hacen referencia a las facilidades y ventajas del taller para su autopercepción y su desempeño, mientras que las subcategorías de contenido negativo que se sacaron principalmente del ítem 6, son e) Conexión a internet, f) Distracciones dentro de casa, g) Interacción con pares y h) Sueño/Cansancio, que hace referencia a los factores que dificultaron el proceso dentro del taller y la confianza de los estudiantes en su desempeño.

La primera de las subcategorías de contenido positivo es a) Beneficio en donde se encuentran las siguientes expresiones “Me parece que el simple hecho de conocer un poco sobre varios programas que nos brinden esta posibilidad es bastante bueno, ya que algunos de ellos nos pueden facilitar un poco la carga de trabajo, así como el tiempo que nos podría tomar hacer una traducción desde cero”, “Me gustaron los programas vistos en clase y las actividades realizadas, sabía que existían los traductores automáticos pero no me imagine que hubiera tantas otras herramientas y programas”, estas expresiones indican que a nivel general los estudiantes observan que el uso de las CAT no solo es útil para mejorar la carga de trabajo y el tiempo sino su utilidad para que sus traducciones se han más acordes y la cantidad de opciones que tienen para realizar una tarea de traducción.

Para la categoría b) Calidad, se encuentran expresiones como “Estoy totalmente de acuerdo ya que las herramientas de traducción asistida por computadora ayudan al traductor a realizar sus labores con rapidez, agilidad, y calidad” y “mejorar la calidad de nuestro trabajo como traductores”, los estudiantes indican que estas herramientas permiten que sus actividades y trabajos de traducción puedan tener mejores estándares de calidad para sus actividades y futuros proyectos.

En cuanto a la subcategoría c) Disminución en tiempos, se encuentra: “Porque creo que es una herramienta demasiado útil para el trabajo de un traductor, que le puede ayudar a ahorrar tiempo”, y “se tienen fechas límites muy próximas, este tipo de herramienta podría aminorar un poco el tiempo para realizarla”. Como lo indican, dentro de esta subcategoría se advierte que el uso de la TAO permite la reducción de tiempos de entrega.

La subcategoría final del contenido positivo, d) Mejorar la carga, se encuentra: “Porque es una herramienta súper útil para el traductor y sus proyectos, ayuda a aligerarnos la carga de proyectos de traducción extensos y nos deja con la tarea de revisar y corregir”, como ejemplo. Estas expresiones indican una clara utilidad de las herramientas y cómo pueden ser usadas en textos de amplia extensión, así como ser más eficientes en sus trabajos al tener una menor carga de trabajo.

Las categorías de contenido negativo e) Conexión a Internet, presentó expresiones como "lo afectó [en el desempeño] porque no siempre podía conectarme a las sesiones o a veces por problemas técnicos hacia algunas entregas un poco tarde", "Porque estar en casa distrae, por ejemplo: las responsabilidades del hogar, la familia, el *internet*, etc.". Estas expresiones indican un factor externo a los estudiantes, como una conexión inestable que dificulta la entrega de sus trabajos e incluso provocaba que no fuera posible conectarse a las sesiones del taller e implicaba perderse las explicaciones importantes para las actividades.

Para la siguiente subcategoría f) Distracciones dentro de casa, se encuentra: "A veces estando en casa, me distraía mientras estaba en clase ya que había ruido e interrupciones", "Porque estar en casa distrae", por ejemplo. Para estos estudiantes estar en una modalidad virtual desde sus hogares tuvo implicaciones relacionadas a la cantidad de fuentes de distracciones que se presentan en sus viviendas, ya sea el ruido, cuestiones familiares, entre otros que impedían a los estudiantes prestar atención a sus clases.

En la subcategoría g) Interacción con pares, donde expresaron: "como yo, y muchos de mis compañeros acostumbramos la interacción", "No creo que haya afectado en gran medida, sin embargo, considero que ha habido problemas de comunicación en algunas ocasiones y eso afectó nuestro desempeño en las actividades", como ejemplos. En esta sección se identificaron dificultades en el ámbito de la comunicación.

Con respecto a la última subcategoría de contenido negativo h) Sueño/Cansancio, "Muchas veces me desconcentraba en clase ya que tenía sueño y pues estando en casa no ayuda mucho a despertarme", aquí se identificaron dificultades a causa de factores biológicos, como es estar cansado o tener sueño, lo que fueron variables inesperadas.

Las subcategorías de *desempeño* hacen referencia a aspectos y externos que pueden afectar tanto el nivel de autoeficacia como el desempeño mismo a la hora de realizar tareas con herramientas TAO en la modalidad a distancia de la materia. Otros estudios (Bolaños-Medina, 2012) han puesto sobre la mesa actitudes negativas hacia las herramientas de apoyo a la traducción debido a diversos factores. Sin embargo, Valero-

Garcés y Tan (2020, p. 76) reportan un cambio de actitud a las TAO: "Ge (2018), (…) en universidades de Shanghai, señala que: el 68,75 % [de estudiantes] creen que el dominio de las mismas resulta importante para su desarrollo profesional; el 77,84 % creen que hay que ampliar la duración de la enseñanza (…) ".

Una explicación ante este fenómeno, apoyada por la experiencia en el aula, es que los alumnos ya ven el uso de la computadora/laptop como parte de su vida diaria, y no como "su enemigo": juegan videojuegos, reproducen música por bluetooth y usan sus móviles a diario; también descargan aplicaciones, así que la tecnología ya está interiorizada en su cotidianeidad, y ven a las nuevas tecnologías como parte de los aprendizajes a integrar en su vida.

Perfil de la muestra EAG

Del 90.47% que contestó la Encuesta *CTAT*, el 26.3% también respondió a la EAG, todas ellas de género femenino. Los resultados de la Escala de Autoeficacia General indican que los estudiantes obtuvieron un puntaje medio de 34,8 de 40 puntos posibles, que es el grado máximo de la escala. El rango de 30 fue la puntuación más baja y 39 la más alta (Tabla 3). Estos resultados contrastan con otros estudios, en los que la puntuación media varía según la muestra. En el caso de esta investigación, la puntuación se puede deber al tamaño de la muestra, en otros estudios se obtuvo una media de 29.45, en una muestra fue 592 sujetos. En estudios realizados por Schwarzer (1993) y Baessler y Schwarzer (1996) con estudiantes, se obtuvo una puntuación media de 29.28 y 20.22. En necesario tener en cuenta que a mayor puntuación mejor nivel de Autoeficacia (Blanco et al., 2019).

Los resultados de las estudiantes indican la presencia de pensamientos positivos que les ayudarían a potenciar las competencias personales para actuar frente a situaciones estresantes, lo que refleja la fuerza de la creencia generalizada de autoeficacia, que indica un sentido generalizado sobre la competencia personal. Tener una alta puntuación indica escenarios más optimistas, en los cuales, al establecer una meta realista, invierten más esfuerzos y persisten en ésta. En el caso de presentarse dificultades durante el proceso de consecución de una meta es posible

que sean capaces de recuperarse más rápido. Así mismo tendrían una mayor facilidad en la toma de decisiones y para alcanzar logros académicos. Estos resultados también podrían indicar una relación inversa con depresión, ansiedad y sentimientos de incompetencia que se presentan en una persona con un bajo nivel de autoeficacia.

Para esta investigación se buscó comparar el puntaje obtenido en la EAG, con las notas finales obtenidas en el taller TATI, cuyos estadísticos (Tabla 4) fueron obtenidos por medio del programa IBM SPSS.

***TABLA 3**. Promedio de calificaciones en el grupo fue de 96.43/100, donde la moda en EAG fue de 37 puntos de 40.*

Puntuación EAG

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	30,00	1	20,0	20,0	20,0
	31,00	1	20,0	20,0	40,0
	37,00	2	40,0	40,0	80,0
	39,00	1	20,0	20,0	100,0
	Total	5	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Como puede apreciarse, se encontró un puntaje promedio de 96.43/100. El 76.2% obtuvo 100/100 puntos; el 9.5% llegó a los 95/100 puntos; un 9.5%, alcanzó 80/100 puntos; y un 4.8% 75/100 puntos, siendo el rango de notas más alto 100 puntos y el menor 75.

***TABLA 4**. Datos estadísticos de las notas finales obtenidas en el Taller TATI.*

Estadísticos

Notas finales

N	Válido	21
	Perdidos	0
Media		96,43
Mediana		100,00
Desviación estándar		7,769
Rango		25
Mínimo		75
Máximo		100

A partir de lo anterior y las respuestas brindadas por los estudiantes a la Encuesta CTAT, se encontró que: a pesar de que los sujetos mencionaron verse afectados en mayor o menor medida por la pandemia y la cuarentena, específicamente su desempeño en la materia, las notas de la gran mayoría de estos estudiantes pueden considerarse sobresalientes. El baremo que se tomó como referencia, es el de la UABC, que establece calificaciones aprobatorias desde 60/100 (suficiente) hasta 100/100 (que es una nota excelente) en las licenciaturas, donde menos de 60/100 es no aprobatorio (Estatuto Escolar de la UABC, 2018).

Al comparar el nivel de la EAG con las notas obtenidas por los estudiantes que respondieron esta escala, se identifica que los estudiantes tienen un nivel promedio alto de autoeficacia de 34,8 puntos (de un máximo de 40) y el *desempeño académico* reflejado en sus notas finales, muestra un promedio de 96.43/100 puntos dentro del taller, que también fueron altos.

Como vemos entre mayor es la autoeficacia en los estudiantes de traducción, ratificada por los logros académicos obtenidos, mayor será el desarrollo de su subcompetencia instrumental/profesional, y por tanto su futuro desempeño como profesionales del área.

5. DISCUSIÓN

Como vemos, existe una correlación entre autoeficacia de los sujetos y su capacidad para enfrentar nuevos retos académicos y sacarlos adelante (solución de problemas). De hecho, como algunos teóricos de la Traductología lo han planteado: la traducción es una actividad que implica la solución de problemas y la toma de decisiones. Por ejemplo, el Grupo PACTE cree que los problemas de traducción se pueden encontrar en varias fases del proceso y que resolver problemas de traducción "involves different cognitive operations within the translation process, and requires constant decision-making on the part of the translator" (Hurtado Albir, 2017, p 10).

La correlación mencionada puede describirse de la siguiente manera: El sujeto con buena autoeficacia enfrenta la resolución de un problema (traducción), toma de decisiones (que pueden ser desde la elección del programa adecuado de apoyo a la traducción, el gestor terminológico o el diccionario en línea, hasta oír música para reducir el estrés al traducir), cumple con la tarea exitosamente. Finalmente, esa experiencia positiva y la retroalimentación del aprendizaje adquirido mejora sus estrategias y técnicas, lo que a la postre refuerza positivamente la autopercepción en su autoeficacia, que lo prepara para mayores retos. Todo este proceso, que podríamos considerar como un círculo virtuoso, pule y robustece la Subcompetencia Instrumental/Profesional del futuro traductor.

Sobre el estrato analizado, el 26% del mismo mostró una autoeficacia de 34,8, con un promedio de calificación grupal de 96,43/100, lo que nos dice que los sujetos tienen una muy buena percepción de lo que son capaces de hacer. Por tanto, enfrentar los retos con la confianza de que podrán superarlos, apoyados por las herramientas TAO que usan los profesionales de área.

Entre las limitaciones del estudio, podemos mencionar, que hubiera sido interesante que los 19 alumnos hubieran participado de la EAG, y haber conocido el índice completo. Uno de los estudios que se visualizan atractivos es el conocer mediante qué dispositivos cerebrales se da el diseño de las estrategias en la traducción. Es decir, cómo se

manifiesta y desarrolla la subcompetencia estratégica dentro del proceso cognitivo, ya que como dice (Krings, 1986, p. 18) son "potentially conscious plans for solving a translation problem", puesto que las estrategias surgen tan pronto como la traducción no puede llevarse a cabo de manera automática.

6. CONCLUSIONES

Se concluye que los estudiantes encuestados tuvieron un buen desempeño en el Taller TATI apoyados por la revisión de las notas finales y mostrado en los resultados de los programas de apoyo de la investigación utilizados.

Los estudiantes de Traducción de la Facultad de Idiomas-campus Mexicali manifestaron tener un nivel de autoeficacia mayor después de cursar el Taller TATI, en el cual se revisan las herramientas de TAO para mejorar la subcompetencia Instrumental y su futuro desempeño como profesionales. Según el objetivo e hipótesis planteados se patentizó la relación entre la autopercepción y el desempeño de los estudiantes después de cursar el taller, donde los resultados indicaron que los estudiantes obtuvieron notas finales altas correlacionadas con un buen nivel de autoeficacia, además de reconocer la utilidad de herramientas TAO en su formación profesional.

Cabe resaltar que los resultados no se pueden generalizar a todos los egresados que han cursado el taller, pero es un buen comienzo para realizar estudios de corte longitudinal en este rubro y apoyar la necesidad, descubierta en los formularios y expresada por los sujetos, de recibir más clases de tecnología aplicada, como ya se da en otras instituciones públicas y privadas del país.

Los resultados de los reactivos aplicados en la medición de las variables indican que hay una correlación directa y positiva entre el grado de autoeficacia (que forma parte de la Subcompetencia psicofisiológica y el desempeño de los sujetos mostrado en las calificaciones alcanzadas al final del curso. Los datos nos ofrecen una riqueza de información tanto para la mejora de las metodologías en la enseñanza de las TIC en

traducción, como para la necesaria actualización de los planes y programas de estudio.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La presente investigación fue registrada ante la Coordinación de Posgrado e Investigación de la UABC, con Clave: 115/2417: Evaluación de la autoeficacia (subcompetencia psicofisiológica) y el manejo de la tecnología aplicada en los estudiantes de traducción. Un agradecimiento especial a Luisa Fernanda D' Achiardi Gómez, estudiante de la Universidad Católica de Colombia, por su importante apoyo para la realización de esta investigación.

8. REFERENCIAS

Abramson, L. y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. Journal of Abnormal Psychology, 87(1), 49–74.

Atkinson, D. y Crezee, I. (2012). Improving Psychological Skill in Trainee Interpreters. International Journal of Interpreter Education. 6(1). Disponible en https://bit.ly/38MOty0

Baessler, J., y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. Ansiedad y Estrés, 2, 1-8.

Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción. Barcelona: Martínez Roca.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. Nueva York: Freeman.

Bandura, A., y Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. Journal of Applied Psychology, 88(1), 87–99.

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy in Changing Societies. Estados Unidos de América: Cambridge University Press.

Blanco, V., Vázquez, F. L., Guisande, M. A., Sánchez, M. T., & Otero, P. (2019). Psychometric properties of the generalized self-efficacy scale in non-professional caregivers. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 52(3), 115–127. https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.09

Bolaños-Medina e Isern González, J. (2012). “Análisis de las actitudes de los estudiantes hacia las herramientas informáticas de traducción asistida”. Sendebar, 23. 275-300.

Bueno-Pacheco, A., Lima-Castro, S., Peña-Contreras, E., Cedillo-Quizhpe, C., & Aguilar-Sizer, M. (2018). Adaptación al Español de la Escala de Autoeficacia General para su Uso en el Contexto Ecuatoriano. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica, 48(3), 5–17. https://doi.org/10.21865/ridep48.3.01

Chen, S. (2017). Translation Competence Development among Learners: A Problem-Solving Perspective. Tesis [Universidad de Manchester]

Clavijo, M., Yévenes, F., Gallardo, I., Contreras, A. M., & Santos, C. (2020). The general self-efficacy scale (GSES): Reevaluation of its reliability and validity evidence in Chile. Revista Médica de Chile, 148(10), 1452–1460. https://doi.org/10.4067/S0034-98872020001001452

Covarrubias, C., Acosta, H., & Mendoza, M. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. Formación Universitaria, 12(6), 103–114. https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v12n6/0718-5006-formuniv-12-06-00103.pdf

Espada, J., Gonzálvez, M., Orgilés, M., Carballo, J.L., & Piqueras, J.A. (2012). Validación de la Escala de Autoeficacia General con adolescentes españoles. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10(1), 355-370.

Estatuto Escolar de la UABC. (2018). Disponible en http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Estatutos/03_EstatutoEscolarUABC_ReformasDic032018.pdf

Feltz, D. L., Chase, M. A., Moritz, S. E., y Sullivan, P.J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: Preliminary investigation and instrument development. Journal of Educational Psychology, 91, 765-776. doi:10.1037/0022-0663.91.4.765

Feltz, D. L., Short, S., y Sullivan, P.J. (2008). Self-Efficacy in Sport: Research and Strategies for Working with Athletes, Teams, and Coaches. Champaign: Human Kinetics.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34, 906 - 911.

Fraser, J. (2000). The Broader View: How Freelance Translators Define Translation Competence. En C. Schäffner & B. Adab (Eds.), Developing Translation Competence (pp. 51–62). Amsterdam & Philadelphia, PA: John Benjamins.

García-Méndez, M., Peñaloza-Gómez, R., Méndez-Sánchez, M. P., y Rivera Aragón, S. (2018). Construcción y validación de la escala de locus de

control materna. Ciencias Psicológicas, 12(1), 35-44. doi: https://doi.org/10.22235/cp.v12i1.1593

Göpferich, S., Bayer-Hohenwarter, G., Prassl, F., y Stadlober, J. (2011). Exploring Translation Competence Acquisition: Criteria of Analysis Put to the Test. En S. O'Brien (Ed.), Cognitive Explorations of Translation: Eyes, Keys, Taps. London & New York: Continuum.

Haro-Soler, M. M. (2017). ¿Cómo desarrollar la autoeficacia del estudiantado? Presentación y evaluación de una experiencia formativa en el aula de traducción. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 11(2), 50-74. doi: http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.567

Krings, H. P. (1986) Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French. En J. House, y S. Blum-Kulka (Eds.), Interlingual and intercultural communication (pp. 263-75). Tubingen: Gunter Narr.

Kurz, I. (2003). Physiological Stress During Simultaneous Interpreting: A Comparison of Experts and Novices. The Interpreters' Newsletters, 12, 51–67.

Laird, R. S., & Metalsky, G. I. (2008). Attribution Change. En W. T. O'Donohue & J. E. Fisher (Eds.), Cognitive Behavior Therapy: Applying Empirically Supported Techniques in Your Practice (pp. 35–39). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Lindholm-Leary, K y Borsato, G. (2006) Academic Achievement. En Educating English Language Learners: A Synthesis of Research Evidence. (Ed) Fred Genesee, Kathryn Lindholm-Leary, Donna Christian, William M. Saunders, Bill Saunders, pp. 176-222. Cambridge University Press.

Liu, M. H. (2008). How Do Experts Interpret? Implications from Research in Interpreting Studies and Cognitive Science. En G. Hansen, A. Chesterman, & H. Gerzymisch-Arbogast (Eds.), Efforts and Models in Interpreting and Translation Research (pp. 159–177). Amsterdam & Philadelphia, PA: John Benjamins.

Micheli, P. (2013): La subcompetencia instrumental profesional dentro del currículum de traducción en Chile. Estado del arte y propuesta curricular, Tesis Universidad Autónoma de Barcelona: Universidad de Barcelona.

PACTE (2019). Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. Onomázein, Vol. 43, 1-25.

PACTE (2018). "Competence levels in translation: working towards a European framework", The Interpreter and Translator Trainer, Vol. 12 núm. 2, 111-131.

PACTE. (2017) PACTE translation competence model. In: Hurtado Albir, A. (ed.)

Researching Translation Competence by PACTE Group. Amsterdam/Philadelphia:

John Benjamins Publishing Company, 35-41.

PACTE (2015) “Results of PACTE’s Experimental Research on the Acquisition of Translation Competence: The Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge in Translation. The Dynamic Translation Index”, Translation Spaces, Vol. 4 núm. 1, 29-53.

PACTE (2014) "First Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation", MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación, núm. especial 1, 85-115.

PACTE (2011). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index. En S. O’Brien. (Ed.), IATIS Yearbook 2010 (pp.317- 343). London: Continuum. Recuperado de https://goo.gl/pE6nxh.

PACTE (2009). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making. Across Languages and Cultures, 10(2), 207- 230. Recuperado de https://goo.gl/ZphnYA

PACTE (2009) “Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making”, Across Languages and Cultures, Vol. 10 núm. 2, 207-230.

PACTE (2008). First results of a Translation Competence Experiment: ‘Knowledge of Translation’ and ‘Efficacy of the Translation Process. En J. Kearns. (Ed.), Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates (pp.104-126). London: Continuum.

PACTE (2005). Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. META, 50(2), 609-619. Recuperado de https://goo.gl/ pUJLU8.

PACTE (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves (Ed.), Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Re search (pp.77-102). Amsterdam: John Benjamins.

PACTE (2002) “Exploratory tests in a study of translation competence”, Conference Interpretation and Translation Vol 4, núm. 2, 41-69.

PACTE (2001). La competencia traductora y su adquisición. Quaderns, Revista de Traducción, 6, 39-45. Recuperado de https://goo.gl/91cXiT.

PACTE (2000). Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. En A. Beeby, D. Ensinger & M. Presas. (Eds.), Investigating Translation (pp.99 106. Amsterdam: John Benjamins.

Pajares, F. (1996) Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. Review of Educational Research, 66(4), pp. 543-578. Disponible en: https://bit.ly/3yjdECE

Reglamento del Servicio Social Profesional de la Universidad Autónoma de Baja California (2007). En Publicado en la Gaceta Universitaria, Núm. 189 del 2 de junio de 2007. Disponible en https://bit.ly/3imHiSe

Robins, C. J., & Hayes, A. M. (1995). The Role of Causal Attributions in the Prediction of Depression. En G. M. Buchanan & M. E. P. Seligman (Eds.), Explanatory Style (pp. 71–97). Hillsdale, NJ & Hove, UK: Lawrence Earlbaum.

Rojas, M. A. (2014). Nivel de Autoeficacia de los empleados de la Confederación Deportiva Autónoma de Guatemala. Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Recuperado de http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/43/Rojas-Manuel.pdf

Sanjuán, P., Pérez, A.M., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. Psicothema, 12, 509-513.

Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K., & Zhang, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the general self-efficacy scale. Applied Psychology, 46(1), 69–88. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01096.x

Stajkovic, A. D., y Luthans, F. (1998). Self-Efficacy and Work-Related Performance: A Meta-Analysis. Psychological Bulletin, 124(2), pp. 240–261.

Torres del Rey, J. (2005). La interfaz de la traducción: Formación de traductores y nuevas tecnologías. Granada: Comares.

Valero-Garcés, C. y Tan, T. (2020). Análisis de las actitudes de estudiantes de traducción hacia las herramientas TAO. El punto de vista de los estudiantes de chino-español. CLINA: Revista Interdisciplinaria de Traducción, Interpretación y Comunicación Intercultural. Vol. 6 (1), 69-88. DOI: https://doi.org/10.14201/clina2020616988

Weiner, B. (2006). Social Motivation, Justice, and the Moral Emotions: An Attributional Approach. Mahwah, NJ: Lawrence Earlba.

Yang, Y., Cao X. y Huo X. (2021). The Psychometric Properties of Translating Self-Efficacy Belief: Perspectives From Chinese Learners of Translation. Frontiers in Psychology. 12:642566. doi: 10.3389/fpsyg.2021.642566

TIKTOK Y *YOUTUBE SHORTS* COMO INSTRUMENTOS PROMOTORES DE AUTORÍAS IGNORADAS POR EL CANON LITERARIO

ÁLVARO CLAVIJO CORCHERO
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la educación universitaria se está viendo envuelta en una gran modernización e innovación metodológica y digital, debido, en gran parte, a su alumnado *centennial*[123]. Es por ello por lo que la institución universitaria debe adaptarse a las necesidades e intereses requeridos por los discentes, para poder así propiciar una adquisición cognitiva significativa y de calidad. Es aquí donde comienzan a tener las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación) un lugar protagonista en el proceso de Enseñanza/Aprendizaje y, por ende, en el aula.

Tanto el estudiantado como las recientes incorporaciones docentes reclaman el empleo de este tipo de plataformas digitales tras la pandemia de la Covid-19, puesto que representa para ambas partes un artilugio cotidiano que es capaz de perfeccionar y expandir el conocimiento rápidamente. De igual manera, su aplicación en el aula genera un proceso de Enseñanza/Aprendizaje mucho más motivador y divertido, convirtiéndose, en suma, en un desarrollo eficaz. Cabe decir que el uso de estas plataformas digitales debe ir acompañado de nuevas metodologías de aprendizaje activas, tales como el aprendizaje basado en la investigación, ABI, el aprendizaje basado en retos, ABR, el aprendizaje

[123] También apelada *Generación Z*, la cual hace referencia a todas las personas nacidas entre 1996 y 2012.

basado en proyectos, ABP o el *Reaserch-Based learning*, RBL, porque permiten asentar conocimientos de carácter complejo; además:

> La introducción de estas plataformas en educación va más allá de la gestión del aprendizaje, se trata de ir avanzando en la incorporación de metodologías activas, donde estos entornos virtuales de aprendizaje ofrecen mayores posibilidades pedagógicas (Arancibia, Cabero y Marín, 2020, p. 91).

Asimismo, se deben destacar las ventajas e inconvenientes que las NTIC suponen para el alumnado. Según Fombella Canal (2018, pp. 73-74) se destacan en ellas diez funciones importantes que fomentan la exposición y el intercambio de contenidos, la orientación del aprendizaje, la autocorrección de materiales y el afán investigador, por un lado, y la adquisición del lenguaje tecnológico, la motivación de aprender a aprender y el afán inspiracional y creativo, por otro. Por tanto, en sus palabras, "la llegada de las TIC a los centros educativos (y a la educación en general) ha supuesto un gran número de beneficios no solo a nivel pedagógico, sino también organizativo, social y mental" (Fombella Canal, 2018, p. 74). En el ámbito universitario, las NTIC permiten a los estudiantes obtener destrezas y competencias propias de la sociedad del siglo XXI, donde prima el saber y la creatividad (Bodero y Alvarado, 2014, pp. 120-121). Por el contrario, varios especialistas destacan los impedimentos que causan las NTIC en el alumnado. El principal obstáculo refiere a que la tecnología no es capaz de solventar por sí sola los errores del aprendizaje (Ruíz-Macías y Duarte, 2018, p. 296). García Valcárcel y González Rodero (2013, p. 8) apuntan que las NTIC pueden generar: "diálogos demasiado rígidos, desfases respecto a otras actividades, aprendizajes incompletos y superficiales, desarrollo de estrategias de mínimo esfuerzo, puede provocar ansiedad en algunos alumnos, asilamiento, etcétera". Para paliar todas estas limitaciones, el docente debe tener un buen conocimiento de uso de las NTIC, saber en qué momentos se acomoda mejor su empleo y, finalmente, utilizarlas con cierta moderación para no caer en todas estas premisas.

Por consiguiente, la propuesta aquí desarrollada consiste en la elaboración de materiales didácticos que tengan como asunto principal la exposición de elementos biobiográficos de autorías desconocidas, ya sean

femeninas o masculinas, datadas desde la Edad Media hasta el siglo XIX, con el propósito de que el estudiantado universitario de la rama humanística construya y perfeccione tanto sus conocimientos literarios como sus habilidades innovadoras y creativas. De igual manera, se pretende optimizar su competencia y perfil digital por medio de las NTIC y, por consiguiente, de las TEP (Tecnologías del Empoderamiento y de la Participación), gracias a la publicación de estos materiales de carácter audiovisual en *TikTok* o *YouTube Shorts* y favorecer así un aprendizaje literario en sociedad.

1.1. Estado de la cuestión

La enseñanza de la Historia de la Literatura española relega, por su carácter androcentrista y canónico, a autorías tanto femeninas como masculinas de escaso renombre, especialmente a aquellas que se encuentran datadas entre la Edad Media y el siglo XIX. Tal como afirman Lázaro Niso y Sainz Bariain (2020, p. 1330): "Ya de por sí el corpus de autores y de textos es muy concreto y se repite sistemáticamente en los manuales escolares, donde apenas encontramos diferencias significativas entre unas editoriales y otras". Por ese motivo, es empresa de los investigadores de la literatura hispánica e hispanoamericana reivindicar esas autorías escasamente conocidas que pueden resultar clave para el estudio literario en el ámbito académico. Esto es debido a que sus obras pueden presentar matices más perceptibles a cada movimiento artístico y pueden beneficiar a los educandos asentar las características de las distintas tendencias; y, de esta manera, modificar y modernizar, aunque sea mínimamente, el canon literario establecido por el Real Decreto[124].

Ahora bien, es cierto que la composición de los manuales de Lengua Castellana y Literatura se centra en la exposición y análisis de los hitos literarios más significativos de nuestra cultura literaria, donde la mayoría de estas representaciones siempre es masculina. La ausencia de estas autorías en los manuales ha conseguido que emerjan proyectos de

[124] Actualmente, se encuentra vigente el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Habría que esperar a las modificaciones que se introducen en la nueva ley educativa, LOMLOE.

investigación dedicados a la vindicación de la literatura femenina, la literatura periférica (ya sea aragonesa, catalana, extremeña, gallega o vasca) o, simplemente, de la literatura masculina poco conocida. Por esa razón, se pueden destacar proyectos del calibre de: *BIESES (Bibliografía de escritoras españolas)*, *Associació d'escriptors en llengua catalana*, *LAIDA (Literatura eta Identitatea)* y *GRISO (Grupo de Investigación del Siglo de Oro)*.

Es por ello por lo que esta intervención no plantea en absoluto marginar a los hitos hoy estudiados, sino hacer consciente a los educandos de que existen otras identidades literarias igual de importantes a las iluminadas por el currículo y, en consecuencia, por el canon.

2. OBJETIVOS

La presente estrategia hipotética está conformada por una doble cuestión de estudio. Por una parte, recuperar a autorías femeninas y masculinas del olvido, con el fin de preservar su legado cultural a partir de su presentación en un contexto completamente digital. Y, por otra parte, dotar a los discentes de un perfil digital adecuado al ámbito educativo como de competencias útiles en torno a las NTIC y, consiguientemente, a las TEP, y al empleo de plataformas digitales en el aula.

La primera cuestión será abordada mediante la aplicación de diversos enfoques metodológicos, que equiparan al estudiantado con el engranaje principal del proceso de Enseñanza/Aprendizaje, destacando: el aprendizaje basado en la investigación, ABI, el *Research-based learning*, RBL, el enfoque comunicativo o el enfoque histórico. Así, el docente actuará a modo de guía durante el ejercicio, orientando el proceso de investigación, mientras el educando es testigo de su propio avance y postura metodológica.

La última cuestión se ocupa del desarrollo competencial tecnológico, gracias a la publicación de los materiales biobibliográficos, creados por el alumnado, en las redes sociales encomendadas: *TikTok* o *YouTube Shorts*.

Si bien estos objetos de estudio conforman una intervención didáctica innovadora, no podría ser llevada a cabo sin la implementación de

diversas competencias clave: competencia lingüística, CCL; competencia digital, CD; aprender a aprender, CPAA; competencias sociales y cívicas, CSC, y conciencia y expresiones culturales, CEC; las cuales enriquecerán aún más los conocimientos adquiridos durante la confección del ejercicio.

2.1. Objetivos específicos de la propuesta didáctica

En consonancia con todo lo anterior, se pretende inculcar al alumnado un conjunto de habilidades que favorezcan su saber literario y, definitivamente, tecnológico. Por ello, los objetivos específicos que se aspiran son los siguientes:

- Adquirir una solvencia a la hora de seleccionar fuentes primarias o secundarias fehacientes para la investigación de la autoría elegida.
- Aprender a utilizar las redes sociales como una herramienta didáctica.
- Mejorar y perfeccionar las habilidades lingüísticas del alumnado, mediante la lectura, la escritura y el diálogo.
- Desarrollar la creatividad y la imaginación a través de la elaboración de los materiales biobibliográficos.
- Promover la construcción de un perfil digital propio del mundo académico-laboral.
- Aprender a trabajar cooperativamente.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Las TEP y su aplicación didáctica

La inclusión de las TIC y, actualmente, de las TEP en el ámbito académico ha permitido una total actualización de la escuela tradicional, a pesar del gran debate educativo sobre su legitimidad en el aula y sus beneficios cognitivos. Sin embargo, antes de abordar esta premisa didácticamente, es obligatorio explicar sucintamente qué son las TEP.

Las TEP, terminología acuñada por Dolors Reig, representan aquella tipología tecnológica que permite al usuario ser consecuente de sus actos, mientras adquiere y desarrolla competencias en sociedad (Méndez, 2013, p. 23). Asimismo, García y Pérez (2018, p. 56) afirman que:

> Es un término del fenómeno de la Web 2.0 que destaca la socialización de casi todos los aspectos de nuestras vidas públicas, el impacto de dicha socialización en la educación va adquiriendo gran relevancia a medida que los maestros y alumnos encuentran sus beneficios y libran sus retos.

Por ende, estamos ante un instrumento que busca el intercambio cultural para poder así adquirir saberes ignotos o solventar cualquier tipo de incertidumbre cognitiva.

Desde el punto de vista universitario, Lema Cruz y Vásquez Salazar (2018, pp. 15-16) constatan que las TEP:

> favorecen al desarrollo de la socialización en el plano educativo permitiendo así que los docentes pueden impartir sus conocimientos ya no, de la forma tradicional en la cual se limitaba a ser un trasmisor de información existiendo únicamente un proceso unilateral; pero hoy en día, se requiere de dinamismo para la impartición de los saberes; es por ello, que se establece un proceso bilateral en la cual el docente es un facilitador lo que facilita la interacción con los educandos promoviendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Zambrano Farías y Balladares Ponguillo (2017, p. 172) reflejan también una positiva visión de las TEP en el ámbito académico:

> Las TEP dan nacimiento a un nuevo universo, que apuesta a la participación y empoderamiento de los receptores, creando un puente entre el conocimiento individual y el colectivo, porque permite un aprendizaje pro-activo que potencia las habilidades individuales, en un contexto participativo. Las TEP además fomentan explotar las posibilidades de inteligencia y las creatividades colectivas.

Ahora bien, las TEP educativas pueden dividirse en tres agrupaciones: TEP para el trabajo colaborativo, TEP para la publicación en línea y, finalmente, TEP para administración de contenidos (Lema Cruz et al., 2018, pp. 17-19).

- Las TEP enlazadas al trabajo colaborativo parecen ser muy útiles para los educandos porque fomentan el trabajo en grupo

a través de la participación del alumnado, impulsando valores sociales como: el compañerismo, la consideración de opiniones ajenas y el enriquecimiento cognitivo.

- Las TEP relacionadas con la publicación en línea permiten establecer una relación entre el profesorado y el estudiantado para conocer cuál es la situación académica del alumno y poder tomar las medidas más oportunas para resolver carencias cognitivas.
- Las TEP vinculadas con la administración de contenidos admiten la interacción del alumnado y, por ello, los materiales propuestos deben ser de calidad para beneficiar su aprendizaje.

Es conveniente señalar, finalmente, que las TEP entendidas como espacios de intercambio cultural y, sobre todo, como instrumento para impulsar cambios positivos en cuanto a causas socioculturales se puede dar en redes sociales que soportan un gran número de usuarios: *Facebook*, *Instagram*, *TikTok*, *Twitter* o *YouTube*.

3.2. Pautas para el diseño del proyecto

Para efectuar esta estrategia didáctica, sería recomendable el uso de redes sociales para publicar y divulgar los materiales biobibliográficos audiovisuales de cada autoría investigada. Esta apuesta por las redes sociales se debe a que:

> Son altamente consideradas como instrumentos para la comunicación, interacción y colaboración en los procesos de enseñanza aprendizaje en el ámbito psicológico en el sentido vygotskiano, son recursos que las personas utilizan en el ámbito del aprendizaje autónomo y social (Hidalgo Cajo, Hidalgo Cajo e Hidalgo Cajo, 2017, p. 106).

Asimismo, promueven la innovación educativa a través de nuevas posibilidades metodológicas activas, que ofrecen una retroalimentación transmedia entre los usuarios de las mismas (Martí y García, 2018, p. 152). Por estas razones, las redes sociales presentan grandes beneficios, tales como: el fomento de búsqueda de información, la creación de un

perfil digital adecuado y el desarrollo de procesos cognitivos de alto nivel (Alcívar Alcívar, 2020, pp. 8-9).

De este modo, la educación superior se encontraría enmarcada con un proceso de Enseñanza/Aprendizaje contextualizado, es decir, se introduciría la realidad y el entorno del alumnado, relacionándolos en gran grado con los contenidos propuestos. Así, la institución universitaria se hallaría próxima a las problemáticas sociales del momento.

Sin embargo, es adecuado denotar los inconvenientes que producen las redes sociales en el proceso de Enseñanza/Aprendizaje. Uno de los principales es que si su empleo es abusivo puede conllevar a la distracción del estudiantado del objetivo mera y exclusivamente didáctico; se pueden crear conductas ilícitas y, finalmente, puede ser confundido como el único instrumento transmisor de conocimiento (Alcívar Alcívar, 2020, p. 9). Para ello, el docente deberá esclarecer e imponer límites en cuanto a su utilización.

En consonancia con lo expuesto anteriormente, se ha decidido trabajar con dos redes sociales de gran popularidad juvenil: *TikTok* y *YouTube*. La primera, una red social china que, según la estadística de *DataReportal* (2021), ocupa la séptima posición en el ranking mundial con un total de 689 millones de usuarios activos. Y, la segunda, una red social americana, que cuenta con un total de 2.291 millones de usuarios mensuales, de acuerdo con el estudio de *DataReportal* (2021); por ello, se encuentra en el segundo puesto del ranking mundial. Sin embargo, en el caso de *YouTube*, no se hará uso de función tradicional, sino que se utilizará la reciente función exclusiva para dispositivos móviles, *YouTube Shorts*, seguidora de la filosofía de *TikTok*. Así pues, se acerca a los educandos a las funciones que utilizan en su tiempo de ocio, a fin de que se sientan protagonistas del hecho didáctico.

La propuesta reside en la elaboración de materiales biobibliográficos digitales en los que se vindique una autoría que pertenezca al periodo datado desde la Edad Media hasta el siglo XIX. Gracias a estos materiales, se descubrirán a mujeres y hombres ensombrecidos por la Historia de la Literatura. Tal como se expondrá en el marco metodológico, independientemente del número de alumnos presentes en el aula, se

segmentará la clase por grupos de cinco integrantes como máximo. Estas agrupaciones seleccionarán una autoría que por peculiaridad se adapte a sus intereses, ya sea por semejanza gentilicia o por similitud nominal. Con ello, dará comienzo la investigación de la autoría a través de fuentes primarias o secundarias; de este modo, se elaborarán colaborativamente los materiales para publicarlos en la red social elegida, ya sea *TikTok* o *YouTube*. Una vez confeccionados, cada grupo subirá vídeos explicativos, en formato vertical, sobre la semblanza y obra de la autoría, recitará los pasajes más significativos de sus obras, etcétera. Estos podrán ser editados con cualquier herramienta (*Canva*) o con el propio editor del dispositivo móvil. El docente establecerá en un cronograma las distintas fechas de entrega y publicación para que cada grupo se organice autónomamente. La difusión de estos vídeos cortos se hará a partir de una cuenta creada específicamente para la propuesta, en la que todos los grupos divulgarán sus investigaciones literarias. Una vez finalizado el proyecto, se fomentará el debate crítico en el aula, teniendo como temáticas principales: la validez del canon literario estudiado en la actualidad y el desconocimiento de autorías femeninas y masculinas clave de nuestra cultura literaria. En consecuencia, esta estrategia didáctica pretenderá que el estudiantado perfeccione sus habilidades de búsqueda de información y, en suma, tecnológicas. Asimismo, que mejore sus capacidades lingüísticas, tanto orales como escritas; mientras se emancipa de la tutela tradicional del profesorado, optimizando el proceso de Enseñanza/Aprendizaje. Finalmente, se espera que los estudiantes adquieran un espíritu crítico con el que reivindicar las distintas autorías femeninas y masculinas relegadas de la Historia de la Literatura, y que desarrollen destrezas interpersonales e intrapersonales con las que acceder al mundo laboral-docente.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Contexto y justificación

Esta intervención será exclusiva para los dos últimos cursos del Grado en Lengua y Literatura Hispánica y para el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación

Profesional y Enseñanza de Idiomas, en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura, ambos propios de la Universidad de La Rioja, UR; por ello, será dirigida por el equipo docente correspondiente al departamento de Filologías Hispánica y Clásicas. Se contaría, por ello, con un total de sesenta estudiantes. Esta heterogénea cantidad va a favorecer a la aparición de ingeniosas ideas durante la creación y difusión de los instrumentos audiovisuales. Estos doce equipos darán a conocer a doce autorías ignotas y, gracias a esto, tendrán muchas más posibilidades de ser aprendidas.

Para ello, los utensilios que necesitan para efectuar esta práctica son cotidianos y al alcance de todos. Tan solo se requerirá un dispositivo móvil y, si fuese necesario, un ordenador. Esto es positivo porque de esta manera no se tendrá que hacer ninguna inversión monetaria para poder realizar la actividad. Además, en el caso de que alguna persona tenga dificultades económicas, la Biblioteca de la Universidad de La Rioja, BIBUR, posee un préstamo totalmente gratuito de ordenadores portátiles. El único requisito será tener instaladas ambas aplicaciones, *TikTok* y *YouTube*, para poder publicar los materiales. Se ha optado por estas aplicaciones porque son las que más utiliza el público juvenil para pasar sus momentos de ocio digital.

4.2. Empleo de metodologías activas

En líneas generales, la propuesta didáctica que aquí se dibuja debe obedecer al enfoque comunicativo y a diversas metodologías activas. El uso de esta tipología metodológica emana de las ventajas cognitivas que posee para el alumnado, pues expresan una situación práctica del proceso de Enseñanza/Aprendizaje, resaltan la cooperación y la responsabilidad individual y grupal durante el trabajo, ofrecen un aprendizaje significativo y conceden el papel protagonista a los discentes (Johnson y Johnson, 2000; citados en Muntaner Guasp, Pinya Medina y Mut Amengual, 2020, p. 99). Así, se conseguirán formidablemente los objetivos propuestos y mejorarán el saber y el trabajo de los educandos.

Lo más oportuno para adentrar a los estudiantes en el proyecto, es la creación de un debate que tenga como punto inicial la presentación del canon literario actual, a través del análisis previo de manuales de

Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. De igual manera, el docente tiene que dar a conocer autorías desconocidas: Florencia Pinar (1470-1530), Álvaro Cubillo de Aragón (1590-1661), Sor Marcela de San Félix (1605-1687), Diego de Torres Villarroel (1693-1770), María Rosa de Gálvez (1768-1806) y Armando Palacio Valdés (1853-1938). Esto conseguirá que el alumnado sienta curiosidad por descubrir a literatos poco conocidos. Aquí, es cuando se comenzará a usarse el aprendizaje basado en la investigación, ABI, o el *Research-based learning*, RBL, incitando a cada grupo a seleccionar a un escritor poco conocido. Además, entrará en juego el aprendizaje basado en proyectos, ABP, o el aprendizaje basado en retos, ABR; una metodología activo-participativa, al final de cuentas, que permita a los discentes ir creando progresivamente los materiales, mientras estos se convierten en el engranaje principal de su propio conocimiento y, por tanto, en un elemento activo del proceso de Enseñanza/Aprendizaje.

Es imprescindible que los grupos estén conformados por ellos mismos, ya que son ellos los que saben con quién trabajan y se organizan mejor, consiguiendo resultados mejores. Así, el profesorado no necesitará hacerlos, cayendo en el recelo de los estudiantes.

El trabajo colaborativo se encontrará enmarcado por el enfoque comunicativo y el enfoque histórico, propiciando un aprendizaje cooperativo entre los integrantes del grupo, durante la composición de los materiales biobliográficos. De igual modo, podrán acercar los contenidos investigados a sus propios gustos e intereses. A lo largo de la elaboración de los guiones de los instrumentos audiovisuales, se hará uso de un lenguaje real y se mejorará la expresión y comprensión oral y escrita. Estos guiones se escribirán de manera analógica o digital, ya sea a través de *Google Docs*, *Pages* o *Word Online*. Igualmente, la aplicación del enfoque comunicativo en el proyecto va a favorecer considerablemente la responsabilidad e independencia del alumnado a la vez que forjan su conocimiento.

El profesor obtendrá el papel de guía durante el acto de Enseñanza/Aprendizaje. Estará, asimismo, al cuidado de la evolución de las habilidades digitales e investigativas de cada grupo, fortaleciendo y corrigiendo didácticamente, si es necesario, cada una de ellas. Motivará a

cada grupo en caso de estancamiento, mostrándole su punto de vista y novedosas ideas.

A la hora de difundir los materiales, se utilizará *TikTok* o *YouTube Shorts* para dar a conocer al resto de sus compañeros y, en suma, de usuarios las autorías escogidas. Todos estos elementos audiovisuales irán acompañados de diversos *hashtags* que identificarán nuestro proyecto, #Nombredelaautoría, *#literatosolvidados* y #Nombredenuestrainstitución.

Como punto final a la propuesta, se realizará un debate en el que se ponga en manifiesto las facilidades y dificultades de la investigación y se opine sobre las posibles modificaciones que podrían realizarse en el canon literario actualmente aplicado por la LOMCE[125].

5. LAS HERRAMIENTAS DIGITALES

Tal como venimos diciendo, las herramientas digitales seleccionadas han sido *TikTok* y *YouTube*, esta última con su función *YouTube Shorts*. Al ser semejantes, presentan los mismos provechos cognitivos. Según Nacak, Bağlama y Demir (Christ, Arya y Chiu, 2017; citados en 2020, p. 2):

> It increases the persistency in learning and it reduces individual differences among students; it can be used for many years based on it's repeatability; it is economic; it saves time and it can be used in microeducation and easily distributed[126].

Otros especialistas como Maqueda Cuenca, Felipe Morales y Caldevilla Domínguez (2019, p. 1199) defienden que la inclusión de redes sociales como *TikTok* o *YouTube Shorts*:

> […] despierta la motivación y el interés en los discentes -que viene determinada por la inequívoca presencia de esta red social en sus espacios de ocio y entretenimiento personales-, y abre un abanico de contenidos

[125] Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (2013).

[126] "Incrementa la firmeza en el aprendizaje y reduce las diferencias individuales entre los estudiantes; puede ser usada durante muchos años, gracias a su repetitividad; es económica; ahorra tiempo y puede ser fácilmente empleada y distribuida en la microenseñanza" (Traducción propia).

lúdico-discursivos y lingüísticos factibles de ser enseñados a través de un aprendizaje envolvente, creativo y activo.

5.1. TIKTOK

TikTok (2016), una plataforma china completamente gratuita que tuvo un auge masivo durante el año 2020, "es el principal destino de videos cortos grabados con dispositivos móviles" (TikTok, 2021). La grabación de estos materiales audiovisuales se da en formato vertical, permitiendo también una edición rápida e intuitiva de estos. El mantra de *TikTok* consiste en "[…] potenciar la creatividad y hacer disfrutar a la gente" (TikTok, 2021). En sus orígenes, tan solo se podían publicar vídeos de una duración máxima de 60 segundos, sin embargo, desde julio de 2021, permite la grabación de vídeos de 3 minutos. Se encuentra disponible en todos los sistemas operativos, es decir, tanto en *Android* como *iOS* y, en suma, en sus correspondientes tiendas, *App Store* (Apple) y *Google Play Store* (Android). Asimismo, para crear un perfil en la *App*, es necesario autentificarse a través de una cuenta de *Google*, de *Facebook* o de *Twitter*. De esta manera, se accede a todas las opciones que nos permite la herramienta. En primer lugar, aparecen los contenidos más afines a nuestros gustos y búsquedas. En segundo lugar, se encuentra la opción de búsqueda mediante una palabra clave o *hashtag*. Finalmente, en la parte inferior central, se encuentra el botón principal que permite la grabación con filtros y efectos. Una vez se tenga el contenido grabado, la edición posibilita la adición de efectos visuales, música o rótulos. *TikTok* también introduce un centro de mensajes privado con el que poder comunicarse con otros usuarios de la aplicación.

5.2. YOUTUBE SHORTS

La función exclusiva para móviles, *YouTube Shorts* (2021), es propia de la *App* estadounidense *YouTube* (2005). Al igual que *TikTok*, se centra en la grabación de vídeos cortos en formato vertical, permitiendo, igualmente, una edición del contenido desde el dispositivo móvil. *Google Support* describe de así esta nueva herramienta:

> *YouTube Shorts* permite conectar con audiencias nuevas solo con un *smartphone* y la cámara específica de la función en la aplicación de *YouTube*. Con las herramientas de creación de *YouTube Shorts* puedes elaborar fácilmente vídeos breves de hasta 60 segundos con nuestra cámara de varios segmentos (*Google Support*, 2021).

Este servicio se encuentra en cualquier móvil, independientemente de su sistema operativo. Para poder difundir contenido audiovisual, es necesario tener una cuenta de *Google* y, por ende, un canal de *YouTube* público. Su acceso se encuentra dentro de la *App* homónima, después de las recomendaciones principales. Ese carrusel de vídeos cortos está relacionado con las últimas búsquedas realizadas. Asimismo, cuando se rastree un contenido en cuestión, aparecerá también la sección de *YouTube Shorts*.

Estos vídeos pueden grabarse con ciertos efectos y filtros, y pueden ser editados de la misma manera que los elaborados en *TikTok*. Para cerrar este apartado, también se da la opción de comentar en ellos y decir si nos gusta o no.

6. DISCUSIÓN Y RESULTADOS HIPOTÉTICOS

Para no rebasar las limitaciones de esta publicación, a lo largo de este apartado se van a analizar los resultados teóricos de esta estrategia didáctica en la Educación Superior. Como es comprensible, la eficacia de esta propuesta debe dar cumplimiento a todos los objetivos anteriormente expuestos, enlazados con las distintas competencias clave. De esta manera, a parte de optimizar las habilidades lingüísticas, CCL, se forja la competencia aprender a aprender, CPAA, sociales y cívicas, CSC, y conciencia y expresiones culturales, CEC. Todo esto se hace posible durante la elaboración de los materiales audiovisuales, donde el alumnado es totalmente conocedor de su propio proceso de Enseñanza/Aprendizaje.

Cabe destacar que en la confección de esta intervención didáctica se perciben ciertas ventajas y desventajas que pueden surgir tácitamente en el contexto académico.

Comenzando, ahora, por los aspectos positivos de esta praxis, se observa como el punto clave es el trabajo en grupo, ya sea realizado de manera colaborativa o cooperativa, impulsando habilidades interpersonales como la responsabilidad, la organización o planificación y la interacción con el resto de los integrantes. Igualmente, se cultivan destrezas creativo-lógicas con las que innovar consiguiendo, en suma, un buen material para compartir. Asimismo, al tener que confeccionar su propio contenido, los educandos afianzan una gran motivación por el grado o la materia que estén estudiando, puesto que introducen aquellos aspectos afines a sus gustos e inquietudes. En suma, esto acontece porque el estudiantado se concibe a sí mismo como la parte fundamental del proceso de Enseñanza/Aprendizaje, adquiriendo en él un papel activo. Así, visiona la praxis desde su propia óptica adjudicándole un cierto motivo lúdico e interesante para su formación.

Al mismo tiempo, tampoco se puede prescindir del desarrollo de la destreza clave de esta propuesta, la competencia digital, CD. Gracias a ella, el alumnado es capaz de realizar todas las fases de la estrategia didáctica: la investigación de autorías, la elaboración de materiales y la difusión de esos contenidos a través de las redes sociales. Con ello, adquieren nuevos conocimientos literarios y rescatan del olvido a una autoría que quizá no conocían. Así pues, su educación y cognición literario-cultural va a beneficiar su configuración tanto personal como profesional. Por lo que respecta a la introducción de *TikTok* y de *YouTube Shorts* en el ámbito académico, estos instrumentos permiten ayudar a los estudiantes no solo para compartir saberes desde una óptica educativa, sino también para esbozar un perfil digital apropiado a las circunstancias docentes y conocer las últimas tendencias con las que acercarse a un público mayor envergadura. Por otra parte, aludiendo a una de las esencias de este proyecto, se espera que cada grupo descubra y reivindique a las siguientes doce autorías:

- Florencia Pinar (1470-1530).
- Lope de Rueda (1510-1565).
- Juan de la Cueva de Garoza (1543-1612).
- Ana Caro Mallén de Soto (1590-1646).
- Álvaro Cubillo de Aragón (1590-1661).

- Sor Marcela de San Félix (1605-1687).
- Diego de Torres Villarroel (1693-1770).
- Ramón de la Cruz (1731-1794).
- María Rosa de Gálvez (1768-1806).
- Gertrudis Gómez de Avellaneda (1814-1873).
- Sofía Casanova (1861-1958).
- Armando Palacio Valdés (1853-1938).

Se contemplan, por otro lado, los aspectos negativos de esta intervención didáctica. Uno de los principales inconvenientes puede ser tanto la búsqueda de fuentes biográficas de las autorías como la comprensión total de esa bibliografía. Asimismo, puede haber estudiantes que posean poco espíritu creativo y les suponga un gran reto confeccionar contenidos innovadores. Para ello, el equipo docente tendrá que motivar a ese estudiantado para que no se quede atrás y obtenga los mismos conocimientos que su grupo.

Finalmente, es cierto que esta estrategia didáctica exige una considerable implicación por parte del alumnado y del profesorado, pero los aspectos positivos ensombrecen a los negativos, creando, en definitiva, una propuesta didáctica que beneficia tanto personal como profesionalmente a los futuros docentes e investigadores de la literatura española.

7. CONSIDERACIONES FINALES

Terminando ya este monográfico, es posible concluir diciendo que gracias a la creación de esta propuesta didáctica se han podido labrar de manera digital las distintas competencias clave y se ha podido expandir la cognición literaria de los educandos del Grado en Filologías Hispánica y Clásicas y del Máster en Profesorado. Asimismo, se puede conseguir el hallazgo y vindicación de autorías tanto femeninas como masculinas olvidadas por el canon literario.

Así, con esta intervención, se puede aproximar la literatura y el afán investigador al alumnado, puesto que se centra en intereses tanto personales como sociales. Además, la inclusión de las NTIC y, en consecuencia, de *TikTok* y *YouTube Shorts* en el aula resulta ser una herramienta eficaz que motiva al estudiantado y solventa sus incertidumbres

cognitivas, permitiendo al equipo docente aproximarse a su vida y perfil digital. Igualmente, la aplicación de metodologías emergentes como el aprendizaje basado en la investigación, ABI, o el aprendizaje basado en proyectos, ABP, satisface el proceso de Enseñanza/Aprendizaje y motiva la participación del alumnado.

Por otro lado, es visible como la propuesta intenta metamorfosear el aula en un ambiente digital, creativo, innovador y cercano; un lugar donde, principalmente, se sientan identificados y puedan asentar y perfeccionar habilidades competenciales para el mundo académico-laboral.

En resumidas cuentas, este tipo de estrategias didácticas posee un aprendizaje atractivo mientras se intenta solventar y modificar el canon literario, promoviendo una igualdad no solo en cuanto al legado cultural, sino también al género.

8. REFERENCIAS

Alcívar Alcívar, A. M. (2020). Usos educativos de las principales redes sociales: el estudiante aprende mientras navega. Revista Científica Ecociencia, 7, 1-14. Universidad Tecnológica ECOTEC

Arancibia, M. L., Cabero Almenara, J. y Marín Díaz, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. Formación Universitaria, 13 (3), 89-100. Chile

Bodero, L. y Alvarado, Z. (2014). Los beneficios de las TICs en la Universidad. Yachana Revista Científica, 3 (2), 119-125. Ecuador

Fombella Canal, J. (2018). Ventajas y amenazas del uso de las TIC en el ámbito educativo. Debates y prácticas para la mejora de la Calidad de la Educación, 8, 67-83. Universidad Autónoma de Madrid

García Sánchez, N. E. y Pérez Durán, C. A. (2018). Creación de Ambientes Digitales de Aprendizaje. Digital UNID.

García Valcárcel, A. y González Rodero, L. (2013). Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las TIC: sus ventajas en el aula. Universidad de Salamanca, 10, 1-47. Universidad de Salamanca

Google Support. (2021). Introducción a YouTube Shorts. Recogido de: https://support.google.com/youtube/answer/10059070?hl=es

Hidalgo Cajo, B. G., Hidalgo Cajo, D. P., e Hidalgo Cajo, I. M. (2017). El impacto de las redes sociales como herramientas de comunicación, interacción y colaboración en el proceso enseñanza aprendizaje en la educación superior. SATHIRI, 12 (1), 104-113. Universidad Politécnica Estatal del Carchi

Lázaro Niso, R. y Sainz Bariain, I. (2020). Instagram como instrumento visibilizador de las mujeres escritoras. Innovación docente e investigación en arte y humanidades: avanzado en el proceso de enseñanza – aprendizaje, 1329-1338.

Lema Cruz, C. N. y Vásquez Salazar, S. J. (2018). Tecnologías de empoderamiento y participación (tep) en el aprendizaje colaborativo [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Guayaquil]. Recuperado de: http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/36025

Maqueda Cuenca, E., Felipe Morales, A. y Caldevilla Domínguez, D. (2019). La red social TikTok como herramienta didáctica en el aula de Lengua y Literatura. Innovación en Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales, 1191-1200.

Martí Climent, A. y García Vidal, P. (2018). Redes sociales en la enseñanza superior. IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red, 141-151. Universitat Politècnica de València

Méndez, C. (2013). Tecnologías y herramientas de gestión. Universidad del Rosario

Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C. y Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 24 (1), 96-114.

Nacak, A., Bağlama, B. y Demir, B. (2020). Teacher Candidate View son the Use of YouTube for Educational Purposes. Online Journal of Communication and Media Technologies, 10 (2), 1-9

Ruíz-Macías, E. y Duarte, J. E. (2018). Diseño de un material didáctico computarizado para la enseñanza de oscilaciones y ondas, a partir del estilo de aprendizaje de los estudiantes. Revista de Investigación, Desarrollo e Investigación, 8 (2), 295-309. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

TikTok. (2021). Acerca de TikTok. Recuperado de: https://www.tiktok.com/about?lang=es

Zambrano Farías, F. J. y Balladares Ponguillo, K. A. (2017). Sociedad del conocimiento y las TEPs. INNOVA Research Journal, 2 (10), 169-177. Arizona State University

LA COMPETENCIA MEDIÁTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UN ANÁLISIS DE SU PERSPECTIVA CURRICULAR EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

DOMINGO ALBARRACÍN VIVO
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

La revolución de la información y la comunicación es una realidad en la denominada sociedad del conocimiento, la cual sitúa su origen en la implantación de la red. Tras su evolución, los estudiantes se desarrollan en entornos altamente digitales y conectados. Por ello, la educación actual tiene el gran reto de localizar e integrar curricularmente las necesidades vinculadas a dificultades propias de la inmediatez en las nuevas formas de comunicación, las carencias en la profundización del contenido, la seguridad y autonomía en su manejo, así como la búsqueda en distintas fuentes. Todo ello implica la necesidad de una adaptación educativa a este nuevo contexto de aprendizaje denominado por Bauman (2008) como modernidad líquida.

La visión competencial que integra nuestro sistema educativo contiene un carácter esencial para comprender y trabajar la alfabetización mediática e informacional, ya que hace referencia a diversas capacidades que proporcionan la autonomía del alumnado, para que pueda participar de manera segura, crítica y creativa como ciudadano. Por ello, en el presente capítulo se insiste en la necesidad de incorporar la competencia mediática en los planteamientos educativos de los estudiantes de Educación Primaria. Para ello se concretan las dimensiones que integra y su adecuada intervención educativa vinculada a la materia de Lengua

Castellana y Literatura, a través de elementos pedagógicos y posibilidades curriculares que emergen de dichas relaciones.

El área de Lengua Castellana y Literatura es la materia que mayores aportaciones realiza al campo de la competencia mediática, debido al enfoque fundamentalmente comunicativo que muestran sus expresiones curriculares. García-Roca (2016) localiza el reto educativo de equilibrar la tradición y la vanguardia con nuevas prácticas de participación escritora y lectora que no pueden ser olvidadas en el ámbito académico.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Organización de Naciones Unidas, 2020) describen el número 4 como: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". Dicho objetivo potencia la relevancia de las capacidades mediáticas, puesto que se visibilizan como habilidades que ejercen en el estudiante la posibilidad del aprendizaje permanente. Esta concepción coincide con García-Ruiz et al. (2014) en el planteamiento de la alfabetización mediática como un derecho esencial de los ciudadanos, siendo fundamentales según Chomski (2012) para la formación de la identidad en los niños y niñas, lo cual conecta con la relevancia educativa que se desarrolla en el siguiente apartado.

1.1. Relevancia de la alfabetización mediática e informacional en la actualidad educativa

La necesidad de la alfabetización mediática no se considera una predicción sobre la evolución de la enseñanza, sino que remite a la realidad diaria en los centros escolares.

Plantear la relevancia de las capacidades mediáticas e informacionales conlleva reflexionar acerca de los límites que puede causar su falta de presencia en los planteamientos. Ambròs Pallarès y Breu (2011) argumentan que: "únicamente una élite sabe usar, entender y difundir información (…) creando una forma de analfabetismo funcional, que como todo analfabetismo es una forma de esclavitud" (p.41). La afirmación anterior permite contemplar la existencia de barreras socioculturales, no en el acceso a la información como ocurría en el pasado, debido a la

escasez de copias y de capacidades lectoras, sino en los filtros de la información recibida y las habilidades para la interpretación del contenido. En esta línea radica la importancia de introducir estas alfabetizaciones emergentes asociadas a lo mediático y tecnológico como producto de un alumnado que se caracteriza por el consumo y producción de grandes cantidades de información, lo cual requiere la reflexión crítica de la totalidad de consultas y contenidos que manejan.

Sacristán Lucas (2013) afirma que la información antes era unidireccional "del uno hacia los muchos, ahora es multidireccional en los dos sentidos: los muchos reciben y también emiten" (p.35). Este contexto sitúa un entramado complejo que requiere nuevas habilidades, puesto que también cambia la cultura de la información, según Cassany (2012) ya no es una cuestión de cercanía territorial, sino de intereses comunes del alumnado, lo cual genera consecuencias culturales asociadas a vacíos conceptuales respecto al conocimiento cercano, pero altamente cualificados para expresar elementos lejanos que circulan en sus centros de interés, debido a las fuertes conexiones en Internet a través de redes sociales.

La importancia del tratamiento de la información implica que un estudiante solamente podría ser autónomo si es capaz de acceder, leer, interpretar, contrastar la veracidad de la información, extraer sus propias conclusiones y comunicarlo con eficacia a los demás. Se pueden observar gran variedad de habilidades directamente asociadas al área de Lengua Castellana y Literatura, como son: la lectura, la interpretación de textos, la búsqueda de información, el análisis de la misma, el resumen, las palabras clave, la visión crítica y la capacidad oral y escrita para comunicarnos con el resto de personas. Por ello, se justifica la necesaria presencia de lo mediático en la educación, con un enfoque directamente comunicativo y lingüístico.

1.2. La competencia mediática en Educación Primaria

La Recomendación del Parlamento Europeo y Consejo de Europa de 2006 establece entre sus competencias para el aprendizaje permanente, la digital. El concepto de competencia se remonta legislativamente en España a la LOE (Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación)

bajo el nombre de competencias básicas, destacando por su vinculación a lo mediático el "Tratamiento de la información y competencia digital". Sus dimensiones de trabajo resultan relevantes en la alfabetización mediática de nuestros estudiantes, puesto que pretende la transformación de la información en conocimiento, lo cual lleva a nuevas concepciones como las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento). Posteriormente, tras la reforma educativa promovida por la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa), la idea de competencia pretende dar respuesta a las situaciones problemáticas que se pueden plantear al alumnado en su vida cotidiana, para su consecución ha de hacer propias una serie de habilidades que le permitan desenvolverse de forma eficaz en dichas realidades.

La visión de competencia que se muestra nos permite afirmar que los contenidos informacionales y mediáticos tienen una función fundamental en los planteamientos educativos. Sin embargo, no existe una competencia oficial denominada competencia mediática, aunque se pueden apreciar habilidades de la misma distribuidas por el resto de competencias, ya que según Pérez Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) en la actualidad no podemos entender la competencia digital y la competencia audiovisual de forma aislada, ya que se ha producido una integración terminológica entre ambas, debido a la presencia de la digitalización de los medios de comunicación, requiriendo una respuesta educativa convergente.

Numerosos autores se han interesado por las dimensiones de esta competencia mediática y por su localización propia en nuestro sistema educativo, por ello no responden a un modelo único. Entre los más destacados se encuentran Ferrés Prats (2007) con seis dimensiones fundamentales en la comunicación audiovisual: lenguajes, procesos de interacción, tecnología, procesos de producción y difusión, ideología, valores y estética. Por otro lado, Pérez Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) construyen un sistema de capacidades piramidal, que integran diez dimensiones en tres ámbitos distintos: el conocimiento, la comprensión y la expresión. Desde nuestra visión, las actividades vinculadas en estas dimensiones deberían orientarse de manera igualitaria tanto al

conocimiento mediático como a la comprensión y expresión de la información, lo cual conecta con la intervención educativa.

1.3. Intervención educativa con medios de comunicación en el área de Lengua Castellana y Literatura

La sociedad que nos rodea integra un consumo alto de medios de comunicación, los cuales son imprescindibles para desenvolvernos en situaciones cotidianas. Las habilidades para codificar y decodificar imágenes audiovisuales ejercen funciones ciudadanas relevantes. Sin embargo, la intervención educativa no ha tenido una progresión paralela, teniendo como falsa premisa según Aguaded-Gómez (2012) que el mero hecho de consumir medios puede garantizar el aprendizaje de los mismos. Lo cierto es que nuestro alumnado está acostumbrado a la interpretación y producción de información en diferentes formatos, todo ello de manera superficial.

Como antecedentes relevantes encontramos el estudio de García-Ruiz et al. (2014) con resultados bajos en los niveles respecto a dicha competencia en el alumnado español de Educación Primaria. Aguaded et al. (2015) afirma que la alfabetización mediática de la población española posee tasas muy bajas en todas sus dimensiones, vinculándose con su escasa capacidad para entender de forma crítica los medios, así como realizar una evaluación de la diversidad de contenidos que integra. Nicholas et al. (2007) ofrecen las limitaciones que presentan los alumnos y alumnas pese a ser nativos digitales.

Entre las carencias vinculadas con los aspectos mediáticos encontramos las siguientes: en diferentes ocasiones los estudiantes no son conscientes de sus necesidades de información, haciendo muy difícil un funcionamiento autónomo eficaz; la sensación de inmediatez que produce la sociedad actual hace que nuestro alumnado no profundice en los textos leídos digitalmente, poniendo en peligro la evaluación crítica del mismo; en líneas generales los estudiantes navegan de manera ingenua por la red y atribuyen a todo el mismo valor, lo cual genera la creencia de la red como única fuente de información; utilizan lenguaje cotidiano para búsqueda de contenidos, como consecuencia se ignora el uso de

los motores de búsqueda vinculados a las palabras clave, la sintaxis correcta de las oraciones, etc.

Las ideas anteriores no han de provocar el pensamiento erróneo de encontrarnos ante una generación que únicamente victimizamos ante los medios, sino que debemos aprovechar las prácticas que se realizan fuera de los centros educativos e introducirlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje formales. Vera Campillay (2016) utiliza los memes como un recurso educativo para la enseñanza lingüística y literaria. Chartier y Scolari (2019) afirman que: "no se pueden dejar las competencias transmedia en el ámbito informal, deben ser recuperadas dentro del entorno formal" (p.85).

La influencia mediática también interviene en aspectos como la lectura y la escritura, Chartier y Scolari (2019) insisten en una ecología mediática fragmentada, en la que el alumnado pasa poco tiempo en muchos medios, coincidiendo con Quiles Cabrera et al. (2019) en la necesidad de abordar fenómenos emergentes de texto breve, resultando muy útil para el trabajo didáctico de diversas habilidades lingüísticas. Además, siguiendo a Albarracín Vivo et al. (2020) encontramos relaciones entre los elementos mediáticos que utilizan los estudiantes de Educación Primaria y la capacidad ortográfica que muestran en sus composiciones escritas.

La intervención educativa se había centrado en los elementos lingüísticos del área, lo cierto es que lo literario también se asocia de manera directa a la alfabetización mediática. Por ello, encontramos propuestas que conectan lo audiovisual y los medios de comunicación en la Literatura infantil, desde la posibilidad de un canon híbrido, adaptándose a las tendencias más novedosas con autores de referencia, tales como: García Rivera y Bravo Gaviro (2019); Encabo Fernández et al. (2019); López Valero et al. (2017); López Valero y Encabo Fernández (2015). Según Rovira Collado (2017) los formatos audiovisuales y multimedia se han convertido en una herramienta fundamental para promover la lectura. López-Gil y Franco-Chávez (2021) muestran una propuesta de *booktuber* infantil que transita en el ámbito educativo y del entretenimiento para el fomento literario. Las propuestas anteriores tienen un marco común: su vinculación con las tendencias actuales como fruto de

la realidad que acontece, lo cual conlleva plantear nuevas formas de enfocar la educación lingüística y literaria.

Procede argumentar que lo mediático se concibe en la mayoría de los aspectos educativos como recurso, generalmente vinculado a lo tecnológico. Es cierto que poseen gran capacidad para motivar al alumnado y crear un centro de interés que permita la consecución de objetivos de aprendizaje, pero desde el presente estudio se pretende incidir en su concepción como finalidad esencial del sistema educativo actual.

2. OBJETIVOS

Las preguntas de investigación que citamos a continuación nos permiten definir el objetivo del estudio en función de distintos elementos que resultan transcendentes para la mejora de la realidad educativa. Por ello, planteamos las siguientes cuestiones: ¿cómo se concibe curricularmente la competencia mediática?, ¿qué aportaciones realiza el área de Lengua Castellana y Literatura al desarrollo de dicha competencia?, ¿cómo podríamos evaluar la competencia mediática con elementos curriculares más concretos?

Los interrogantes anteriores se integran en el siguiente objetivo:

- Analizar el currículo español de Educación Primaria para concretar las aportaciones curriculares del área de Lengua Castellana y Literatura a la competencia mediática.

Para la consecución de este se realiza una revisión teórica de documentos legislativos asociados a la competencia mediática, junto a los elementos curriculares referentes al área de Lengua Castellana y Literatura.

3. RESULTADOS

La revisión teórica realizada ha generado unos resultados de asociación, los cuales nos permiten conocer las respuestas a los interrogantes planteados en el apartado anterior. Conviene especificar los documentos legales que aportan la información:

- La regulación de la Educación Primaria en España y sus finalidades por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- El nombre de los bloques de contenido respecto al área de Lengua Castellana y Literatura se extrae del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- La necesidad de relacionar los estándares de aprendizaje evaluables del área de Lengua Castellana y Literatura con la competencia mediática para extraer su perfil competencial se atribuye a la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria.
- El estándar de aprendizaje como elemento más concreto de nivel curricular para la evaluación del área de Lengua Castellana y Literatura lo determina de manera autonómica y orientativa el Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Tras establecer las disposiciones curriculares esenciales en las cuales se basan los resultados extraídos, procede especificarlos según los bloques de contenido del área de Lengua Castellana y Literatura:

***TABLA 1**. Aportaciones del área de Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria a la competencia mediática*

Bloques de contenido de Lengua Castellana y Literatura	Estándares de aprendizaje evaluables de Lengua Castellana y Literatura asociados a la competencia mediática
Bloque 1. Comunicación oral: hablar y escuchar	1.1.1. Emplea la lengua oral con distintas finalidades (académica, social y lúdica) y como forma de comunicación y de expresión personal (sentimientos, emociones...) en distintos ámbitos.1.1.2. Transmite las ideas con claridad, coherencia y corrección.1.1.3. Escucha atentamente las intervenciones de los compañeros y sigue las estrategias y normas para el intercambio comunicativo mostrando respeto y consideración por las ideas, sentimientos y emociones de los demás.1.1.4. Aplica las normas socio-comunicativas: escucha activa, espera de turnos, participación respetuosa,

	adecuación a la intervención del interlocutor y ciertas normas de cortesía.1.2.1. Emplea conscientemente recursos lingüísticos y no lingüísticos para comunicarse en las interacciones orales.1.3.1. Se expresa con una pronunciación y una dicción correctas: articulación, ritmo, entonación y volumen.1.3.2. Expresa sus propias ideas comprensiblemente, sustituyendo elementos básicos del modelo dado.1.3.3. Participa activamente en la conversación contestando preguntas y haciendo comentarios relacionados con el tema de la conversación.1.3.4. Participa activamente y de forma constructiva en las tareas de aula.1.4.1. Muestra una actitud de escucha activa.1.4.2. Comprende la información general en textos orales de uso habitual.1.4.3. Interpreta el sentido de elementos básicos del texto necesarios para la comprensión global (léxico, locuciones).1.5.1. Utiliza un vocabulario adecuado a su edad en sus expresiones adecuadas para las diferentes funciones del lenguaje.1.6.1 Identifica el tema del texto.1.6.2. Es capaz de obtener las principales ideas de un texto.1.6.3. Resume un texto distinguiendo las ideas principales y las secundarias. 1.8.2. Responde de forma correcta a preguntas concernientes a la comprensión literal, interpretativa y crítica del texto, e infiere el sentido de elementos no explícitos en los textos orales.1.8.3. Utiliza la información recogida para llevar a cabo diversas actividades en situaciones de aprendizaje individual o colectivo.1.9.3. Organiza y planifica el discurso adecuándose a la situación de comunicación y a las diferentes necesidades comunicativas (narrar, describir, informarse, dialogar) utilizando los recursos lingüísticos pertinentes.1.10.1. Utiliza de forma efectiva el lenguaje oral para comunicarse y aprender escuchando activamente, recogiendo datos pertinentes a los objetivos de la comunicación.1.11.1. Resume entrevistas, noticias, debates infantiles procedentes de la radio, televisión o Internet.1.11.2. Transforma en noticias hechos cotidianos cercanos a su realidad ajustándose a la estructura y lenguaje propios del género e imitando modelos. 11.3. Realiza entrevistas dirigidas.1.11.4. Prepara reportajes sobre temas de intereses cercanos, siguiendo modelos.
Bloque 2. Comunicación escrita: leer	2.1.2. Descodifica con precisión y rapidez todo tipo de palabras. 2.2.1. Entiende el mensaje, de manera global, e identifica las ideas principales y las secundarias de los textos leídos a partir de la lectura de un texto en voz alta. 2.2.2. Muestra comprensión, con cierto grado de detalle, de diferentes tipos de textos no literarios (expositivos, narrativos, descriptivos y argumentativos) y de textos de la vida cotidiana. 2.4.3. Reconoce algunos mecanismos de cohesión en diferentes tipos de texto.2.4.4. Produce esquemas a partir de textos expositivos. 2.5.1. Interpreta el valor del título y las ilustraciones.5.2. Marca las palabras clave de un texto que ayudan a la comprensión global. 2.5.3. Activa conocimientos previos ayudándose de ellos para comprender un texto. 2.5.4. Realiza inferencias y formula hipótesis.2.5.5. Comprende la información contenida en los gráficos, estableciendo relaciones con la información que aparece en el texto relacionada con los mismos. 2.7.1. Es capaz de consultar diferentes fuentes bibliográficas y textos de soporte informático para obtener datos e información para llevar a cabo trabajos individuales o en grupo.2.8.1. Deduce el significado de palabras y expresiones con ayuda del contexto.2.8.2. Comprende textos periodísticos y publicitarios. Identifica su intención comunicativa. Diferencia entre información, opinión y publicidad.2.8.3. Infiere, interpreta y

	formula hipótesis sobre el contenido. Sabe relacionar los elementos lingüísticos con los no lingüísticos en los textos periodísticos y publicitarios. 2.8.4. Establece relaciones entre las ilustraciones y los contenidos del texto, plantea hipótesis, realiza predicciones e identifica en la lectura el tipo de texto y la intención. 2.10.2. Expone los argumentos de lecturas realizadas dando cuenta de algunas referencias bibliográficas: autor, editorial, género, ilustraciones.
Bloque 3. Comunicación escrita: escribir	3.1.2. Escribe textos de diferentes tipos (narrativo, expositivo, poético, descriptivo textos propios de la vida personal y escolar), organizando las ideas con claridad y respetando su estructura. 3.1.3. Escribe diferentes tipos de textos adecuando el lenguaje a las características del género, siguiendo modelos. 3.2.1. Resume el contenido de textos propios del ámbito de la vida personal y del ámbito escolar, recogiendo las ideas fundamentales y utilizando una expresión personal. 3.2.3. Emplea estrategias de búsqueda y selección de la información: tomar notas, elaborar esquemas, guiones, mapas conceptuales. 3.4.1. Elabora gráficas, mapas conceptuales o esquemas a partir de datos seleccionados y organizados procedentes de diferentes textos (libros de consulta, periódicos, revistas, etc.). 3.4.2. Elabora un informe siguiendo un guion establecido que suponga la búsqueda, selección y organización de la información de textos de carácter expositivo. 3.5.1. Escribe diferentes tipos de textos de forma creativa partiendo de estímulos diversos.3.6.1. Expresa, por escrito, opiniones, reflexiones y valoraciones.3.8.1. Utiliza las TIC como recurso para la realización de tareas diversas como escribir y modificar un texto, crear tablas y gráficas, hacer una presentación, etc.
Bloque 4. Conocimiento de la lengua	4.3.3. Conoce las normas ortográficas y las aplica en sus producciones escritas.4.4.1. Señala las características que definen a las diferentes clases de palabras: clasificación y uso para construir el discurso en los diferentes tipos de producciones.4.4.2. Utiliza correctamente las normas de la concordancia de género y de número en la expresión oral y escrita. 4.4.6. Utiliza una sintaxis adecuada en las producciones escritas propias.
Bloque 5. Educación literaria	5.2.2 Interpreta el lenguaje figurado, metáforas, personificaciones, hipérboles y juegos de palabras en textos literarios. 5.5.1 Realiza dramatizaciones individualmente y en grupo de textos literarios adecuados a su edad y de textos de producción propia.

Fuente: elaboración propia

4. DISCUSIÓN

La discusión se estructura en función de las preguntas de investigación, las cuales reciben una respuesta concreta a través del presente estudio.

¿Cómo se concibe curricularmente la competencia mediática?

La preocupación por los contenidos mediáticos en el currículo viene dada desde la expansión de los medios de comunicación, como

consecuencia de la necesidad de una respuesta educativa asociada a las peticiones sociales del momento para desenvolverse en la realidad. En esta situación se enmarcan en París las 12 recomendaciones para la educación en medios de comunicación, publicadas por la UNESCO (2007), dichas recomendaciones hacen hincapié en la necesidad de incorporar la educación mediática en todos los niveles educativos. También destaca su carácter de aprendizaje permanente en la vida de los estudiantes; la necesidad de una formación adecuada de los docentes; el uso respetuoso, seguro y autónomo de los medios; así como la definición de las habilidades mediáticas básicas que los estudiantes deberían poseer para la participación en la sociedad.

Posteriormente, la UNESCO, con una visión muy acertada respecto a la relevancia mediática y su perspectiva educativa, publicó a través de Wilson et al. (2011) un currículo para docentes en Alfabetización Mediática e Informacional (AMI). Dicho currículo desglosa diversos enfoques pedagógicos, curriculares y didácticos, que giran en torno a tres grandes áreas temáticas para los docentes: conocimiento de los medios; evaluación de los textos y fuentes de información; uso y producción de los medios. Wilson (2012) afirma que este currículo solamente ha de ser reconocido como un inicio y no como un final, ya que corresponde a un conjunto de ideas que ofrecen la posibilidad de dirigir la AMI, pero no limitan su actuación, contemplando los orígenes para la formación del profesorado en las distintas instituciones educativas.

El problema recae en el valor que desde la Educación Primaria otorgamos a lo mediático, con actividades demasiado superficiales que se resuelven sin una reflexión crítica, las cuales solamente exigen extraer y copiar cantidades de información, el profesorado aporta las ponderaciones más bajas a los estándares asociados a lo mediático, puesto que no se enfoca como competencia oficial. Además, la presencia curricular de la competencia mediática podría encontrarse más explícita en los documentos, visibilizando la relevancia que verdaderamente contiene para preparar al alumnado en una sociedad de medios de comunicación que avanza a ritmos imparables de conexión. Por ello, coincidimos con Ramírez-García y González-Fernández (2016) cuando contemplan una presencia difuminada de los medios en el currículo escolar, cuyo interés

se encuentra condicionado a los planes y proyectos que cada comunidad autónoma pretenda prestar. Jacobs (2014) aporta una visión internacional de la temática, desde una perspectiva crítica y amplia del currículo actual estadounidense, el cual requiere con urgencia un alfabetismo mediático en el aula, que ha de asociarse al pensamiento crítico para la gestión de la información.

¿Qué aportaciones realiza el área de Lengua Castellana y Literatura al desarrollo de dicha competencia?

Desde el análisis realizado, se puede afirmar que el presente currículo cuenta con elementos suficientes para trabajar la competencia mediática en las aulas de Educación Primaria. Este enfoque ha de tener en cuenta a todas las materias de la etapa, siendo la Lengua Castellana y Literatura el área que contribuye especialmente al desarrollo de dicha competencia, como ha podido demostrarse en el estudio, puesto que las finalidades que posee son esencialmente comunicativas. Se observa que los tres primeros bloques de contenido son los que mayores aportaciones realizan debido a la expresión y comprensión de ideas desde los enfoques de la comunicación oral, la lectura y la escritura.

La lectoescritura como eje vertebrador de la Lengua y la Literatura ha tenido diversos cambios desde su aparición. Su evolución coincide con las transformaciones de la sociedad, por lo que podemos apreciar que las ideas que se transmiten tanto en la actualidad como en el pasado se basan en los textos orales y escritos. Esta función central del texto no es únicamente coherente con las sociedades pasadas, sino también con las producidas por el mundo de las conexiones e Internet. En consecuencia, nos preguntarnos: ¿qué cambios encontramos en los textos? Las novedades principales se encuentran fundamentalmente en la forma de producir y tratar dichos textos, respondiendo a unas características nuevas con respecto al formato y el soporte, dando origen a tipologías textuales diferentes a las pasadas. Por ello, se introduce en este apartado el término alfabetización, haciendo referencia desde su etimología al manejo textual.

En la actualidad, los estudiantes piensan, procesan, buscan, filtran y comunican la información de manera rápida, intuitiva, fragmentada y

guiada en cierta medida por los elementos audiovisuales. Todo ello produce una colisión con los planteamientos que encontramos en los centros educativos. Por tanto, son necesarias capacidades como revisar la información que perciben y elaboran los estudiantes de forma crítica, con la finalidad de actuar como *prosumidores* ideales en responsabilidad de las necesidades mediáticas e informacionales diarias. Albarracín Vivo (2021) muestra la vinculación de la influencia mediática en cuestiones lingüísticas como la ortografía o la creación textual.

La situación mencionada hace necesaria la capacitación de nuestro alumnado para la comprensión, entendida desde su progresión. Procede focalizar la atención en la lectura, lo cual implica los momentos esenciales para el trabajo mediático, ya que en los primeros cursos de Educación Primaria se hace hincapié en la decodificación del texto; aunque la comprensión también se trabaja, su posicionamiento está en segundo plano. Por ello, los avances en la comprensión e interpretación de textos se producen en torno al segundo curso de Educación Primaria, el cual centra sus esfuerzos en una comprensión literal del texto con pequeñas cuestiones de lectura inferencial. En los últimos cursos de la etapa, cuando la lectura literal e inferencial se tienen interiorizadas, tratamos la lectura crítica, la cual nos permite distinguir aquellos aspectos invisibles en el texto, permitiendo el posicionamiento e incitando a la reflexión temática.

La visión crítica que despliega la escritura y la lectura nos lleva a la visualización de las mismas como una práctica vinculada al entramado social, lo cual provoca la creación de términos como literidad, definida como: "los conocimientos, habilidades, actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito" (Cassany, 2005, p.89). Entre sus diversas tipologías nos adentramos en la literacidad crítica, por su influencia para la competencia mediática, mediante la necesidad de visibilizar en el alumnado que cualquier texto pertenece a un contexto concreto y contiene cierta subjetividad desde la mirada sesgada de la realidad. Estas capacidades se observan en los estándares vinculados a la alfabetización mediática e informacional que se trabaja especialmente desde el área de Lengua Castellana y Literatura. En esta línea, coincidimos con Ramírez-García et al. (2014) en la

localización de un alto porcentaje de descriptores de la competencia mediática en los contenidos de esta materia.

¿Cómo podríamos evaluar la competencia mediática con elementos curriculares más concretos?

Las exhaustivas asociaciones entre estándares de aprendizaje evaluables de la materia de Lengua Castellana y Literatura en relación a la competencia mediática que muestra la Tabla 1, permite crear parcialmente el perfil de la competencia mediática, el cual según la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, se obtiene mediante las aportaciones que realizan todas las áreas del currículo a dicha competencia. Por ello, una evaluación real de la competencia mediática en el alumnado de Educación Primaria debe asociar los estándares citados a una rúbrica competencial, compuesta por los indicadores de logro y niveles de desempeño, en la cual se engloban las aportaciones del resto de áreas.

La crítica y mejora curricular por sí misma no garantiza una educación para el siglo XXI, por muy ambiciosa que esta pueda llegar a ser. Lo que realmente condiciona los procesos de enseñanza-aprendizaje, es la intervención educativa que se realiza en los centros. Es cierto que ha de encontrarse respaldada por una normativa educativa, pero estas transformaciones no pasan por el cambio, sino por el crecimiento y actualización en los planteamientos.

La evaluación, en los últimos años es el elemento que sufre más innovaciones en el panorama educativo, y por ende su normativa. Los estudios interesados en la medición de la competencia mediática han aportado una serie de dimensiones muy vinculadas a los estándares nombrados, tales como: acceso y búsqueda de información, lenguaje, tecnología, procesos de producción, política e industria mediática, ideología y valores, recepción y comprensión, participación ciudadana, creación y comunicación, Pérez Rodríguez y Delgado-Ponce (2012) generan en el estudio una serie de actividades para cada una de estas dimensiones.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio permite concretar las aportaciones del área de Lengua Castellana y Literatura a la competencia mediática, siendo una materia que contribuye especialmente a su desarrollo por su enfoque comunicativo, puesto que aglomera gran cantidad de estándares de aprendizaje como elementos de máxima concreción evaluativa relacionados con la alfabetización mediática e informacional. Aunque dichas asociaciones se producen en los cinco bloques de contenido del área, destacamos en función de la cantidad de relaciones la comunicación oral, la lectura y la escritura. Estas se ubican en los tres primeros bloques de contenido del área, ya que contienen gran cantidad de elementos que permiten los procesos para recibir, interpretar y elaborar contenido, los cuales tienen un lugar privilegiado en el tratamiento competencial de los aspectos mediáticos.

Las implicaciones que origina el análisis permiten a los docentes de Educación Primaria obtener el perfil competencial del área de Lengua Castellana y Literatura en relación a la competencia mediática, según los criterios legales que se realizan para el resto de competencias oficiales del currículo. Estos resultados, junto con las aportaciones del resto de áreas, permiten al profesorado evaluar la competencia mediática, siendo un proceso que focaliza gran interés investigador en la actualidad con numerosos estudios acerca de sus dimensiones.

Por último, conviene resaltar la relevancia de los medios de comunicación en la intervención educativa de Educación Primaria, mediante la asociación a elementos transversales tan relevantes como el pensamiento crítico y divergente de los estudiantes.

6. REFERENCIAS

Aguaded, I. (2012). Media proficiency, an educational initiative that cannot wait. [La competencia mediática, una acción educativa inaplazable]. Comunicar, 39, 7-8. https://doi.org/10.3916/C39-2012-01-01

Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., y Díaz-Parejo, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 18(2), 275–298. http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/13407/13061

Albarracín Vivo, D., Jerez Martínez, I., y Encabo Fernández, E. (2020). Composición escrita, influencia mediática y ortografía. Una investigación en las aulas de Educación Primaria. Álabe, 21, 1–18. https://doi.org/10.15645/alabe2020.21.10

Albarracín Vivo, D. (2021). Evaluación diagnóstica de la composición escrita en alumnado de Educación Primaria. Influencia mediática frente a Literatura infantil en la narración. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Murcia. http://hdl.handle.net/10201/112664

Ambròs Pallarès, A., y Breu, R. (2011). 10 Ideas Clave. Educar en medios de comunicación: La educación mediática. Graó.

Bauman, Z. (2008). Los retos de la educación en la Modernidad Líquida. Gedisa

CARM. (2014). Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de La Región de Murcia.

Cassany, D. (2012). En_línea: leer y escribir en la red. Anagrama.

Cassany, D. (2005). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. II Congreso Internacional y IV Foro Nacional de Enseñanza de La Lengua y La Literatura, 89–96. https://bit.ly/3qm3L4X

Chartier, R., y Scolari, C. A. (2019). Cultura escrita y textos en red. Gedisa.

Chomski, D. (2012). L'uso didàctic dels mitjans de comunicación i les TIC a l'educació infantil [El uso didáctico de los medios de comunicación y las TIC en Educación Infantil]. UOC.

Encabo Fernández, E., Hernández Delgado, L., y Sánchez Sánchez, G. (2019). La Literatura infantil y las narrativas híbridas. Canon, modos de pensamiento y educación. Contextos Educativos, 23, 199–212. https://doi.org/10.18172/con.3496

Ferrés Prats, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. Comunicar, 15(29), 100–107.

García Rivera, G., y Bravo Gaviro, A. (2019). Narrativa transmedia y textos tradicionales para la educación literaria. Contextos Educativos, 23, 161-178. https://doi.org/10.18172/con.3388

García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. Ocnos, 15(1), 42–51. https://doi.org/10.18239/ocnos

García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., y Rodríguez-Rosell, M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. Comunicar, 22(43), 15–23.

Jacobs, H. H. (2014). Curriculum XXI: Lo esencial de la educación para un mundo en cambio. Narcea.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado (BOE), 106, del 4 de mayo de 2006. https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE), 340, del 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

López-Gil, K. S., y Franco-Chávez, F. P. (2021). Promoción de literatura infantil en línea: prácticas de una niña booktuber. Ocnos, 20 (1), 50-64. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.1.2437

López Valero, A., y Encabo Fernández, E. (2015). Cuando la competencia literaria y la competencia enciclopédica se solapan. Un problema en la formación del profesorado. Lenguaje y Textos, 41, 27–34.

López Valero, A., Hernández Delgado, L., y Jerez Martínez, I. (2017). El encabalgamiento escolar y cultural de la Literatura infantil. Álabe, 16, 1–16. https://doi.org/10.15645/Alabe2017.16.1

Nicholas, D., Farm, W., y Rowlands, I. (2007). Information behaviour of the researcher of the future [Comportamiento informativo del investigador del futuro]. Anale Sde Documentación, 11, 235–258.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado (BOE), 25, 6986-7003. https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65

Organización de Naciones Unidas (ONU). (2020, 10 de junio). Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://bit.ly/32AD6ZV

Pérez Rodríguez, M. A., y Delgado-Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. Comunicar, 20(39), 25–34. https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02

Quiles Cabrera, M. C., Martínez Ezquerro, A. M., y Palmer, Í. (2019). Enredos de palabras: gramática y uso de la lengua en nuevos espacios de comunicación. Graó.

Ramírez-García, A., y González-Fernández, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. Comunicar, 14(49), 49–58. https://doi.org/10.3916/C49-2016-05

Ramírez-García, A., Renés-Arellano, P., y Delgado-Ponce, Á. (2014). La competencia mediática y el área de lengua castellana y literatura de educación primaria. Análisis curricular en España. Calidoscopio, 12(3), 345–355. http://hdl.handle.net/10902/10514

Rovira Collado, J. (2017). Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector, Investigaciones Sobre Lectura, 7, 55-72. https://doi.org/10.37132/isl.v0i7.180

Sacristán Lucas, A. (2013). Alfabetismos antiguos y nuevos. En A. Sacristán Lucas y D. Cassany (Eds.), Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación (pp. 73–111). Morata.

UNESCO. (2019, 14 de noviembre). 12 Recommendations for Media Education 21-22 June 2007. [12 recomendaciones para la educación en medios]. https://www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf

Vera Campillay, E. (2016). El meme como nexo entre el sistema educativo y el nativo digital: tres propuestas para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación. Educación y Tecnología, 2(9), 1–15. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6148882

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C. (2011). Alfabetización Mediática e informacional: Curriculum para profesores. UNESCO. https://doi.org/978-92-3-104198-3

INTERCAMBIO LINGÜÍSTICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PRIMEROS RESULTADOS DE UN PROYECTO INTERUNIVERSITARIO

FEDERICO SILVAGNI
Universidad Complutense de Madrid

ESTHER MORUNO LÓPEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo, se presentan algunos de los resultados principales obtenidos durante el desarrollo de un proyecto internacional de telecolaboración en el ámbito universitario, *Unilingua*[12]*: tándem lingüístico interuniversitario Complutense*.

Dicho proyecto surge de una idea inicial de telecolaboración interuniversitaria e internacional entre la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Cambridge, puesto que numerosos estudios demuestran la eficacia de los intercambios virtuales como complemento del aprendizaje de idiomas, ya sea en el desarrollo de habilidades lingüísticas (cf. Dooly, 2016; García-Esteban et al., 2019; Toscu, 2018) o en el desarrollo de la de la competencia intercultural de la lengua meta (cf. Canto Gutiérrez, 2020; Eck, Legenhausen y Wolff, 1995; Hauck y Youngs, 2008; Kern, Ware y Warschauer, 2004; O'Dowd, 2013; O'Dowd & O'Rourke, 2019; Sevilla Pavón & Haba Osca, 2016; Thorne, 2006).

[127] Proyecto Innova-Docencia-UCM 201.
Nombre del IP: Federico Silvagni.
Título del proyecto: UniLingua. Tándem Lingüístico Interuniversitario Complutense.
Entidad Financiadora: Universidad
Complutense de Madrid.

De esta forma, se pone en marcha en el curso 2020-2021 el proyecto Unilingua, en el que terminan colaborando ocho centros de educación superior: seis universidades, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Cambridge, Universidad de Edimburgo, Universidad de Verona, Universidad de Palermo, Universidad de Borgoña y la Universidad Estatal de Moscú; y dos centros lingüísticos de la Universidad de Verona y la Universidad Libre de Berlín. Esta colaboración es la que permite que el proyecto sea un proyecto virtual, interuniversitario e internacional.

2. OBJETIVOS

Unilingua se crea con el objetivo principal de favorecer el aprendizaje de idiomas entre los estudiantes universitarios a través de intercambios virtuales. Además, como todo proyecto de telecolaboración, brinda una excelente oportunidad para perfeccionar un idioma curricular basándose en la autonomía y la flexibilidad, es decir, los estudiantes organizan sus propias reuniones de intercambio lingüístico. Esto permite presentar a Unilingua como una oportunidad educativa atractiva y motivadora para los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

La primera edición de UniLingua se desarrolla desde principios de noviembre de 2020 hasta abril de 2021. Con el fin de recopilar diferentes resultados acerca del uso de la telecolaboración como herramienta válida en el aprendizaje de idiomas, se crean distintos cuestionarios que los estudiantes rellenan en diferentes fases del desarrollo del proyecto y durante sus reuniones de intercambio lingüístico.

En la fase inicial de inscripción, se recopila información mediante un cuestionario para crear las parejas de intercambio lingüístico. Entre estos datos, se encuentran qué lengua desean practicar y cuál es la lengua materna de cada estudiante interesado.

Durante el desarrollo de cada una de las sesiones de intercambio lingüístico, en la fase de desarrollo, los participantes responden a otro

cuestionario donde registran de forma individual información sobre cada reunión. Así, se obtienen datos para evaluar el correcto funcionamiento del proyecto y para plantear posibles mejoras.

En último lugar, en la fase de evaluación, los participantes registran en el cuestionario final su valoración sobre su experiencia y su aprendizaje. De esta forma, se recopila información acerca del grado de satisfacción en la participación en Unilingua. Para conocer más detalles sobre el proyecto, su diseño y los contenidos de los distintos cuestionarios, se remite a Silvagni (2021).

4. RESULTADOS

A continuación, se exponen los datos cuantitativos más relevantes recopilados a través de las respuestas a los distintos cuestionarios mencionados. Estos datos están relacionados con la participación y con el desarrollo y aprovechamiento de los intercambios lingüísticos durante el curso 2020-2021.

En cuanto a la participación, cabe destacar que desde que se inició la primera edición de Unilingua el 1 de noviembre de 2020 hasta el 30 de abril de 2021, se han registrado 696 solicitudes de participación. Entre todas ellas, se ha podido dar respuesta a 540 inscripciones (77,58%) frente a las 156 solicitudes pendientes (22,42%).

Entre todas las inscripciones, se crearon 270 parejas de intercambio lingüístico con las siguientes combinaciones lingüísticas: 112 parejas español-inglés, 61 español- italiano, 38 español-francés, 22 español-alemán, 13 español-chino, 9 español-ruso, 4 inglés-italiano, 4 inglés-francés, 2 inglés-ruso, 1 inglés-alemán, 1 inglés-coreano, 1 italiano-ruso, 1 italiano-alemán y 1 italiano-coreano.

En la fase de desarrollo de los intercambios lingüísticos, se recogieron 721 respuestas con el cuestionario de registro de las reuniones. Entre ellas, encontramos distintas valoraciones dentro de la pregunta "¿Cómo te has sentido durante la reunión?". En concreto, 546 participantes asignan un 5 ("muy bien"), 146 otorgan un 4, y 27 indican un 3. Estos datos suponen que el 75,7% de los participantes declaran sentirse muy

cómodos. Solo en dos ocasiones se registraron respuestas negativas. Estas respuestas se relacionaron con el mal funcionamiento de la plataforma elegida para el intercambio y por la ausencia injustificada de uno de los participantes.

Los datos anteriores se pueden relacionar también con las respuestas obtenidas a la pregunta "¿Te ha resultado satisfactoria la reunión?". Un total de 575 encuestados seleccionan un 5, 111 responden con un 4 y 32 con un 3. Así, el 79,8% reconoce que el intercambio le ha resultado muy satisfactorio frente al 0,4% que asigna una valoración negativa (dos estudiantes asignan un 2 y otro un 1).

Asimismo, relacionadas con el desarrollo de las sesiones, se encuentran las respuestas a las preguntas vinculadas con el tiempo dedicado a cada una de las lenguas. En este caso, se obtiene un dato relevante relacionado con la organización de las reuniones, ya que se observa que, en casi todas, se ha usado el mismo tiempo para cada una de las lenguas, siendo 70 y 40 minutos las respuestas más comunes. En concreto, a la pregunta "¿Cuánto tiempo habéis utilizado la lengua materna de tu compañero?", un 62,6% indica que 70 minutos, junto al 61,9% que asigna el mismo tiempo en la pregunta "¿Cuánto tiempo habéis utilizado tu lengua materna?" (con una desviación de 0,7%); un 11,2% indica que ha dedicado 40 minutos a la lengua de su compañero y un 11,8%, a su lengua materna (una desviación de 0,6%).

También se recogieron respuestas sobre la planificación de actividades con la pregunta "¿Habéis planificado alguna actividad para la reunión?". En este caso, tan solo 26,7% de los participantes dieron una respuesta afirmativa. Ahora bien, es destacable que, dentro de ese porcentaje, el 83,7% reconoce que se cumplió con las actividades organizadas para esa sesión.

Finalmente, cuando los participantes terminaban con los intercambios lingüísticos, Unilingua ofrecía la posibilidad de responder a un cuestionario final. En este caso, tan solo se obtuvieron 113 respuestas. Entre ellas, los participantes se autoevaluaron, entre otras, con la pregunta "¿Te ha gustado participar en UniLingua?". En este caso, un 66,4% de estudiantes otorgan un 5, un 26,5% un 4 y un 5,3% un 3. Tan solo dos

estudiantes seleccionaron las puntuaciones 2 y 1 por una mala comunicación con la pareja asignada para el intercambio.

5. CONCLUSIONES

Tal y como indican los datos expuestos, la valoración en la primera edición de UniLingua es bastante positiva si se tiene en cuenta el alto número de inscripciones (696 solicitudes en cinco meses) y el alto porcentaje de estudiantes satisfechos con su participación. Esto apoya algunas de las distintas afirmaciones encontradas en la bibliografía sobre que la telecolaboración es una herramienta válida como método de aprendizaje de idiomas en el ambiente universitario (cf. Canto Gutiérrez, 2020; Dooly, 2016; García-Esteban et al., 2019; O'Dowd & O'Rourke, 2019; Sevilla Pavón & Haba Osca, 2016; Toscu, 2018).

Además, los mismos datos revelan que las reuniones han sido efectivas a pesar de que los participantes gocen de plena autonomía y flexibilidad en sus reuniones. Por un lado, los participantes desarrollan las reuniones con responsabilidad, puesto que emplean el mismo tiempo para cada uno de los idiomas. Por otro lado, las actividades que se planifican se llevan a cabo en las reuniones sin la existencia de un control externo.

El análisis de los resultados también ha contribuido a observar algunos aspectos mejorables; entre ellos, la existencia de solicitudes que no han podido ser atendidas. que se procurarán resolver en próximas ediciones. En la edición de Unilingua 2021-2022, se están buscando colaboraciones con otras universidades para ajustar la demanda y la oferta de cada idioma y para encontrar participantes que activen los intercambios entre algunos idiomas solicitados de forma minoritaria (por ejemplo, griego, polaco, checo o noruego).

Otra de las cuestiones mejorables dentro del desarrollo del proyecto es la participación en los cuestionarios finales, que es voluntaria. Tan solo respondieron 113 participantes, menos de la mitad de las parejas creadas (270). Esto se relaciona directamente con que la cumplimentación de los formularios no supone una obligación académica, por lo que una vez que finalizan los intercambios lingüísticos, los estudiantes no sienten la necesidad de responder.

6. REFERENCIAS

Canto Gutiérrez, S. (2020). Integrating intercultural telecollaboration in foreign language learning programmes: The case of video communication and virtual worlds (Doctoral dissertation, Utrecht University).

Dooly, M. (2016). 'Please remove your avatar from my personal space': Competences of the telecollaboratively efficient person. A T. Lewis & R. O'Dowd (coords.). Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice, 192–208. New York & London: Routledge.

Eck, A., Legenhausen, L., & Wolff, D. (1995). Telekommunikation und Fremdsprachenunterricht: Informationen, Projekte, Ergebnisse. Bochum, Germany: AKS-Verlag.

Garcia-Esteban, S., Villarreal, I., & Bueno-Alastuey, M. C. (2019). The effect of telecollaboration in the development of the Learning to Learn competence in CLIL teacher training. Interactive Learning Environments, 1–14.

Hauck, M., & Youngs, B. L. (2008). Telecollaboration in multimodal environments: The impact on task design and learner interaction. Computer Assisted Language Learning, 21(2), 87-124.

Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education. Language Learning & Technology, 19(2), 197–217.

Kern, R. & Warschauer, M. (2000). Theory and Practice of Network-based Language Teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.). Network-based Language teaching: Concepts and Practice (pp.1-19). Cambridge University Press.

O'Dowd, R. (2013). Telecollaboration and CALL. In M. Thomas; H. Reindeers & M. Warschauer (Eds.), Contemporary computer-assisted language learning (pp.123-141). Bloomsbury Academic.

O'Dowd, R., & O'Rourke, B. (2019). New developments in virtual exchange for foreign language education. Language Learning & Technology, 23(3), 1–7.

Rienties, B., Lewis, T., O'Dowd, R., Rets, I., & Rogaten, J. (2020). The impact of virtual exchange on TPACK and foreign language competence: reviewing a large-scale implementation across 23 virtual exchanges. Computer Assisted Language Learning, 1–27.

Sevilla Pavón, A., & Haba Osca, J. (2016). Te das cuenta de que el mundo puede ser tan distinto y similar al mismo tiempo: telecolaboración y desarrollo de la competencia intercultural en la educación superior. Didáctica (Madrid), 2016, vol. 28, num. 1, p. 263-284.

Silvagni, F. (2021). Aprendizaje de idiomas en el ámbito universitario a través del intercambio virtual. In O. Buzón-García, C. Romero-García, & A. Verdú Vázquez (Eds.), Innovaciones Metodológicas con TIC en Educación (pp. 2118–2134). Dykinson.

Thorne, S. L. (2006). Pedagogical and praxiological lessons from internet-mediated intercultural foreign language education research. Internet-mediated intercultural foreign language education, 2-30.

Toscu, S. (2018). The Impact Of Telecollaboration On Learners' Intercultural Communicative Competence And Ideal L2 Self. Phd Thesis: Hacettepe Üniversitesi.

Toscu, S. (2021). Dos and dont's of an effective telecollaboration project. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 14(2), 202–222.

CREACIÓN DE UN LEXICÓN MASIVO DEL ESPAÑOL A PARTIR DEL WIKCIONARIO Y DEL DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA DE LA RAE

IVÁN ARIAS RODRÍGUEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La realización de prácticamente cualquier tarea de Procesamiento de Lenguaje Natural (PLN) requiere la utilización de una serie de recursos lingüísticos electrónicos con los que el sistema debe entrenarse o que deben consultarse para tomar una serie de decisiones operativas. Estos recursos son relativamente abundantes en lenguas como el inglés, pero escasean en la mayoría del resto de lenguas. Incluso una lengua como el español, que es una de las lenguas más habladas del mundo y que tiene una gran riqueza literaria, carece de muchos de estos recursos, especialmente de aquellos que son de acceso libre.

Uno de los recursos lingüísticos más populares son los corpus de texto, especialmente aquellos formados por texto sin formato, como por ejemplo el corpus CORPES (Real Academia Española, 2018) o el esTenTen (Kilgarriff y Renau, 2013), que en su versión de 2018 contiene más de 19.600 millones de *tokens*, de los que unos 17.000 millones son palabras dispuestas en más de 700 millones de frases. Estos corpus son interesantes para poder desarrollar algunas herramientas, si bien, la abundancia de texto en formato electrónico en Internet hace que su creación sea relativamente sencilla, ya que no incluyen ninguna información sobre las palabras que los forman.

Otros recursos cuyo uso es particularmente relevante para el PLN son los corpus etiquetados con información morfosintáctica. De entre aquellos en español públicamente disponibles, quizá el más relevante es el

corpus AnCora (Recasens y Martí, 2010; Taulé et ál., 2008). Este corpus consiste en alrededor de medio millón de palabras lematizadas y etiquetadas manualmente, del que se derivan varios lexicones, como AnCora-Nom (Peris Morant y Taulé Delor, 2011), formado por nominalizaciones deverbales, o AnCora-Verb (Aparicio et ál., 2008), que contiene un listado de verbos. No obstante, aunque estos corpus incluyen también información que va más allá de la etiqueta morfosintáctica, como son los papeles tematicos de sus elementos, tienen una extensión muy limitada, ya que constan unicamente de 1.655 y 1.965 entradas, respectivamente.

A partir de estos corpus etiquetados es posible extraer lexicones compuestos por formas flexionadas junto con un listado de los posibles lemas de los que derivan y las etiquetas morfosintácticas que deberían llevar. Esto es lo que hacen algunas herramientas disponibles de forma gratuita, como por ejemplo FreeLing (Padró y Stanilovsky, 2012), que es capaz de analizar un texto y realizar múltiples etiquetados automáticos, como el morfosintáctico, creación de árboles de dependencia o extracción de correferencias, entre otros. Este etiquetador, que está entrenado usando precisamente el corpus AnCora, basas varias de sus subherramientas en el uso de un lexicón etiquetado morfosintácticamente de 556.424 formas distintas que constituyen un total de 669.217 parejas de forma y etiqueta. Este tipo de lexicones pueden encontrarse como parte de otros etiquetadores, como el de Stanford (Toutanova et ál., 2003), que consta de 53.451 formas verbales etiquetadas morfosintácticamente.

Estos lexicones, aunque existentes para el español, habitualmente están basados en la extracción de los datos correspondientes a un corpus manualmente etiquetado. Esto implica que las formas que se incluyen en ellos son únicamente las que aparecen en un corpus de tamaño moderado, y no se realiza una inclusión sistemática del mayor número posible de formas, con lo que tienen, por lo general, un tamaño bastante reducido. Esta falta de grandes lexicones con información morfosintáctica supone un problema para poder crear a partir de ellos herramientas de calidad.

2. OBJETIVOS

Como se ha comentado, los lexicones de formas flexionadas del español que incluyen algún tipo de información morfosintáctica son, por lo general, reducidos en tamaño y contienen generalmente miles o decenas de miles de formas. Esto es debido, habitualmente, a que son lexicones creados manualmente y que incluyen una gran cantidad de datos, como datos sobre valencia (Marimon et ál., 2007) u otros tipos de anotaciones semánticas (Jiménez-Yáñez et ál., 2018). En otras ocasiones, el tamaño limitado del lexicón es debido a que incluye únicamente léxico de ámbitos concretos, como las redes sociales (Gómez-Adorno et ál., 2016).

Puede encontrarse alguna excepción en esta pauta, como ocurre con el Léxico de Formas Flexionadas del español (Molinero et ál., 2009), que incluye 165.000 formas. En general, los lexicones de mayor tamaño están directamente extraídos de corpus etiquetados manualmente, como el mencionado de FreeLing, que incluso así, siguen teniendo un tamaño relativamente reducido.

El presente trabajo pretende eliminar esta limitación, exponiendo un método de creación de un lexicón etiquetado de gran tamaño, recopilado de manera sistemática a partir de la información contenida en diccionarios electrónicos, no teniendo así que depender de la existencia de costosos corpus etiquetados. De esta manera, se intenta abarcar la mayor parte de los lemas[128] del español, de los que se obtienen sus formas de manera exhaustiva. Gracias a esta estrategia, se pretende recopilar un lexicón de varios millones de parejas de forma y etiqueta, incluyendo también la información del lema del que derivan. Además, este lexicón, que es en sí mismo una potente herramienta, se ofrece gratuitamente para que pueda resultar de ayuda a la hora de desarrollar o mejorar otras herramientas más complejas como etiquetadores o analizadores sintácticos.

[128] Nos referimos a los lemas de palabras comunes, ya que el número de nombres propios incluidos en el lexicón es bastante reducido.

3. METODOLOGÍA

El método de construcción del lexicón se basa en la estrategia de obtener un lemario lo más completo posible para, posteriormente, expandirlo en un lexicón que contenga el máximo número de formas correctas del español derivadas de dichos lemas, junto con una cierta información morfosintáctica. El procedimiento seguido se puede estructurar en tres pasos: (i) la preparación de los datos, (ii) la creación del lemario y (iii) la expansión del lemario en un lexicón. Este es un proceso general que puede utilizarse para cualquier lengua para la que se cuente con conocimientos sobre sus modelos de flexión, así como un diccionario electrónico que incluya cierta información morfosintáctica.

En este trabajo se contó con dos diccionarios electrónicos distintos, procesándose ambos de forma similar para crear dos lexicones independientes que posteriormente se fusionaron. La creación de estos dos lexicones se describe en las dos siguientes subsecciones.

3.1. Creación de un lexicón a partir del Wikcionario en español

El primero de los dos diccionarios que se utilizó fue el Wikcionario (Colaboradores de Wikcionario, 2021), un diccionario multilingüe de contenido abierto disponible en 678 lenguas, escrito de forma colaborativa por sus usuarios y que, como la Wikipedia, es parte de la Fundación Wikimedia. El principal motivo para utilizarlo, además de su considerable tamaño, es que no solo está disponible en línea, sino que su contenido completo, que se actualiza cada dos semanas, se puede descargar como un simple archivo de texto.

El primer paso consistió en la descarga del archivo que contiene toda la información completa del Wikcionario en español[129], de un tamaño de 854 MB y que contiene 881.249 artículos. El análisis de estos datos se llevó a cabo en dos fases:

- Se descartaron los artículos relativos a categorías, plantillas, apéndices, redirecciones, etc., así como páginas de ayuda, con

[129] Disponible para su descarga en https://bit.ly/3E5xHqW

contenido multimedia o similar, o sin la suficiente estructura interna como para ser procesado. Tras esta primera purga quedaron 848.759 artículos que hacen referencia tanto a lemas como a formas individuales, en los que también se incluyen entradas relativas a palabras de otras lenguas.

– Posteriormente, se realizó un análisis más profundo, con el que se eliminaron las entradas de otras lenguas y los artículos dedicados a formas flexionadas, obteniendo finalmente 78.294 artículos correspondientes a lemas distintos, que en conjunto incluyen 80.849 entradas.

Uno de los principales problemas que se presenta al procesar estos artículos es que han sido editados de forma colaborativa por voluntarios sin seguir un criterio fijo, por lo que hay multitud de variantes, y lo que es peor: frecuentemente están incorrectamente editados. Un lector humano puede identificar dichos errores en la mayoría de los casos, pero suponen una complicación muy importante para su procesamiento automático. Tanto que, en ocasiones, hacen que esos artículos sean imposibles de procesar a menos que se corrija el contenido del artículo en el propio Wikcionario para que siga la norma (lo que se hizo con algunas decenas de lemas especialmente relevantes[130]). En otros casos se optó por ignorar los artículos con formato inválido por tratarse de lemas poco relevantes.

En el segundo paso, se realizó aprovechando que los artículos utilizan una serie de códigos y plantillas para darle formato que, por lo general, indican el tipo de información que incluye cada parte del artículo, especialmente cuando es de índole morfosintáctica. Eestos códigos de formato y plantillas son lo que posibilita la creación de un analizador del texto de los artículos del Wikcionario, de bastante complejidad, que lee el texto de cada artículo y lo interpreta, extrayendo la información incluida en las distintas entradas y acepciones que contiene. Gracias a este analizador se puede crear un lemario formado por información

[130] Al proceder así, es necesario esperar a que esté disponible la siguiente versión del archivo de texto descargable que contiene toda la información del Wikcionario, donde los artículos editados aparecen ya correctamente formateados.

estructurada que permitirá posteriormente expandirlo en un lexicón de formas. El recuento de los lemas de cada categoría que contiene este lemario aparece desglosado en las primeras dos columnas de la Tabla 1.

TABLA 1. Contenido desglosado del lemario y del lexicón extraído a partir del Wikcionario

Categoría	*Nº de lemas*	*Nº de modelos de flexión*	*Nº de formas y etiqueta*	*Nº de formas distintas*	*Nº de etiquetas distintas*
Sustantivo	55.506	22	80.939	80.349	52
Verbo	11.424	50	3.273.902	3.094.494	963
Adjetivo	11.242	19	39.001	38.405	86
Adverbio	1.558	—	1.593	1.558	12
Interjección	271	—	271	271	1
Sufijo	241	12	625	603	7
Sigla	166	—	166	166	1
Prefijo	144	—	144	144	1
Pronombre	72	13	134	119	74
Preposición	56	2[131]	58	55	3
Conjunción	55	—	55	55	3
Abreviatura	54	—	54	54	1
Onomatopeya	9	—	9	9	1
Determinante	3	2	9	9	9
Símbolo	2	—	2	2	1
Total	**80.803**	**128**	**3.396.962**	**3.202.149[132]**	**1.215**

Fuente: elaboración propia

En el tercer y último paso, se procedió a la creación del lexicón a partir de los lemas y de su correspondiente información morfosintáctica. En los casos en los que no se disponía de dicha información, o cuando era incompleta o errónea, se utilizaron heurísticas, tanto para los lemas con flexión de tipo nominal como para aquellos con flexión verbal, siguiendo las normas de formación del plural y del género femenino a partir del lema, así como los distintos modelos de conjugación verbal

[131] Las variantes de pronombres con preposiciones amalgamadas entran dentro de la categoría de preposición. De ahí que puedan flexionarse.

[132] El número total de formas distintas no es igual a la suma del número total de formas distintas por categoría, ya que existen formas ambiguas que pueden pertenecer a varias categorías gramaticales.

que da la RAE (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2005).

Para los verbos, las plantillas de conjugación del Wikcionario incluyen algunas formas extra, como la variante de voseo dialectal americana para el presente de subjuntivo, o las formas de imperativo de tercera persona y la de primera persona del plural (extraídas del presente de subjuntivo). Además, el programa realizado crea también las formas femeninas y plurales del participio, y además, se crean las formas verbales con enclíticos para el infinitivo, gerundio e imperativo. Así, un verbo transitivo pronominal puede incluir hasta tres enclíticos (pronominal, complemente indirecto y directo), resultando en formas como *llevándosenosla*.

El resultado es un lexicón de 3.202.149 formas distintas, cuyo desglose según categoría gramatical se incluye también en la Tabla 1. En este lexicón, cada forma tiene asociada tanto la información de los lemas de los que puede derivar, como la etiqueta morfosintáctica que se le haya asignado. Debido a que hay formas idénticas que corresponden a distintas variaciones morfológicas (como la frecuente coincidencia entre las formas verbales correspondientes a la primera y la tercera persona del singular), al añadir las etiquetas se consigue diferenciar entre 3.396.962 formas en total.

El repertorio de etiquetas morfosintácticas utilizado se basa en la recomendación del grupo EAGLES (Leech y Wilson, 1996), y se describe en la Tabla 1. Como puede apreciarse, las etiquetas utilizadas no tienen un tamaño fijo, sino que constan de entre 2 y 16 caracteres, dependiendo dicha longitud de la categoría gramatical de la forma y de las informaciones de tipo morfosintáctico que codifica.

El primero de dichos caracteres es el que indica la categoría gramatical de la forma, y el resto incluye información relevante para dicho tipo de palabra, dedicándose cada posición a un tipo de información en concreto, codificada utilizando distintos caracteres. Tras etiquetar todas las formas del lexicón creado a partir del Wikcionario, se obtuvieron 1.215 etiquetas distintas, de las que 963 son etiquetas relativas a verbos, ya que el modelo registra una gran cantidad de variaciones en esta

categoría gramatical, especialmente en lo que concierne a formas con pronombres enclíticos.

TABLA 2. *Repertorio de etiquetas utilizado en el lexicón de formas*

Pos.	**Atributo**	**Valores**
0	Categoría	N: Sustantivo
1	Tipo	C: Común, P: Propio
2	Género	M: Masculino, F: Femenino, C: Común
3	Número	S: Singular, P: Plural, N: Invariable
4	Sufijación/Apocopado	0: Ninguno, A: Aumentativo, D: Diminutivo, P: Apócope
5	Uso	0: Usado, D: Desusado, P: Poco usado
Pos.	**Atributo**	**Valores**
0	Categoría	A: Adjetivo
1	Tipo	Q: Calificativo
2	Grado	0: Positivo, C: Comparativo, S: Superlativo
3	Género	M: Masculino, F: Femenino, C: Común, 0: Neutro
4	Número	S: Singular, P: Plural, N: Invariable
5	Sufijación/Apocopado	0: Ninguno, A: Aumentativo, D: Diminutivo, P: Apócope
6	Uso	0: Usado, D: Desusado, P: Poco usado
Pos.	**Atributo**	**Valores**
0	Categoría	D: Determinante
1	Tipo	A: Artículo (deteterminado), D: Demostrativo, E: Exclamativo, I: Indefinido, N: Cardinal, O: Ordinal, P: Posesivo, R: Relativo, T: Interrogativo, U: Artículo (indeterminado), Y: Relativo y Posesivo
2	Persona	0: No aplicable, 1: 1.ª, 2: 2.ª, 3: 3.ª
3	Género	M: Masculino, F: Femenino, C: Común, 0: Neutro
4	Número	S: Singular, P: Plural, N: Invariable
5	Poseedor	0: No aplicable, S: Singular, P: Plural, N: Invariable
6	Apocopado	0: Ninguno, P: Apócope
7	Uso	0: Usado, D: Desusado, P: Poco usado
Pos.	**Atributo**	**Valores**
0	Categoría	P: Pronombre
1	Tipo	C: Comparativo, D: Demostrativo, E: Exclamativo, I: Indefinido, N: Cardinal, P: Personal, R: Relativo, T: Interrogativo
2	Persona	0: No aplicable, 1: 1.ª, 2: 2.ª, 3: 3.ª
3	Género	M: Masculino, F: Femenino, C: Común, 0: Neutro
4	Número	S: Singular, P: Plural, N: Invariable

5	Caso	0: No aplicable, A: Acusativo, D: Dativo, N: Nominativo, O: Oblicuo
6	Con preposición	0: No, A: Amalgamado, I: Indistinto, P: Preposicional
7	Cortesía	0: No cortés, P: Cortés
8	Reflexividad	0: No reflexivo, I: Indistinto, R: Reflexivo
9	Uso	0: Usado, D: Desusado, P: Poco usado
Pos.	**Atributo**	**Valores**
0	Categoría	R: Adverbio
1	Tipo	A: Afirmativo, B: Distributivo, C: Comparativo, D: Demostrativo, E: Exclamativo, G: General, I: Indefinido, N: Negativo, R: Relativo, T: Interrogativo
2	Grado	0: Positivo, C: Comparativo, S: Superlativo
3	Uso	0: Usado, D: Desusado, P: Poco usado
Pos.	**Atributo**	**Valores**
0	Categoría	V: Verbo
1	Tipo	M: Principal, A: Auxiliar, S: Semiauxiliar
2	Modo	I: Indicativo, S: Subjuntivo, M: Imperativo, N: Infinitivo, G: Gerundio, P: Participio
3	Tiempo	0: No aplicable, C: Condicional, F: Futuro, I: Imperfecto, P: Presente, S: Perfecto
4	Persona	0: No aplicable, 1: 1.ª, 2: 2.ª, 3: 3.ª
5	Número/Voseo	0: No aplicable, S: Singular, P: Plural, V: Voseo
6	Género	0: No aplicable, M: Masculino, F: Femenino
7	Enclítico pronominal	0: No, P: Sí
8	Persona de enclítico de OI/OD	0: No aplicable, 1: 1.ª, 2: 2.ª, 3: 3.ª
9	Número de enclítico de OI/OD	0: No aplicable, S: Singular, P: Plural, N: Invariable
10	Género de enclítico de OD	0: No aplicable, M: Masculino, F: Femenino
11	Número de enclítico de OD	0: No aplicable, S: Singular, P: Plural
12	Transitividad	0: No aplicable, I: Intransitivo, T: Transitivo
13	Impersonalidad	0: Personal, I: Impersonal
14	Pronominalidad	0: No, P: Pronominal
15	Uso	0: Usado, D: Desusado, P: Poco usado
Pos.	**Atributo**	**Valores**
0	Categoría	S: Preposición
1	Tipo	C: Contracción, S: Simple
2	Género	0: No aplicable, M: Masculino, F: Femenino

3	Número	0: No aplicable, S: Singular, P: Plural
4	Uso	0: Usado, D: Desusado, P: Poco usado
Pos.	**Atributo**	**Valores**
0	Categoría	C: Conjunción
1	Tipo	0: Desconocido, C: Coordinada, S: Subordinada
2	Subtipo	0: No aplicable, A: Adversativa, D: Distributiva, F: Final, I: Ilativa, P: Temporal, O: Disyuntiva, X: Causal, Y: Copulativa, Z: Concesiva
3	Uso	0: Usado, D: Desusado, P: Poco usado
Pos.	**Atributo**	**Valores**
0	Categoría	B: Abreviatura, G: Sigla, I: Interjección, M: Símbolo, O: Onomatopeya
1	Uso	0: Usado
Pos.	**Atributo**	**Valores**
0	Categoría	F: Signo
1	Tipo	A: Admiración, C: Coma, D: Dos puntos, G: Guion, H: Barra, I: Interrogación, K: Corchete, L: Llave, M: Comparador, N: Paréntesis, P: Punto, R: Comillas, S: Etc., T: Tanto por ciento, V: Puntos suspensivos, X: Punto y coma, Y: Comilla, Z: Otro
2	Posición	0: No aplicable, A: Apertura, C: Cierre
3	Uso	0: Usado

Fuente: elaboración propia

El código para descargar y procesar el Wikcionario está disponible gratuitamente en el repositorio del *Python Package Index* (PyPI) (Arias Rodríguez, 2021a) dentro del paquete de Python denominado *iar-inflector*. Este paquete también contiene un potente flexionador que se usa para crear el lexicón y que genera las formas flexionadas junto con las etiquetas morfosintácticas correspondientes.

3.2. Ampliación del lexicón a partir del DLE de la RAE

Aunque el lexicón creado a partir del Wikcionario tiene un tamaño considerable, presenta algunas deficiencias. Entre ellas, las más importantes son las siguientes:

- Si bien el número de lemas de sustantivos extraídos es bastante grande, dicha cifra incluye muchos nombres propios. Concretamente, de los 55.506 lemas de sustantivos, 30.973

corresponden a nombres propios (fundamentalmente antropónimos) y 24.533 son nombres comunes, lo que es un número modesto.

- El número de adverbios, 1.558, es bajo e incluye una cifra no muy alta de adverbios no terminados en *-mente* (293), mientras que el número de adverbios derivados de adjetivos es realmente muy pequeño (1.265) en comparación con el número de adjetivos existentes.
- Es común que muchas informaciones morfosintácticamente relevantes, como que una forma sea la apócope de otra o que su forma plural no siga la norma, aparezcan como parte del texto de la definición, sin estructura, con lo que es difícil procesarlas correctamente y habitualmente dicha información se pierde.
- El Wikcionario es una obra colaborativa hecha por voluntarios. Es por ello por lo que no es infrecuente encontrar entradas dedicadas a localismos muy concretos utilizadas por grupos muy reducidos de personas.
- En general, el Wikcionario contiene bastantes errores. Algunos son de asignación incorrecta de la lengua, o de la elección incorrecta de la forma que expresa el lema. Otras veces, se realiza una asignación de categoría gramatical errónea, o el error aparece en alguna característica morfosintáctica como indicar que un nombre común es propio (lo que en ocasiones produce que el lema no se flexione correcta y completamente).

Debido a estos motivos, se decidió ampliar el lexicón. Para ello se optó por utilizar la versión en línea[133] del que, a priori, es el diccionario más completo existente para el español: el Diccionario de la Lengua Española (DLE) de la Real Academia Española (2014).

El DLE no puede utilizarse directamente para crear el lexicón conforme al método descrito en la sección anterior, ya que no existe una versión

[133] https://bit.ly/3qUmmp8

electrónica que pueda usarse libremente ni tampoco es posible descargar su contenido completo en un único archivo para su posterior procesamiento. Sin embargo, sí que es posible extraer automáticamente la información que contiene realizando consultas a la página web del diccionario.

La página web del DLE funciona como un sistema de consulta, al que se envía una forma y devuelve como resultado la información de todos aquellos lemas de los que la forma buscada pueda proceder. Basándose en este sistema de consulta, se creó una aplicación que, partiendo de una lista inicial de lemas, va realizando consultas en el diccionario. Además, la propia información obtenida en las respuestas a las consultas se utiliza para ampliar el lemario inicial.

Este lemario inicial se obtuvo del diccionario inverso IEDRA (anteriormente, DIRAE, Diccionario Inverso de la Real Academia Española), que está compuesto por 87.719 lemas (Rodríguez Alberich, 2021), si bien es cierto que muchos de ellos no aparecen en la versión actual del DLE. La estrategia es, pues, ir lanzando consultas a la página web con cada una de las palabras de la lista[134], y actuar en consecuencia:

[134] Si se realizan las consultas demasiado rápidamente y durante demasiado tiempo seguido, el servidor de la RAE deja de atenderlas y devuelve un mensaje de error. Por ello, las consultas deben lanzarse una a una, dejando unos pocos segundos entre cada una y la siguiente. En caso de que el servidor deje de responder, el programa procede a crear una sesión nueva para poder así continuar.

FIGURA 1. *Distintos resultados de una consulta en la web del DLE. Arriba: La palabra introducida devuelve un único lema. Centro izquierda: La búsqueda devuelve varios lemas compatibles con la forma de entrada. Abajo izquierda: La consulta devuelve una redirección a un lema distinto. Abajo derecha: La forma de entrada no es compatible con ningún lema y se devuelven lemas similares*

albaricoque

Del ár. hisp. *albarqúq,* este del ár. clás. *burqūq,* y este del gr. bizant. βερικόκκιον *berikókkion.*

1. m. Fruto del albaricoquero. Es una drupa casi redonda y con un surco, por lo común amarillenta y en parte encarnada, aterciopelada, de sabor agradable, y con hueso liso de almendra amarga.

2. m. **albaricoquero.**

3. adj. Dicho de un color: Amarillento semejante al del **albaricoque.** U. t. c. s. m.

4. adj. De color **albaricoque.** *Sedas albaricoque.*

Entradas que contienen la forma «paras»:

parar[1]
parir
paro[3]**, ra**

elite

V. **élite.**

Otra entrada que contiene la forma «elite»:

élite

Aviso: La palabra **muu** no está en el Diccionario. Las entradas que se muestran a continuación podrían estar relacionadas:

mu[1] (mus)
mu[2] (mus)
mua (mua)
mue (mue)
mui (mui)
mur (mur)
mus (mus)
muy (muy)

Fuente: Real Academia Española (2014)

- Si la palabra puede ser lematizada unívocamente, el servidor devuelve la entrada del diccionario para dicho lema, como se ve en la parte superior de la Figura 1. En ocasiones se devuelve más de una entrada, siempre que todas las entradas compartan el mismo lema. En estos casos se guardan de forma separada las distintas entradas obtenidas, incluyendo la tabla de conjugación que suele aparecer en el caso de los verbos.
- Si la forma introducida puede lematizarse de varias maneras distintas, se devuelve una página con enlaces a los distintos lemas. Esto se muestra en la parte central izquierda de la Figura 1. En este caso, se guardan los enlaces a los distintos lemas que aparecen, y se añaden al lemario (siempre que no se hayan procesado previamente) para consultarse más adelante.

- En ocasiones el resultado de la consulta es una redirección a otro lema, como se ve en la parte inferior izquierda de la Figura 1. En este caso se guarda el lema devuelto para consultarlo más adelante. Cuando se haga dicha consulta, su resultado se considerará también como el resultado de la consulta original (obteniéndose así dos lemas con igual información).
- Si la forma buscada no se encuentra en el diccionario la página web devuelve una lista de lemas similares a la forma introducida, tal y como se ve en la parte inferior derecha de la Figura 1. En estos casos, se guardan todos esos lemas para consultarlos más adelante si es que no se han procesado aún.

Cuando ya se han consultado todos los lemas que aparecían en la lista, se hace un primer procesamiento del texto contenido en los resultados obtenidos hasta el momento. Puesto que las palabras que aparecen en el texto de las definiciones y ejemplos contienen prácticamente siempre enlaces a sus respectivos lemas, se extraen estos enlaces, y se añaden a la lista aquellos lemas que no se hayan consultado hasta el momento. Así, al acabar este primer procesamiento se obtienen nuevos lemas y se comienza un proceso iterativo de consultas/procesamiento hasta que dejan de obtenerse nuevos lemas, momento en el que se da por concluida la fase de consultas a la web de la RAE.

Actuando de esta manera, se consiguió obtener un lemario compuesto de 87.324 lemas ortográficamente distintos incluidos en 89.632 entradas con un total de 182.073 acepciones, lo que representa más del 96% y el 93% de las entradas y acepciones totales que incluye la 23.ª edición impresa del DLE (que contiene 93.111 entradas y 195.439 acepciones). Muchas entradas incluyen acepciones de más de una categoría gramatical y, por tanto, hay lemas homógrafos correspondientes a distintos tipos de palabra, como *bajo*, que puede ser una preposición, un nombre, un adjetivo o un adverbio. Debido a ello, finalmente se recopilaron 99.718 parejas distintas de un lema junto con su categoría gramatical correspondiente. Posteriormente, se procedió a procesar de forma automatizada toda la información de índole morfosintáctica asociada a cada una de estas parejas de lema y categoría gramatical, para así crear las distintas formas asociadas a cada uno.

El siguiente paso consistió en un procesamiento profundo de todos los resultados obtenidos durante la fase de consultas. La información del DLE no está completamente estructurada, lo que dificulta notablemente su procesamiento, pero puede crearse un analizador que obtenga toda la información referente al lema a partir de las etiquetas de estilo. Estas etiquetas normalmente consisten en una tupla *etiqueta-valor*, cuyo significado varía en función de las etiquetas previas que hayan aparecido. Esta variabilidad ocasiona que, al procesar una de estas etiquetas, el analizador pueda realizar una de entre casi 500 actuaciones distintas, dependiendo de cuál sea la etiqueta, cuál sea su valor, y en qué posición aparezca.

La información más básica que debe analizarse es la del propio lema, que en palabras con flexión nominal y con formas distintas para los dos géneros incluye un texto que ayuda a crear la forma femenina. Sin embargo, esta información debe interpretarse con cuidado:

- Habitualmente, se da la última sílaba de la forma femenina, que debe sustituir a la última sílaba de la forma masculina (*burro, rra*, *mediterráneo, a* o *emperador, triz*), aunque en otras ocasiones el añadido consta de más de una sílaba (*gallo*, *llina, jabalí, lina* o *don, doña*).
- Otras veces, la última sílaba de la forma masculina no debe eliminarse, sino que el añadido debe solapar parcialmente con ella (*abad, desa*, *aquel, lla* o *zar*, *rina*).
- En ocasiones, al añadir las sílabas para crear la parte femenina se deben eliminar tildes en sílabas previas (*héroe, ína*, *líder, resa* o *león, na*).
- También puede ocurrir que se dé la palabra en femenino al completo debido a que las modificaciones en la forma masculina (sin contar eliminación de tildes) afectan a más de una sílaba (*príncipe, princesa*), aunque en caso de heterónimos cada género aparece en su propia entrada (*padre* vs. *madre*, *yerno* vs. *nuera* o *caballo* vs. *yegua*), algo que, no obstante, también ocurre en algunos lemas cuyas formas masculina y femenina comparten la misma raíz (*doncel* vs. *doncella*).

– Finalmente, en algunos casos se da la forma femenina al completo sin que en principio parezca necesario (compárese *él, ella* o *virrey, virreina* con las formas esperables *él, lla* y *virrey, rreina*), y en ocasiones más excepcionales se da una sílaba que debe añadirse a la forma masculina (*mambí, sa*).

Justo tras el lema, como se aprecia en la parte superior de la Figura I, hay un cuadro que suele incluir información etimológica, aunque en ocasiones incluye otros datos, como formas apocopadas o limitaciones en cuanto a la existencia de formas plurales o singulares, así como superlativos irregulares, entre otras. Seguidamente vienen las distintas acepciones, numeradas, que incluyen a su inicio una o varias abreviaturas, que son la principal fuente de información morfosintáctica que incluye el diccionario. Estas abreviaturas, de las que existen más de doscientas distintas, contienen información muy variada, desde aquella que posibilita identificar la categoría gramatical de la acepción y revela cómo debe flexionarse, a indicaciones geográficas, sobre su frecuencia de uso, unidades de medida, indicaciones sobre su valor peyorativo o de insulto, si son palabras vulgares o coloquiales o si por el contrario pertenecen al ámbito culto o poético, y muchas otras.

Igualmente, existen otras abreviaturas que aparecen tras cada definición, y que indican, entre otras cosas, cuándo una misma acepción puede utilizarse como más de una categoría gramatical. Así, se puede dar el ejemplo de la abreviatura *U. t. c. s. m.* (*Usado también como sustantivo masculino*), que aparece en la tercera acepción del lema *albaricoque*, mostrada en la parte superior de la Figura 1.

TABLA 3. Contenido del lemario y del lexicón extraído a partir de la versión online del DLE

Categoría	*Lemas usados*	*Lemas poco usados*	*Lemas desusados*	*Lemas totales*	*Nº de formas y etiqueta*	*Nº de formas distintas*	*Nº de etiquetas distintas*
Sustantivo	55.380	1.155	2.694	59.229	702.748	655.055	68
Adjetivo	22.490	671	1.112	24.273	367.611	355.797	93
Verbo	10.291	361	1.055	11.707	4.625.853	3.038.978	4.089
Adverbio	1.957	125	176	2.258	50.660 [135]	47.581	25
Interjección	280	9	18	307	307	307	1
Elemento compositivo[136]	299	0	0	299	—	—	—
Sufijo	200	0	0	200	852	814	12
Determinante	124	3	10	137	432	399	130
Pronombre	107	3	15	125	272	233	105
Preposición	33	2	24	59	77 [137]	74	10
Prefijo	46	0	0	46	271	270	2
Conjunción	32	1	13	46	54	46	10
Onomatopeya	33	1	0	34	34	34	1
Signo de puntuación[138]	22	0	0	22	49 [139]	49	30
Expresión[140]	16	0	2	18	6	6	1
Ninguna[141]	871	49	38	958	—	—	—
Total	**92.181**	**2.380**	**5.157**	**99.718**	**5.749.226**	**4.036.478** [142]	**4.577**

[135] El hecho de que haya muchas más formas adverbiales que lemas de adverbio es debido a que, de los 1.957 lemas extraídos del DLE, solo 409 corresponden a adverbios no derivados de adjetivos y el resto de las formas son adverbios terminados en *-mente*, derivados de adjetivos, a partir tanto de su forma positiva y como de la superlativa.

[136] Un *elemento compositivo* es un segmento morfológico ligado, que en su origen era una palabra latina o griega, y que se utiliza para formar palabras compuestas añadiéndolo antes o después de un lexema, como por ejemplo *crono-*, *zoo-*/*-zoo* o *-patía*. Al formar el lexicón, estas formas se añaden a los prefijos y/o los sufijos.

[137] Varios de los lemas incluidos en la categoría de preposición son contracciones flexionables desusadas, como *deste* o *destotro*.

[138] El DLE no incluye los signos de puntuación como tal, pero se añadieron manualmente.

[139] Existen signos de puntuación con variantes para la apertura y el cierre (como los paréntesis o corchetes), y otros que permiten variantes (como los distintos tipos de comillas).

[140] En el DLE, por lo general, las entradas marcadas como *expresión* consisten en una o más palabras latinas de uso relativamente común, como *ad hoc*, *requiescat in pace* o *deo volente*. No se incluyen en el lexicón las expresiones multipalabra.

[141] Hay bastantes entradas referentes a palabras que la RAE solo contempla como parte de locuciones (como *canutas*, *Villadiego* o *carpetazo*) que no se incluyen en el lexicón.

[142] El número total de formas ortográficamente distintas no es igual al de formas distintas por categoría gramatical, ya que hay formas homógrafas que pertenecen a varias categorías.

Tras las acepciones, prosigue una lista de locuciones que incluyen al lema al que se refiere la entrada, y que no se procesan. Así, una vez se analizó el diccionario al completo se obtuvo un lemario, cuyo contenido, desglosado por categoría gramatical, aparece en la Tabla 3.

Seguidamente, se utilizó dicho lemario junto con los datos estructurados extraídos de la web de la RAE, para crear un nuevo lexicón, de características similares al mostrado en la sección anterior. Se asignó igualmente a cada forma obtenida una etiqueta morfosintáctica usando el mismo repertorio de etiquetas basado en las recomendaciones EAGLES que se mostró en la Tabla 2.

Sin embargo, en esta ocasión, se cuenta con un lemario mayor, que además incluye una información más detallada. Así pues, para completar el lexicón, se utilizó el potente flexionador ya mencionado en la sección anterior, que realiza su función partiendo no solo de la información aportada, sino también en función de heurísticas basadas en las normas gramaticales del español. Este flexionador, como se verá a continuación, además de las formas flexionadas básicas, y dependiendo de la categoría gramatical del lema, crea algunas otras formas habituales. Como resultado, el lexicón contiene 4.577 etiquetas distintas, de las que 4.089 son etiquetas destinadas a formas verbales.

Cuando el flexionador se utiliza con lemas de flexión nominal, además de crear las variantes según el género, calcula los plurales de dichas formas utilizando las reglas de pluralización que da la RAE (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2005). En cualquier caso, en las pocas ocasiones en las que el lema no sigue la norma, es la propia entrada del DLE la que incluye la forma plural correcta (casos como *este, ta* con plural *estos, tas*) en un cuadro informativo previo a las acepciones, y en dichos casos es esta forma la que se utiliza en vez de la generada por el flexionador.

Por lo tanto, para estos lemas con flexión nominal se crean las hasta cuatro posibles variantes según el género y el número, pero, además, se incluyen las siguientes formas:

- Diminutivos, aumentativos[143], así como apócopes y formas de género neutro[144] cuando dichas formas aparezcan en el DLE.
- Para los adjetivos, se añaden las formas de comparativo y superlativos irregulares que incluya el DLE. También se crean las cuatro formas regulares en grado superlativo[145]. Además, se toma la forma femenina singular (tanto en grado positivo como superlativo) para crear formas de adverbio mediante el elemento compositivo *-mente*[146].
- Tanto para sustantivos como adjetivos, se crean los diminutivos más usuales, utilizando los sufijos *-ito*, *-illo*, *-ico* e *-ín* y sus respectivas variantes para femenino y plural[147], siguiendo las indicaciones de Ambadiang y Camus Bergareche (2012).
- Para los pronombres, se incluyen las formas átonas, tónicas y amalgamadas con la preposición *con*, tal y como aparecen en el DLE.

En cuanto a los verbos, se obtuvieron del DLE 10.619 tablas de conjugación completas de 10.321 verbos. Para verbos regulares, dichas tablas

---

143 Los diminutivos y aumentativos que se incluyen como entradas en el DLE suelen estar aplicados a sustantivos, pero no siempre. Por ejemplo, el lema *viejo* como adjetivo incluye el diminutivo *vejezuelo* y el aumentativo *vejancón*, lo que, unido a las formas de superlativo y los diminutivos generados automáticamente, produce que, al flexionarse, se creen 32 formas para este adjetivo.

144 Las apócopes son propios de determinantes (*algún*, *primer*), algún adjetivo (*gran*, *buen*), y más raramente, de sustantivos (*fray*, *val*). Las formas neutras se dan en varios determinantes (*lo*, *todo*) y pronombres (*ello*, *esto*) y algunos pocos adjetivos (*demasiado*, *tanto*).

145 Se usa el sufijo *-ísimo* tal y como indica la RAE (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2005).

146 Si el adjetivo tiene una o más formas de superlativo irregular, también se añaden dichas formas y los adverbios derivados usando el sufijo *-mente*. Valga como ejemplo el adjetivo *enemigo*, que, además del regular, tiene dos superlativos irregulares (*enemicísimo* e *inimicísimo*), del que se crean 16 formas de adjetivo (cuatro en grado positivo y doce en grado superlativo), a las que se suman otras 16 formas de diminutivos y cuatro formas de adverbio.

147 Los diminutivos no se crean para acrónimos ni para lemas de menos de tres caracteres. Para el resto, dependiendo de las variaciones en género, la creación de los diminutivos puede producir que se generen hasta 30 formas flexionadas distintas derivadas de un lema de sustantivo, como ocurre en el caso de *actor*, o hasta 32 formas para adjetivos como *grueso* (incluyendo formas superlativas, pero no adverbios).

del DLE incluyen 81 formas[148]. Basándonos en ellas, se amplía la conjugación añadiendo aquellas formas de participio, imperativo, voseo y con enclíticos ya vistas en relación con el lexicón creado a partir del Wikcionario. No obstante, el lemario obtenido a partir del DLE contiene 11.707 verbos, con lo que hay 1.386 verbos que carecen de la tabla de conjugación[149]. Para dichos verbos, se aplican heurísticas para escoger entre 26 modelos de conjugación basándose en la forma del infinitivo.

Así, los verbos transitivos no pronominales regulares como *amar* tienen 277 formas[150], y en caso de un verbo intransitivo como *insistir*, 113[151]. En contraste, hay verbos defectivos con muchas menos formas (como *raspahilar*, un verbo intransitivo con solo 16 formas) o verbos transitivos como *alojar* o *doctorar* con variante pronominal que tienen 419 formas[152]. Incluso, existen verbos con irregularidades que resultan en mayor número de formas, como aquellos con formas múltiples en los tiempos de presente de sus tres modos, como, por ejemplo, *acostar*, con 546 formas, *erguir*, con 587 formas y *corroer*, con 663 (respectivamente, con 482, 515 y 583 formas ortográficamente distintas).

Así, finalmente se obtuvo un lexicón que contiene 4.036.478 formas ortográficamente distintas, que aumentan hasta 5.749.226 cuando se tienen en cuenta formas que puedan escribirse igual, pero tengan diferente etiqueta. El hecho de que haya una cantidad muy superior de combinaciones de forma y etiqueta que de formas ortográficamente distintas viene del hecho, principalmente, de que hay muchas formas verbales con variantes transitivas, intransitivas o pronominales que tienen etiquetas diferentes, aunque bastantes de sus formas sean coincidentes.

---

148 Incluye las formas de voseo rioplatense para presente de indicativo e imperativo, las dos variantes del pretérito imperfecto de subjuntivo, e incluye las formas de tratamiento de usted como formas aparte distintas de las de tercera persona.

149 Afortunadamente, de esos 1.386 verbos, 1.055 son verbos desusados y los 331 restantes son principalmente verbos cuyo uso se restringe a ciertas regiones/ámbitos dialectales.

150 No obstante, debido a la existencia de formas homógrafas, hay únicamente 266, 267 y 264 formas distintas, respectivamente, para los verbos regulares de la primera, segunda y tercera conjugación.

151 En este caso, el número de formas distintas es de 102, 103 y 100, respectivamente, para verbos de primera, segunda y tercera conjugación.

152 Verbos transitivos con variante pronominal que tienen dos raíces debido a variaciones ortográficas, como *pos(t)poner* o *sobre(e)ntender*, duplican este número y llegan hasta las 838 (teniendo respectivamente los dos verbos mencionados 748 y 746 formas ortográficamente diferentes).

Así, una forma verbal como *subió* puede corresponder a alguna de las acepciones intransitivas del verbo *subir*, como en *subió a la buhardilla*, en cuyo caso, y siguiendo la norma de etiquetado que puede verse en la Tabla 1, la etiqueta para esta forma sería VMIS3S000000I000. Sin embargo, si la misma forma *subió* se interpreta como transitiva, como en *subió el sofá a casa*, entonces la etiqueta correspondiente sería VMIS3S000000T000. Pero además podríamos tener las variantes pronominales intransitiva (*se subió al autobús*, VMIS3S000000I0P0) y transitiva (*se subió las mangas*, VMIS3S000000T0P0).

De igual manera, hay acepciones poco usadas o desusadas que tienen la misma forma que las acepciones de uso habitual, cuya etiqueta varía en el carácter que indica su frecuencia de uso. Así, la palabra *hacienda* llevaría la etiqueta NCFS00000 en sus significados habituales de finca, conjunto de bienes o el organismo que recauda impuestos, mientras que se etiquetaría como NCFS0000P en su acepción poco usada con significado de labor o faena casera, o como NCFS0000D cuando tenga el significado ya desusado de asunto o negocio.

Una vez se obtuvo el lexicón proveniente del DLE, el último paso consistió en fusionar este y el que se construyó con la información del Wikcionario en una única estructura de datos. Al hacerlo, se dio prioridad al lexicón del DLE, de manera que lo que se hizo fue añadir a este lexicón todas aquellas formas (y su información asociada) del lexicón del Wikcionario que no estuvieran ya presentes en el lexicón del DLE, o que añadieran nuevos lemas o categorías gramaticales a formas existentes. Sin embargo, nunca se añadieron tan solo etiquetas nuevas a formas ya presentes en el lexicón creado con el DLE. Se actuó así porque se considera que la información extraída del DLE es más fiable que la del Wikcionario, y se prefirió no hacer modificaciones en aquellas formas que ya se hubieran extraído del DLE. El contenido desglosado de dicho lexicón conjunto, compuesto por 4.629.285 formas distintas y 6.464.549 parejas de forma y etiqueta, aparece en la Tabla 4. Habiendo revisado la bibliografía, no se tiene constancia de la existencia de un lexicón estructurado del español con una mayor cantidad de formas.

Como se adelantó en la sección anterior, el *software* creado para realizar tanto la flexión como el etiquetado de las formas está encapsulado como un paquete de código en lenguaje de programación Python denominado *iar-inflector*, y puede descargarse gratuitamente desde el repositorio PyPI (Arias Rodríguez, 2021a).

TABLA 4. *Contenido del lemario y del lexicón conjunto extraído a partir del Wikcionario y de la versión online del DLE*

Categoría	*Nº de lemas*	*Nº de formas y etiqueta*	*Nº de formas distintas*	*Nº de etiquetas distintas*
Sustantivo	96.134	746.025	697.031	71
Adverbio	47.735[153]	51.208	47.735	30
Adjetivo	27.017	377.275	363.796	96
Verbo	12.913	5.286.946	3.584.771	4.666
Interjección	459	459	459	1
Sufijo	377[154]	1.063	993	15
Prefijo	299[155]	300	289	2
Sigla	166	166	166	1
Pronombre	151	340	260	107
Determinante	139	437	399	130
Preposición	80	100	94	12
Conjunción	71	79	71	13
Abreviatura	54	54	54	1
Onomatopeya	40	40	40	1
Signo de puntuación	22	49	49	30
Expresión	6	6	6	1
Símbolo	2	2	2	1
Total	**185.665**	**6.464.549**	**4.629.285[156]**	**5.178**

Fuente: elaboración propia

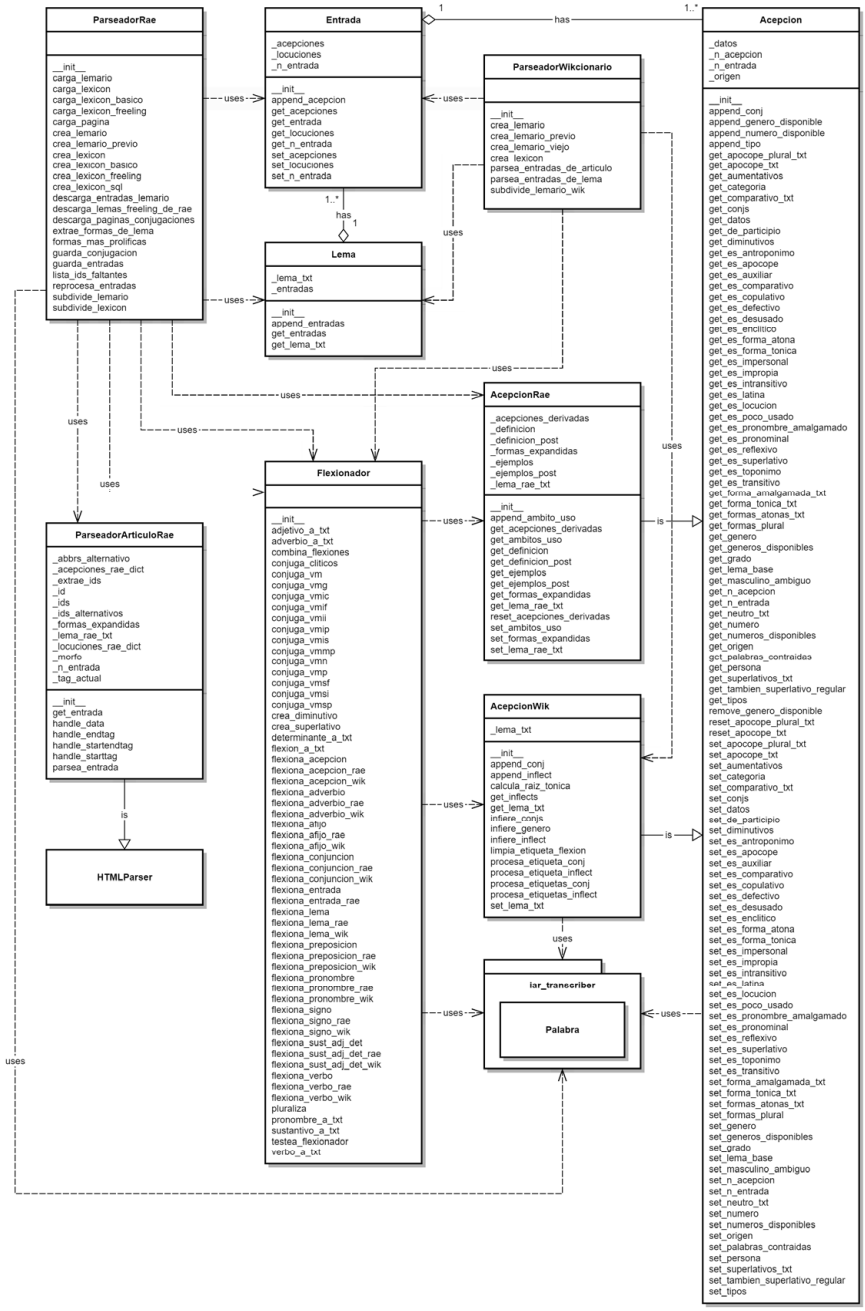
[153] Los adverbios formados a partir de adjetivos en grado positivo y superlativo con el sufijo *-mente* se consideran lemas.

[154] Se incluyen los lemas procedentes de los elementos compositivos.

[155] Se incluyen los lemas procedentes de los elementos compositivos.

[156] El hecho de que haya formas que pueden etiquetarse como más de una categoría gramatical es lo que produce que el número total de formas distintas no se corresponda con la suma del número de formas distintas por categoría.

FIGURA 2. *Arquitectura interna como diagrama UML del paquete iar-inflector*



Fuente: elaboración propia

La Figura 2 muestra la arquitectura del flexionador mediante un diagrama de *Lenguaje Unificado de Modelado* (UML, por sus siglas en inglés). En este diagrama puede apreciarse que el sistema hace uso de un paquete de Python denominado *iar-transcriber* que consiste en un transcriptor fonético para el español[157], y que se utiliza para poder silabear y hallar la sílaba tónica de una palabra, y con ello poder asignar correctamente las tildes en las formas flexionadas. Este paquete también está disponible para su descarga gratuita desde el servidor de PyPI (Arias Rodríguez, 2021b).

4. RESULTADOS

Tras haber realizado el proceso descrito en la sección anterior, el resultado es la obtención de un lexicón de formas del español que incluye además el lema de origen de dicha forma y su etiqueta morfosintáctica asociada, conteniendo un total de 6.464.549 de elementos, de los que 4.629.285 consisten en formas distintas. Este lexicón del español es el de mayor tamaño del que se tiene constancia. Por otra parte, se desarrolló un conjunto de etiquetas morfosintácticas, basado en una ampliación de la propuesta del grupo EAGLES, que incluye una gran cantidad de información morfosintáctica de gran utilidad para poder llevar a cabo diversas tareas de PLN.

Además, se ha hecho públicamente disponible el código en Python capaz de descargar la información de las páginas web del Wikcionario (Colaboradores de Wikcionario, 2021) y del Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española (2014) y crear a partir de ella el lexicón. Este código consiste en un paquete de Python disponible en el repositorio PyPI bajo el nombre de *iar-inflector* (Arias Rodríguez,

[157] Este transcriptor fonético del español es capaz de realizar una transcripción fonológica y una transcripción fonética con dos niveles de precisión (estrecha y ancha), así como dividir el texto de entrada en sílabas, identificando sílabas átonas y tónicas. El transcriptor distingue entre 28 fonemas y 106 alófonos, y es capaz de diferenciar entre acento primario y secundario, además de identificar palabras átonas, incluir o no el efecto del resilabeo en la frase y crear transcripciones para números, acrónimos y palabras que incluyen caracteres no alfabéticos. Puede verse una descripción más detallada de su estructura interna en (Arias Rodríguez, 2016).

2021a). Este paquete hace uso de un transcriptor fonético que, con el nombre de *iar-transcriber*, también está disponible para su descarga gratuita desde PyPI (Arias Rodríguez, 2021b).

5. DISCUSIÓN

La estrategia presentada en este trabajo es capaz de crear un lexicón de formas etiquetadas con una gran rapidez y de un tamaño mayor que cualquiera otro previamente existente para el español. Dicho lexicón incluye la gran mayoría de los lemas de la lengua española, a excepción de los nombres propios, de los que incluye una cantidad bastante limitada. Esto es debido a que el DLE no incluye nombres propios, salvo cuando forman parte de alguna locución, y aquellos que se incluyen en el Wikcionario son en su mayor parte antropónimos españoles.

Si bien en español es relativamente sencillo identificar los nombres propios, ya que aparecen con letra mayúscula inicial, sería deseable que el lexicón contara también con estos elementos. Una posible opción para conseguirlo de una manera bastante simple sería analizar el texto de la Wikipedia en español (Colaboradores de Wikipedia, 2021) e identificar como nombres propios aquellas palabras que aparecen con mayúscula inicial y no están ubicadas al principio de una frase. La Wikipedia es una fuente especialmente apropiada para esta tarea, ya que su contenido enciclopédico incluye una ingente cantidad de nombres propios de todo tipo.

El lexicón incluye algunas formas derivadas, como ciertos diminutivos, formas superlativas o adverbios. Aunque se han extraído varios cientos de prefijos y sufijos, tanto del Wikcionario como del DLE, realmente no se ha hecho uso de ellos. Puesto que los prefijos no modifican la categoría gramatical del lema ni la forma en la que se flexiona, y la información obtenida de los sufijos indica (especialmente en aquellos extraídos del DLE) el tipo de lemas al que se aplica y la categoría gramatical del lema resultante, no sería una tarea excesivamente compleja la de utilizar esta información para obtener más lemas y sus formas flexionadas, así como las etiquetas morfosintácticas

asociadas. De esta manera, el lexicón podría aumentarse considerablemente.

Por último, en este trabajo se han utilizado dos diccionarios con versión electrónica, el Wikcionario y el DLE, por ser aquellos más fácilmente accesibles. Sin embargo, no son los únicos diccionarios existentes, con lo que existe la posibilidad de ampliar el número de lemas y formas incluidas en el lexicón añadiendo información proveniente de otras fuentes.

6. CONCLUSIONES

Actualmente son pocos los lexicones etiquetados que están disponibles públicamente para el español. Además, los que existen están generalmente creados recopilando las formas que aparecen en un corpus etiquetado, con lo que no son exhaustivos y únicamente incluyen aquellas formas más comúnmente utilizadas.

La estrategia que se utiliza para crear el lexicón que se describe en este trabajo es relativamente sencilla, y aunque requiere un considerable esfuerzo para crear el código, así como un conocimiento profundo de los modelos de flexión de los lemas españoles, el resultado es rápido en comparación con la tarea de etiquetar manualmente un corpus, y el lexicón creado es mucho más completo. Puesto que los diccionarios electrónicos son probablemente el tipo de recurso lingüístico más abundante, es posible extrapolar la tarea presentada en este trabajo a otras lenguas.

En cualquier caso, aunque la creación de este tipo de lexicones para el español u otras lenguas es interesante en sí mismo, es especialmente relevante si se tiene en cuenta que es un recurso lingüístico que posibilita la creación y/o mejora de otras herramientas como etiquetadores morfosintácticos, o diversos tipos de analizadores de texto. Al estar públicamente disponible, se espera que pueda ayudar al desarrollo de mejores herramientas de PLN para el español.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte mediante una beca de Formación de Profesorado Universitario (FPU16/04039), y por el Ministerio de Economía y Competitividad a través de los proyectos de investigación TIN2014-52010-R (RedR+Human) y TIN2017-88092 R (CetrO+Spec).

8. REFERENCIAS

Ambadiang, T. y Camus Bergareche, B. (2012). Morfofonología de la formación de diminutivos en español: ¿reglas morfológicas o restricciones fonológicas? En A. Fábregas Alfaro, E. Felíu Arquiola, J. Martín García y J. Pazó Espinosa (Eds.), *Colección Estudios: Vol. 147. Los límites de la morfología. Estudios ofrecidos a Soledad Varela Ortega* (pp. 55–78). Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Aparicio, J., Taulé, M. y Martí, M. A. (2008). AnCora-Verb: A Lexical Resource for the Semantic Annotation of Corpora. En Calzolari, Nicoletta, K. Choukri, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odijk, S. Piperidis y D. Tapias (Eds.), *Proceedings of the Sixth International Conference on Language Resources and Evaluation* (pp. 797–802). European Language Resources Association. Recuperado de http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2008/pdf/203_paper.pdf

Arias Rodríguez, I. (2016). Cálculo de frecuencias de aparición de fonemas y alófonos en español actual utilizando un transcriptor automático. *Loquens*, *3*(1), e029. https://doi.org/10.3989/loquens.2016.029

Arias Rodríguez, I. (2021a). iar-inflector: Python Package Index. Recuperado de https://pypi.org/project/iar-inflector/

Arias Rodríguez, I. (2021b). iar-transcriber: Python Package Index. Recuperado de https://pypi.org/project/iar-transcriber/

Colaboradores de Wikcionario (Ed.). (2021). *Wikcionario, El Diccionario Libre*. Recuperado de https://es.wiktionary.org

Colaboradores de Wikipedia (Ed.). (2021). *Wikipedia, La Enciclopedia Libre*. Recuperado de https://es.wikipedia.org

Gómez-Adorno, H., Markov, I., Sidorov, G., Posadas-Duran, J. P. y Fócil-Arias, C. F. (2016). Compilación de un lexicón de redes sociales para la identificación de perfiles de autor. *Research in Computing Science*, *115*, 19–27. Recuperado de https://www.rcs.cic.ipn.mx/2016_115/Compilacion%20de%20un%20lexicon%20de%20redes%20sociales%20para%20la%20identificacion%20de%20perfiles%20de%20autor.pdf

Jiménez-Yáñez, R.-M., Sanjurjo-González, H. y Piao, S. (2018). Building a Spanish lexicon for corpus analysis. En F. J. Díaz Pérez y M. Á. Moreno Moreno (Eds.), *Actas: Vol. 45. Languages at the crossroads. Training, accreditation and context of use* (pp. 227–235). Universidad de Jaén.

Kilgarriff, A. y Renau, I. (2013). esTenTen, a Vast Web Corpus of Peninsular and American Spanish. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *95*, 12–19. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.617

Leech, G. y Wilson, A. (1996). *EAGLES: Recommendations for the morphosyntactic annotation of corpora, Technical report*. Recuperado de https://home.uni-leipzig.de/burr/Verb/htm/LinkedDocuments/annotate.pdf

Marimon, M., Seghezzi, N. y Bel, N. (2007). An Open-source Lexicon for Spanish. *Procesamiento del lenguaje natural*, (39), 131–137. Recuperado de http://journal.sepln.org/sepln/ojs/ojs/index.php/pln/article/download/2666/1184

Molinero, M. A., Sagot, B. y Nicolas, L. (2009). A morphological and syntactic wide-coverage lexicon for Spanish: The Leffe. En G. Angelova, K. Bontcheva, R. Mitkov, N. Nicolov y N. Nikolov (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Recent Advances in Natural Language Processing* (264-269). Incoma. Recuperado de https://aclanthology.org/R09-1049/

Padró, L. y Stanilovsky, E. (2012). Freeling 3.0: Towards wider multilinguality. En Calzolari, Nicoletta, K. Choukri, T. Declerck, M. U. Doğan, B. Maegaard, J. Mariani, A. Moreno, J. Odijk, S. Piperidis (Eds.), *Proceedings of the Eighth International Conference on Language Resources and Evaluation* (pp. 2473–2479). European Language Resources Association (ELRA). Recuperado de http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/pdf/430_Paper.pdf

Peris Morant, A. y Taulé Delor, M. (2011). AnCora-Nom: a Spanish lexicon of deverbal nominalizations. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, (46), 11-18. Recuperado de http://hdl.handle.net/10045/16936

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Recuperado de http://dle.rae.es/

Real Academia Española. (2018). *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES): Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]*. Recuperado de http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Santillana. Recuperado de http://lema.rae.es/dpd/

Recasens, M. y Martí, M. A. (2010). AnCora-CO: Coreferentially annotated corpora for Spanish and Catalan. *Language resources and evaluation*, *44*(4), 315–345. https://doi.org/10.1007/s10579-009-9108-x

Rodríguez Alberich, G. (2021). *Iedra - Buscador de palabras*. Recuperado de https://iedra.es/

Taulé, M., Martí, M. A. y Recasens, M. (2008). AnCora: Multilevel Annotated Corpora for Catalan and Spanish. En Calzolari, Nicoletta, K. Choukri, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odijk, S. Piperidis y D. Tapias (Eds.), *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation* (pp. 96–101). European Language Resources Association. Recuperado de http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2008/pdf/35_paper.pdf

Toutanova, K., Klein, D., Manning, C. D. y Singer, Y. (2003). Feature-Rich Part-of-Speech Tagging with a Cyclic Dependency Network. En M. Hearst y M. Ostendorf (Eds.), *Proceedings of the 2003 Human Language Technology Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics* (pp. 173–180). Association for Computational Linguistics. https://doi.org/10.3115/1073445.1073478

LITERATURA, CULTURA, INTERCULTURALIDAD: ¿UNA RELACIÓN NECESARIA EN EL ÁMBITO DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA?

JACINTO GONZÁLEZ COBAS
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha venido produciendo una revalorización de la literatura en lo referente a la enseñanza y al aprendizaje de idiomas en general y del español como lengua extranjera (ELE) en particular. En la bibliografía se insiste, en contraposición a épocas pasadas, en las virtudes que poseen los textos literarios y en las aportaciones que puede suponer su introducción en el citado ámbito, en cuestiones referentes, por ejemplo, al desarrollo de la competencia lectora y de la creatividad e imaginación en la lengua meta, al conocimiento de ciertos géneros, a la potenciación de capacidades relacionadas con la interpretación y con la comprensión global y selectiva o al desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural. Es precisamente en estas últimas en las que se centra esta investigación, pues nuestra intención es comprobar en qué medida se fomentan ambas competencias en las actividades con textos literarios que se proponen en algunos manuales representativos de ELE. Concretamente se ha analizado la relación literatura / competencia sociocultural / interculturalidad en las series completas de *Bitácora nueva edición*, *ELE Actual*, *En Acción*, *Gente hoy*, *Nuevo Español en Marcha* y *Nuevo Prisma*. Con ello pretendemos comprobar cuáles son los procedimientos y recursos empleados para la explotación de estos aspectos, a los que publicaciones tan relevantes como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (*MCER*) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (*PCIC*) dan tanta importancia, sobre todo si se tiene en cuenta que la

literatura es una de las manifestaciones culturales más destacadas de un idioma y de una sociedad.

2. CONSIDERACIONES PREVIAS

La literatura ilustra a la perfección el movimiento pendular que ha presidido, en no pocas ocasiones, los enfoques y métodos habidos a lo largo de la historia centrados en la enseñanza y en el aprendizaje de idiomas. Los procedimientos, objetivos, currículos, tipos de actividades y de prácticas o las programaciones han ido cambiando con el devenir de los tiempos para adaptarse a las necesidades que iban surgiendo en la sociedad en general y en el ámbito educativo en particular, y también como consecuencia de la incesante búsqueda que se emprendió hace siglos para dar con el método más adecuado con el que alcanzar, en un tiempo razonable, un nivel óptimo de conocimiento de la lengua que se trataba de aprender. La literatura no fue ni ha sido ajena, como señalábamos *supra*, a estas circunstancias, y por eso pasó del protagonismo más absoluto con el método gramática-traducción a su desuso con los métodos naturales y estructurales y a una adopción un tanto tibia en los comienzos del enfoque comunicativo, etapa en la que los textos literarios eran desaprovechados si nos atenemos a lo señalado al respecto por Garrido y Montesa:

> La conclusión fundamental hasta aquí es que los textos literarios que aparecen en los métodos de español para extranjeros no funcionan como tales textos literarios. Son soportes de otras explotaciones didácticas y se podría utilizar cualquier otra tipología textual para conseguir los mismos o mejores objetivos (2010 [1990], p. 388)[158].

Diez años más tarde Martín Peris (2000) afirmaba, tras un exhaustivo análisis de seis manuales de ELE (*Curso E/LE*, *Fórmula*, *Intercambio*, *Para Empezar / Esto Funciona*, *Rápido* y *Ven*), que los textos literarios quedaban relegados, en la mayor parte de los casos, a los finales de las unidades didácticas o bien al final de los cursos y etapas de aprendizaje:

[158] Se trata de una ponencia que data de 1990, si bien se tiene acceso a ella a través de Miquel y Sans (2010).

> Esta tendencia a empujar hacia el final del proceso de aprendizaje (final de etapa –unidad didáctica– o final del curso –últimos libros del manual–) parece reflejar un cierto temor al texto literario: de tal modo que éste no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender. Complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo (*ibid*., p. 123).

Extremo confirmado por Martínez Sallés poco más tarde:

> A pesar de esta actual apertura (o permisibilidad), lo literario tiene todavía muy poca presencia en los materiales y métodos de enseñanza de ELE. Suele limitarse a pequeños textos, generalmente poemas, casi siempre situados al final de las lecciones, relacionados con alguno de los temas en ellas tratados, cerrando la unidad a la manera de pequeño broche estético (2004: pp. 1-2).

Sin embargo, Martín Peris también indicaba (*op. cit.*, 123) que se estaba produciendo "una mayor valoración de la funcionalidad didáctica del texto literario" y apuntaba a una mayor integración "tanto por la incipiente inclusión de textos literarios en fases intermedias de la unidad didáctica como por la diversidad de trabajos a que da lugar, siempre relacionados con su comprensión y la posterior activación de destrezas productivas a partir del mensaje".

En este cambio más o menos significativo de percepción, a veces más teórico que práctico, han podido influir, al menos, dos factores:

1. la reinterpretación que se ha producido del concepto de competencia comunicativa aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras;
2. la publicación de una cantidad considerable de estudios que han insistido e insisten en las ventajas que pueden reportar los textos literarios en las aulas de idiomas.

En lo referente al primer punto, Sitman y Lerner (1999) explicaban hace años que la competencia comunicativa ya no recubría únicamente lo que ellas denominaron *necesidades vitales*, sino también "la capacidad de interactuar eficazmente" en el idioma meta. Y Stembert hacía hincapié en que los textos literarios son producto de un acto de comunicación:

> En efecto, el texto "literario", puesto que ha sido escrito por una persona con el fin de ser leído por otras, es, desde luego, tal como los textos

> informativos, el producto de un acto de comunicación (2009 [1999], p. 249)[159].

Martín Peris (2000, p. 102) ponía de ejemplo, tan solo un año más tarde, la novela "como texto en el que se representan no solo formas de decir y de escribir, sino también comportamientos condicionados culturalmente, formas de organización social y otros elementos no estrictamente lingüísticos, pero igualmente necesarios para el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos". Este autor reivindica el empleo de textos literarios en las aulas de idiomas por constituir un tipo particular de uso lingüístico (en línea con lo señalado al respecto por Widdowson [1984]) y como "estímulo potenciador de los procedimientos de obtención de significado" (*op. cit.*, p. 107).

En este mismo sentido se manifiesta Mendoza Fillola (2004, p. 39), para quien "Los textos literarios sirven para ampliar la competencia comunicativa", por "aportar numerosos y diferentes exponentes de uso que enriquecen la competencia comunicativa del aprendiz de LE".

Acquaroni Muñoz, por su parte, abunda en la relación entre literatura y competencia comunicativa al dar a entender que no siempre se ha comprendido el verdadero alcance de este tipo de competencia y las dimensiones que esta engloba:

> […] lo que propugna el método comunicativo no es la presentación de materiales textuales que solo reproduzcan una determinada actuación comunicativa o que recojan aquellos contenidos que son objeto de aprendizaje, sino la propuesta de textos lo suficientemente cargados y sugestivos como para que actúen como mediadores y provocadores de ese proceso de negociación e intercambio creativo impredecible que es la comunicación, y al que, tarde o temprano, tendrán que enfrentarse los aprendices de una lengua extranjera (2006, p. 51).

Y Albaladejo García (2007, p. 5) se situaba en una línea de pensamiento similar cuando afirmaba que "numerosos autores reclaman el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos, entendida esta como parte integral de la competencia comunicativa".

[159] Se trata de una ponencia pronunciada en 1999 en el congreso Expolingua, y a la que hemos tenido acceso a través de un monográfico de *marcoELE* de 2009.

Montesa, en un estudio que aludía, entre otros aspectos, a los vaivenes dados por la literatura a lo largo de la historia didáctica de los idiomas, se refería a los textos literarios como piezas fundamentales para integrar verdaderamente a los aprendientes en el proceso de comunicación:

> Si como nativos, nuestros modos de ser, de actuar y de hablar están condicionados por una larga tradición cultural compartida, codificada continuamente en todos nuestros intercambios lingüísticos y encerrada en los libros, solamente acercando a nuestros alumnos a esos textos lograremos integrarlos verdaderamente en el proceso de comunicación, que es mucho más que la mera corrección sintáctica de los enunciados (2011, p. 38).

En el mismo año Palacios González y Khimich (2011, p. 90), en un trabajo en el que presentaban una propuesta dirigida a estudiantes rusos para introducir los textos literarios en el aula de ELE, señalaban que "no se puede obviar la evidencia de que cualquier tipo de texto, incluyendo los literarios, es una manifestación lingüística normal en los actos de comunicación. Todo texto es a un mismo tiempo mensaje y acto de habla o, si lo queremos ver de otra manera, los mensajes y los actos de habla se articulan en los textos". Y hacen una afirmación (*ibid.*) con la que parece difícil no estar de acuerdo: "La literatura comunica".

Finalmente, García Aguilar se posiciona también en esta órbita, por considerar que lo literario contribuye claramente al desarrollo y a la adquisición de la competencia comunicativa del aprendiente:

> […] la literatura es parte de esa realidad lingüística que se estudia y, como tal, debe ocupar un espacio en el proceso de aprendizaje, pues colabora de manera indispensable en la adquisición de la competencia comunicativa en su dimensión lingüístico-cultural (2018, p. 40).

En realidad, se había venido produciendo cierta identificación entre competencia comunicativa y situaciones y actos de habla ligados a la cotidianidad, simplificándose y restringiéndose, de esta manera, los objetivos y el verdadero alcance del enfoque comunicativo. A ello cabía añadir un aspecto crucial dentro de ese mismo enfoque que, en este caso, no se había tenido en cuenta: las necesidades e intereses de los estudiantes, entre los cuales podían figurar, como señala Sánchez Pérez, leer textos literarios:

> Cuando alguien desea aprender un segundo idioma, suele hacerlo teniendo en mente objetivos y fines concretos: para leer artículos de

> medicina, para estudiar en la universidad, para leer literatura, para hablar con la gente, para poder comunicarse en viajes como turista, etc. (2009, p. 113).

Por otra parte, y como se comentó con anterioridad, existe una producción bibliográfica ya bastante abundante que también ha podido contribuir a cambiar la percepción de la literatura en lo referente a la enseñanza y al aprendizaje de idiomas, si bien ello no acarrea necesariamente, al menos en el ámbito del ELE, que tal cambio de óptica se haya trasladado a la praxis. Se trata de una línea investigadora centrada en someter a examen las características de los textos literarios para comprobar, de esta manera, si estos son rentables didácticamente y si su empleo supone o no un hecho diferencial respecto de su no utilización. También en este caso son pioneros los estudios escritos en inglés (entre otros, Widdowson, 1984; Brumfit y Carter, 1986; Littlewood, 1986; Collie y Slater, 1987; Maley y Duff, 1989, 1990; Lazar, 1993), de los que el ELE es deudor en no pocos ámbitos.

Exponemos a continuación las principales aportaciones de la bibliografía en lo referente al asunto que nos ocupa, en un intento no exento de complejidad de hacer acopio, de manera somera, de la multitud de acercamientos que se han hecho a esta cuestión:

1. Se trata de textos auténticos o *realia* (Collie y Slater, 1987; Sanz Pastor, 2000; Albaladejo García, 2007; Montesa, 2011; Sáez Martínez, 2011; Nevado Fuentes, 2015; Palacios González, 2017), aspecto que ha sido considerado positivamente por estar en consonancia con los postulados de las metodologías de orientación comunicativa. Las palabras de Albaladejo García y Montesa al respecto son harto elocuentes: "[…] la literatura es material «auténtico», lo que significa que las obras literarias no están diseñadas con el propósito específico de enseñar una lengua, y que por tanto el alumno tiene que enfrentarse a muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos" (Albaladejo García, 2007, p. 6). "Los documentos literarios son tan auténticos como cualquier otro que podamos manejar en la clase y presentan sobre ellos la ventaja (además

de las ya enunciadas anteriormente) de ser más significativos" (Montesa, 2011, p. 39).

2. Tratan temas de carácter universal (Collie y Slater, 1987; Albaladejo García, 2007; González Cobas, 2014).
3. El *input* lingüístico que presentan es muy enriquecedor (Mendoza Fillola, 2004; Albaladejo García, 2007), y no necesariamente complejo (Mendoza Fillola, 2004). Millares (2003, p. 40) asume que la pluralidad y diversidad del hecho literario abarca "muestras de todo tipo, desde las más herméticas hasta las más afines al habla de la calle. Y es esa diversidad, precisamente, uno de los valores que más nos pueden interesar".
4. Aportan contextos (y no solo lingüísticos) significativos para el idioma (Millares, 2003; Sáez Martínez, 2011). Afirma esta última (*ibid*., p. 60) que el texto literario constituye "Lengua en uso, que permite crear contextos significativos para el aprendizaje y muestra de lengua, que puede ser aprovechada didácticamente en todos y cada uno de los niveles de análisis lingüístico". Millares (2003, p. 40), por su parte, trasciende esta visión y la desliga del ámbito puramente lingüístico a través de un ejemplo: "El cuento «El puercoespín mimoso» de Mario Benedetti nos sitúa en un aula donde un paciente profesor enseña a sus alumnos refranes basados en la metáfora animal —vista de lince, talle de avispa, risa de hiena, sangre de pato…—, y el estudiante de idiomas no solamente halla ahí los contextos para esas expresiones, sino que puede identificarse con los personajes, e incluso escenificar con sus compañeros la historia, ya que presenta una estructura dialogada".
5. Son muy versátiles en lo referente al objeto de explotación (Iriarte Vañó, 2009; Nevado Fuentes, 2015; Ventura Jorge, 2015; Granero Navarro, 2017; González Cobas, 2014, 2019, 2021a, 2021b): destrezas e integración de las mismas, léxico, gramática, pronunciación, entonación, puntuación, pragmática, cultura e interculturalidad…; pero también en lo concerniente al uso de técnicas didácticas muy consolidades entre los docentes dentro de la órbita comunicativa (Maley y Duff,

1989, 1990; Naranjo Pita, 1999; González Cobas 2014, 2021b; Granero Navarro, 2017; García Aguilar, 2018). Naranjo Pita (1999, pp. 21-24) señala las siguientes (que ella aplica a los textos poéticos), tomando sobre todo como punto de partida el libro de Maley y Duff (1989): actividades de reconstrucción, reducción, expansión, sustitución, emparejamiento, transferencia, selección, jerarquización, comparación y contraste, así como análisis.

6. Tienen una particular fuerza procedimental (Martín Peris, 2000), pues "requiere[n] una elevada conciencia y un uso intensivo precisamente de aquellos procedimientos que hay que aplicar cuando se está implicado en el aprendizaje y uso de la primera lengua" (*ibid.*, p. 107). En este sentido, el texto literario se erige en mediador del aprendizaje.
7. Son especialmente útiles para practicar la paráfrasis (Nash, 1986), tan presente en las clases de idiomas.
8. Son un buen recurso para desarrollar las capacidades de inferir, interpretar y negociar significados (Carter, 1986; Lazar, 1993; Martín Peris, 2000; Sanz Pastor, 2000; Granero Navarro, 2017): "Literary texts differ in the degree of information supplied to a reader. In a non-literary text, however, information omitted is not generally assumed to be relevant" (Carter, 1986, p. 119).
9. Son una herramienta muy adecuada para aprender diferencias entre variedades lingüísticas y estilísticas (Littlewood, 1986; Millares, 2003).
10. Pueden ser altamente motivadores, generar placer y experiencias significativas (Littlewood, 1986; McKay, 1986; Garrido y Montesa, 2010 [1990]; Sanz Pastor, 2000; Millares, 2003; Mendoza Fillola, 2004; Montesa, 2011; Santamaría Busto, 2012; Ventura Jorge, 2015; Acquaroni Muñoz y Naranjo Pita, 2019): "[…] la realidad en el aula nos demuestra que también en ocasiones la literatura, y en nuestro caso la poesía, despierta el interés de los estudiantes, produce satisfacción y estimula la motivación por sí sola. Son muchos los profesores que se han sorprendido por la buena acogida de un poema, o

por la petición de los alumnos que desean conocer más sobre el poeta o sobre otros poemas, y que incluso al final de curso piden al profesor un corpus de los textos vistos en clase o le solicitan referencias" (Santamaría Busto, 2012, p. 436). "Disfrutar de un texto escrito es el gran objetivo no solo para un lector nativo competente" (Acquaroni Muñoz y Naranjo Pita, 2019, pp. 255-256).

11. Posibilitan el desarrollo de la competencia literaria (Iriarte Vañó, 2009; Montesa, 2011; Palacios González, 2017; Reyes-Torres, 2019), definida por Palacios González (2017, p. 100) en los siguientes términos: "La competencia literaria (CLit) es la habilidad de los seres humanos —de posible base innata pero modificable y educable— que, junto con los conocimientos necesarios, sirve para identificar, comprender, interpretar, valorar y crear textos literarios (TL) en diferentes lenguas".
12. Pueden dar lugar a nuevos lectores en la lengua meta, pues los aprendientes pueden sentirse atraídos por un determinado género, autor/a, etc. (Montesa, 2011).
13. Permiten un trabajo flexible y abierto, no sujeto a las limitaciones y restricciones de otro tipo de recursos y prácticas (Iriarte Vañó, 2009; Montesa, 2011).
14. Fomentan la creatividad (San Mateo Valdehíta, 2001; Millares, 2003; Acquaroni Muñoz y Naranjo Pita, 2019): "[…] las actividades más importantes son las que desarrollan su creatividad [la del alumno]" (San Mateo Valdehíta, 2001, p. 21).
15. Hacen posible el desarrollo de la competencia metafórica (Acquaroni Muñoz, 2008; Acquaroni Muñoz y Naranjo Pita, 2019): "[…] la metáfora constituye una de las estrategias de comunicación más importantes con las que cuenta cualquier lengua" (Acquaroni Muñoz y Naranjo Pita, 2019, p. 252). Y de otras figuras retóricas ampliamente utilizadas en todo tipo de discursos (Montesa, 2011; García Aguilar, 2018): "Si siempre el concepto y los límites de la literatura han sido objeto de discusión, en la actualidad esos límites se han difuminado más si cabe cuando la proliferación de mensajes que nos

llegan (en los intercambios personales pero también a través de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías) ofrecen múltiples ejemplos de uso de lo que tradicionalmente se han considerado como recursos literarios. La publicidad, las retransmisiones de todo tipo, incluso las noticias usan y abusan de esos recursos. Nuestra habla normal está llena de ellos" (Montesa, 2011, p. 37).

16. Leer literatura puede constituir uno de los intereses de los aprendientes (Sánchez Pérez, 2009), tal y como se explicó con anterioridad, y esta es una cuestión fundamental por el grado de motivación que acarrea la incardinación de los intereses de los estudiantes y de la práctica docente.
17. La literatura crea comunidad y la enriquece (Montesa, 2011). En ese sentido, constituye una herramienta muy adecuada para fomentar el aprendizaje cooperativo (González Cobas, 2019; Reyes-Torres, 2019), considerado más positivamente en la actualidad que el meramente competitivo (Montesa, 2011). Este último autor (*ibid*., p. 42) explica así esta cuestión: "En otro lugar he dicho que esa búsqueda de sentido es mucho más rica cuando es cooperativa, cuando es lugar de encuentro con las ideas del otro (Montesa y Garrido, 1994, 455[160]). El otro, el profesor y el resto de los compañeros en plano de igualdad van a aportar una visión diferente o complementaria, un conocimiento nuevo que no poseía, un modo expresivo que había pasado desapercibido, un rasgo cultural que ignoraba, una verdad, en fin, encerrada en el texto. Si de siempre sabemos que el aprendizaje cooperativo es más eficaz que el competitivo, esa realidad se verifica de modo más intenso en el acercamiento a los textos literarios: la literatura crea comunidad y la enriquece".
18. Posibilitan el desarrollo de la competencia textual. Cabe indicar que un hablante competente es capaz de producir y/o interpretar un abanico amplio de géneros, entre los que

[160] Montesa, S., y Garrido, A. (1994). La literatura en clase de ELE. En *Actas del II Congreso Nacional de ASELE* (1990). ASELE.

también figuran los literarios (González Cobas, 2021a). Esto está en línea con lo que se señala en el *PCIC* en el apartado "Géneros discursivos y productos textuales", en donde se incluye un inventario de géneros (también literarios) de transmisión oral y escrita que el aprendiente ha de ser capaz de producir y/o interpretar en función de su nivel de competencia idiomática.

19. Tienen el poder de involucrar al lector y de generar una alta interactividad (Millares, 2003; Albaladejo García, 2007).
20. Poseen un valor cultural incuestionable (Collie y Slater, 1987; Garrido y Montesa, 2010 [1990]; Sitman y Lerner, 1999; Sanz Pastor, 2000; Millares, 2003; Albaladejo García, 2007; Iriarte Vañó, 2009; Sáez Martínez, 2011; Santamaría Busto, 2012; Ventura Jorge, 2015; Nevado Fuentes, 2015; Granero Navarro, 2017; García Aguilar, 2018; González Cobas, 2014, 2019, 2021a, 2021b). Y resultan idóneos para la explotación de la interculturalidad (Sáez Martínez, 2011; Santamaría Busto, 2012; Granero Navarro, 2017; Reyes-Torres, 2019; González Cobas 2021a, 2021b).

En lo referente a este último punto, parece difícil poner en cuestión las virtudes de los textos literarios en lo referente a la competencia sociocultural e intercultural[161]. De hecho, y tal y como señalábamos en la introducción, la literatura es una de las manifestaciones culturales más destacadas de un idioma y de una sociedad, por lo que cabría esperar que en las explotaciones didácticas de los textos literarios hubiera cierta

[161] Asumimos como propias las definiciones que el *Diccionario de términos clave de ELE* ofrece a propósito de *competencia sociocultural* e *intercultural*: "[La competencia sociocultural] hace referencia a la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales" (*s. v. Competencia sociocultural*). Por otro lado, "por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad" (*s. v. Competencia intercultural*).

tendencia a que ambas competencias estuvieran presentes, dado que estas últimas constituyen un elemento diferencial respecto de lo que sucede en otro tipo de textos. De hecho, en el *MCER*, documento fundamental en lo que concierne a la metodología aplicable en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas, se manifiesta que "Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar»" (Consejo de Europa, 2002, p. 60).

Y en el *PCIC*, concreción programática del *MCER* para el español, se alude a la literatura en una sección, "Literatura y pensamiento", incluida en el apartado "Productos y creaciones culturales", que figura, a su vez, en el inventario dedicado a los "Referentes culturales".

Por todo lo anterior, en principio parecería un *modus operandi* muy aconsejable el aprovechamiento de los textos literarios para fomentar el desarrollo de la competencia sociocultural e intercultural en clase, sin menoscabo, por supuesto, de otros aspectos. Pero ¿es esto realmente lo que sucede?

3. LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL E INTERCULTURAL EN LOS MANUALES DE ELE

Para responder a la pregunta con la que terminábamos el apartado anterior hemos analizado seis manuales generales de ELE en sus series completas[162]: *Bitácora nueva edición* (editorial [ed.] Difusión), *ELE Actual* (ed.: SM), *En Acción* (ed.: Enclave-ELE), *Gente hoy* (ed.: Difusión), *Nuevo Español en Marcha* (ed.: SGEL) y *Nuevo Prisma* (ed.: Edinumen). Este tipo de estudios resulta esclarecedor ante el hecho evidente de que los manuales condicionan en gran medida el desarrollo de las clases, el tipo de actividades que se plantean en ellas e incluso, en no pocas ocasiones, los contenidos que conforman los currículos. Por ello, no es trivial que un determinado manual incluya cierto tipo de

[162] Se han excluido del análisis los cuadernos de ejercicios para centrar más el objeto de investigación. Nos hemos centrado, pues, en los libros del alumno.

textos entre sus páginas, como tampoco lo es el tratamiento metodológico que se proponga para ellos.

Por otro lado, se han escogido manuales de editoriales distintas para constatar si hay diferencias en el tratamiento dado a los textos literarios en función de las dinámicas de trabajo que puedan imperar en una u otra editorial y de la conformación de los diversos equipos de autores y colaboradores. Lo que sí tienen en común las editoriales cuyos libros de texto han sido manejados es que todos ellos se han elaborado a partir de principios y postulados comunicativos; así se señala en sus respectivos prólogos de manera explícita, si bien en una ocasión (es el caso de *Nuevo Español en Marcha*) se alude únicamente a que se asumen los niveles y contenidos establecidos en el *MCER*, de clara orientación comunicativa. Concretamente se hacen las siguientes indicaciones al respecto:

1. *Bitácora nueva edición*: "*Bitácora* es un manual moderno e innovador que permite trabajar al mismo tiempo y de manera sencilla con tres ejes: el enfoque léxico, el enfoque orientado a la acción y el desarrollo de la autonomía del aprendiz" (*Bitácora nueva edición A1*, p. 4).
2. *ELE Actual*: "*ELE Actual A1*[163] es un curso comunicativo de español dirigido a estudiantes adolescentes y adultos que cubre el nivel A1 establecido por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y está adaptado al *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Se trata de un curso centrado en el alumno, que permite al profesor ser flexible y adaptar el trabajo del aula a las necesidades, condiciones y características de los estudiantes" (*ELE Actual A1*, p. 3).
3. *En Acción*: "El manual sigue las orientaciones del *Marco común europeo de referencia* y, por lo tanto, considera al alumno como miembro de una sociedad en la que, movilizando sus competencias, lleva a cabo actividades y tareas lingüísticas y no lingüísticas" (*En Acción A1*, p. 8).

[163] Hemos tomado como referencia el nivel A1 de este manual, pero en el resto de niveles los libros del alumno se caracterizan en similares términos.

4. *Gente hoy*: "Desde el primer momento, la enseñanza mediante tareas se centró en la acción del sujeto y en la interacción entre varios: proponía, pues, un aprendizaje caracterizado por tres propiedades: aprendizaje desarrollado mediante el uso de la lengua, uso de la lengua basado en textos y actividades de aula llevadas a cabo en cooperación entre alumnos. Estos elementos constitutivos del modelo fueron plenamente asumidos en la elaboración del manual *GENTE*" (*Gente hoy 1*, p. 4).
5. *Nuevo Español en Marcha*: "Es un curso de español en cuatro niveles que abarca los contenidos correspondientes a los niveles A1, A2, B1 y B2 del *Marco común europeo de referencia*" (*Nuevo Español en Marcha 1*, p. 4).
6. *Nuevo Prisma*: "El curso *Nuevo Prisma* está elaborado siguiendo el enfoque comunicativo, orientado a la acción y centrado en el alumno, tal y como recomienda el *MCER*, con el fin de fomentar el aprendizaje de la lengua para la comunicación en español dentro y fuera del aula. Este enfoque considera al alumno un agente social que deberá realizar tareas o acciones en diversos contextos socioculturales movilizando sus recursos cognitivos y afectivos" (*Nuevo Prisma A1*, p. 3).

La primera acción que hemos llevado a cabo con estos manuales ha consistido en el recuento y la localización de textos literarios en función de los diversos niveles establecidos en el *MCER*. En segundo lugar, hemos anotado los casos en los que la explotación sociocultural y/o intercultural está presente para comprobar si la premisa metodológica a la que hicimos alusión *supra* se cumple. Presentamos todos los datos en las siguientes tablas[164]:

[164] Se han excluido de ellas los niveles de los manuales en los cuales no hay ningún texto literario.

TABLA 1. Bitácora nueva edición

Nivel	Ubicación de los textos literarios	Explotación competencia sociocultural	Explotación competencia intercultural
A2	Unidad 3	Sí	No
B1	Unidad 4	Sí	Sí
B1	Unidad 4	No	No
B2	Unidad 1	No	No
B2	Unidad 1	No	No
B2	Unidad 7 (3 textos en la misma actividad)	Sí	Sí
B2	Unidad 8	Sí	Sí

TABLA 2. Ele Actual

Nivel	Ubicación de los textos literarios	Explotación competencia sociocultural	Explotación competencia intercultural
B1	Unidad 1	No	No
B1	Unidad 2	No	No
B1	Unidad 3	No	No
B1	Unidad 4	No	No
B1	Unidad 5	No	No
B1	Unidad 5	No	No
B1	Unidad 6	No	No
B1	Repaso 2	No	No
B1	Unidad 10	No	No
B1	Unidad 11	No	No
B1	Unidad 12	No	No
B2	Unidad 1	No	No
B2	Unidad 1	No	No
B2	Repaso 1	No	No
B2	Unidad 5	No	No
B2	Unidad 8	No	No
B2	Unidad 8	No	No
B2	Repaso 2	Sí	No
B2	Repaso 2	No	No
B2	Unidad 12	Sí	No
B2	Unidad 12	No	No
B2	Repaso 3	No	No

TABLA 3. EN ACCIÓN

Nivel	Ubicación de los textos literarios	Explotación competencia sociocultural	Explotación competencia intercultural
B1	Unidad 7	No	No
B1	Unidad 11	No	No
B1	Unidad 12	No	No
B2	Unidad 2 (3 textos en la misma actividad)	No	No
B2	Unidad 2	No	No
C1	Unidad 1	No	No
C1	*Repaso 1*	No	No
C1	*Repaso 2*	No	No
C1	Unidad 7	No	No
C1	Unidad 7	No	No
C1	Unidad 7	No	No
C1	Unidad 8	No	No
C1	Unidad 8	No	No

TABLA 4. GENTE HOY

Nivel	Ubicación de los textos literarios	Explotación competencia sociocultural	Explotación competencia intercultural
A1-A2	Unidad 12	No	No
B1	Unidad 3 (3 textos en la misma actividad)	No	Sí
B1	Unidad 5	Sí	No
B1	Unidad 8	Sí	No
B2	Unidad 1	No	No
B2	Unidad 5	No	Sí

TABLA 5. NUEVO ESPAÑOL EN MARCHA

Nivel	Ubicación de los textos literarios	Explotación competencia sociocultural	Explotación competencia intercultural
B1	Unidad 4	No	No
B2	Unidad 4	Sí	No
B2	*Autoevaluación* (tras la Unidad 4)	No	No
B2	Unidad 8	No	No
B2	Unidad 12	Sí	No
B2	*Autoevaluación* (tras la Unidad 12)	No	No

TABLA 6. NUEVO PRISMA

Nivel	Ubicación de los textos literarios	Explotación competencia sociocultural	Explotación competencia intercultural
B1+B2	Unidad 6	No	No
B1+B2	Unidad 7	No	No
B1+B2	Unidad 10	No	No
B1+B2	Unidad 17 (2 textos en la misma actividad)	No	No
B1+B2	Unidad 21	No	No
C1	Unidad 4	No	No
C1	Unidad 7	No	No
C1	Unidad 9	No	No
C2	Unidad 2	No	No
C2	Unidad 3	No	No
C2	Unidad 4 (5 textos en la misma actividad)	Sí	Sí
C2	Unidad 4	No	No
C2	Unidad 4	No	Sí
C2	Unidad 4 (2 textos en la misma actividad)	No	No
C2	Unidad 6	No	No
C2	Unidad 10	Sí	No
C2	Unidad 11	No	Sí

Los anteriores datos conducen a las siguientes conclusiones:

1. El número de textos literarios no es demasiado alto en la muestra analizada, si bien para nosotros este no es un factor necesariamente determinante, tal y como se explica en González Cobas:

> Si consideramos la suma total de textos literarios que figuran en un determinado manual, la cifra puede resultar demasiado abultada respecto de la realidad que representa y, por tanto, engañosa. En cualquier caso, para nosotros esta es una aproximación cuantitativa no necesariamente determinante a la hora de juzgar si realmente se concede o no importancia a la literatura (2021b, p. 1478).

De hecho, para nosotros hay otros aspectos que cobran mayor importancia:

> También creemos que su inclusión en las unidades didácticas, con el protagonismo que se concede a los textos ahí incluidos, es una apuesta metodológica mucho más firme que la de situarlos fuera de ellas o en secciones o unidades un tanto diferenciadas, aunque se haga en una proporción mayor (*ibid*., p. 1480).

2. Salvo *Bitácora nueva edición* y *Gente hoy*, que incluyen sendos textos literarios en el nivel A2, el resto de los manuales no introduce este tipo de textos hasta el nivel B1.
3. En todos los manuales, excepto en *Nuevo Prisma*, se explota en mayor medida la competencia sociocultural que la intercultural.
4. Contrariamente a lo que cabría esperar, no está generalizada en los manuales analizados la explotación de la competencia sociocultural y la interculturalidad en las actividades propuestas con textos literarios. En uno de los manuales en cuestión, incluso, no hay ningún ejercicio de explotación sociocultural o intercultural asociado a textos literarios (es el caso de *En acción*), y en algún otro (*ELE Actual*) su inclusión es muy reducida.

Por otra parte, si nos centramos en las actividades a través de las cuales se fomenta la competencia sociocultural o bien en la forma como esta

se relaciona con los textos literarios en los manuales analizados, llegamos a la siguiente casuística:

1. Preguntas sobre el conocimiento que se tiene acerca de un determinado autor o de una obra concreta. Ejemplos: "¿Qué sabes sobre Gabriel García Márquez? ¿Has leído alguna obra suya? ¿Cuál es la más famosa de ellas? ¿Te gusta lo que escribe y su estilo?" (*ELE Actual B2*, p. 141). Muchas veces estas preguntas sirven de introducción para el ejercicio con textos literarios y activar, así, determinados esquemas cognitivos o conocimientos en los aprendientes. También pueden constituir una forma de motivación.
2. Biografía de un autor específico (acompañada frecuentemente de una fotografía) a partir de la cual se ha de responder a una serie de preguntas de comprensión lectora.
3. Ejercicios de relación en los que se han de asociar las citas de un autor con un momento, época o un hecho de su vida.
4. Textos que recogen las memorias de cierto autor (acompañados generalmente de una fotografía) y preguntas sobre el contenido del texto.
5. Búsqueda en Internet de datos sobre un escritor o bien sobre otros aspectos: versiones musicadas de algunos poemas, otras versiones de cuentos tradicionales, etc.
6. Actividades de interpretación de cierto párrafo de un texto literario en el que se tratan aspectos de índole sociocultural (por ejemplo, sobre la sociedad peruana).
7. Discusiones sobre afirmaciones o aspectos contenidos en el texto literario referidas a una de las culturas hispanas.
8. Escucha de audios sobre un aspecto cultural tratado o mencionado en el texto literario (por ejemplo, el Día de los Muertos). O actividades de escucha de diálogos de un grupo de amigos sobre ciertos textos literarios.
9. Breves introducciones cuyo objetivo es contextualizar el texto o los textos que siguen: "Las greguerías las inventó el escritor español Ramón Gómez de la Serna. Con ellas describe distintas cosas conjugando el humor, la fantasía y la

poesía. Por ejemplo: «A la luna solo le falta tener marco»" (*Gente hoy 2 B1*, p. 66).

10. Cuadros explicativos que recogen información adicional acerca de un autor o de una obra: "Muchos cantautores latinoamericanos y españoles han puesto música a poemas de Benedetti, como Silvio Rodríguez, Daniel Viglietti, Nacha Guevara, Soledad Bravo, Joan Manuel Serrat o Quintín Cabrera" (*Gente hoy 2 B1*, p. 96).
11. Ejercicios consistentes en relacionar fragmentos de obras literarias con sus títulos.
12. Preguntas a los aprendientes para fomentar la lectura: "¿Te han llamado la atención las obras que hemos comentado? ¿Cuál de ellas te apetece leer?" (*Nuevo Prisma C2*, p. 58).
13. Organización de un festival de cuentacuentos en clase.

En lo que se refiere a la competencia intercultural, la tipología es menos diversa, aunque hay que tener en cuenta que hay un menor número de casos sobre los que recabar datos:

1. Preguntas que aluden a la existencia de obras literarias similares a las incluidas en los manuales en las respectivas lenguas maternas de los estudiantes, en lo concerniente a aspectos como su temática, género, etc.
2. Preguntas sobre los contenidos socioculturales de un texto literario y comparación con sus sociedades y entornos culturales de origen.
3. Preguntas relacionadas con la lengua de origen del discente en lo relativo a ciertas expresiones idiomáticas.
4. Ejercicios que consisten en comentar, en pequeños grupos, si los hechos socioculturales narrados en un determinado relato coinciden total o parcialmente con lo que ocurre al respecto en las culturas y sociedades a las que pertenecen los aprendientes.

Es importante señalar que muchas de las actividades diseñadas a partir de textos literarios y centradas en la explotación de la competencia sociocultural y/o intercultural se ejecutan a partir de dinámicas cooperativas. Las bondades del trabajo colaborativo, unidas a la idiosincrasia

de los textos literarios, especialmente aptos para la negociación de significados e interpretaciones, pueden ser dos factores determinantes en lo relativo a este aspecto.

4. REFLEXIONES FINALES

A lo largo de las páginas anteriores hemos abordado la relación entre cultura, interculturalidad y literatura, referida a la enseñanza de idiomas en general y, en particular, a la enseñanza de ELE. A ello obedece el título de la presente investigación, que incluye un interrogante al que creemos haber dado respuesta: sí es necesaria o, al menos, conveniente, la relación a la que acabamos de aludir.

Ya no cabe duda de las aportaciones con las que la literatura puede contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas, y a explicar esta cuestión se ha dedicado gran parte de este estudio. No parece, sin embargo, que cualquier tipo de explotación didáctica pueda beneficiar en igual medida ese proceso. Así lo ponían de manifiesto Garrido y Montesa (2010 [1990], p. 388) cuando afirmaban, y parafraseamos una cita recogida en el apartado 2, que los textos literarios no eran explotados adecuadamente cuando podían ser sustituidos sin problemas por cualquier otra clase de texto, en función del tipo de explotación que se proponía hacer con ellos (en aquel momento, según los autores, fundamentalmente gramatical). Los citados lingüistas consideraban que era "difícil encontrar más claros ejemplos de la utilización de los textos como pretextos" (*ibid.*), entre los cuales no encontraba reflejo el horizonte cultural.

El panorama ha cambiado desde entonces en lo referente a las explotaciones gramaticales o, más ampliamente, lingüísticas, como queda demostrado en González Cobas (2021a, 2021b), pero también es cierto que la competencia sociocultural y la interculturalidad no están presentes en muchas de las actividades que hemos analizado, circunstancia que se acentúa todavía más en el caso de esta última y en algunos de los manuales manejados, pues tampoco la situación es homogénea.

No sostenemos que deban incluirse siempre, en los ejercicios diseñados a partir de textos literarios, tareas o actividades relacionadas con lo

(inter)cultural, pero sí nos parece una premisa metodológica muy aconsejable que no se pierda de vista la verdadera riqueza atesorada por la literatura, riqueza que puede ser aprovechada, sin duda alguna, con fines didácticos. Así lo demuestra la amplia bibliografía existente acerca de este asunto, pero también el catálogo de actividades con que los manuales afrontan este tipo de textos cuando optan por desarrollar las mencionadas competencias. Ese inventario seguramente podría ser ampliado, pero es una buena muestra de las posibilidades didácticas que brindan los textos literarios en el plano (inter)cultural.

5. MANUALES CONSULTADOS

Bitácora nueva edición. Niveles A1, A2, B1 y B2. Difusión.

ELE Actual. Niveles A1, A2, B1 y B2. SM.

En Acción. Niveles A1, A2, B1, B2 y C1. Enclave-ELE.

Gente hoy. Niveles A1-A2, B1 y B2. Difusión.

Nuevo Español en Marcha. Niveles A1, A2, B1 y B2. SGEL.

Nuevo Prisma. Niveles A1, A2, B1+B2, C1 y C2. Edinumen.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acquaroni Muñoz, R. (2006). Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE. *Carabela*, 59, 49-77.

Acquaroni Muñoz, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. https://tinyurl.com/5n78jzju.

Acquaroni Muñoz, R., y Naranjo Pita, M. (2019). La literatura en la enseñanza de ELE: ese horizonte abierto. Una conversación. En C. López Ferrero y J. T. Pujolà (Eds.), *La didáctica de lenguas de par en par. Diálogo entre teoría y práctica. Homenaje a Ernesto Martín Peris* (pp. 246-267). Difusión.

Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *marcoELE*, 5, 1-51. https://tinyurl.com/yxyt54ly.

Brumfit, C. J., y Carter, R. A. (Eds.) (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford University Press.

Carter, R. (1986). Linguistic Models, Language, and Literariness: Study Strategies in the Teaching of Literature to Foreign Students. En C. J. Brumfit y R. A. Carter (Eds.), *Literature and Language Teaching* (pp. 110-132). Oxford University Press.

Collie, J., y Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya. https://tinyurl.com/7gkb2vd.

García Aguilar, I. (2018). La literatura en ELE. En M. Martínez-Atienza de Dios y A. Zamorano López (Coords.), *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE*. Vol. IV: *Literatura, cine y otras manifestaciones culturales* (pp. 37-63). Enclave-ELE.

Garrido, A., y Montesa, S. (2010 [1990]). La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta. *marcoELE*, 11, 384-396. https://tinyurl.com/uhlk8hd.

González Cobas, J. (2014). Cómo, por qué y para qué usar microrrelatos en la enseñanza de ELE. En J. González Cobas *et al.* (Eds.), *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica* (pp. 99-129). Vol. monográfico *RedELE*. https://tinyurl.com/bddbybak.

González Cobas, J. (2019). *Quijote* y fraseología: una propuesta para la enseñanza del español. *Didáctica. Lengua y literatura*, 31, 191-216. https://tinyurl.com/ukm82ue.

González Cobas, J. (2021a). La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* (*CLAC*), 88, 155-174. https://tinyurl.com/2p9rwz2c.

González Cobas, J. (2021b). Los textos literarios desde una perspectiva comunicativa: manuales de ELE y explotación didáctica. En S. A. Flores Borjabad y R. Pérez Cabaña (Coords.), *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en literatura, lingüística y traducción* (pp. 1471-1499). Dykinson. https://tinyurl.com/2p972h9k.

Granero Navarro, A. (2017). La literatura en el aula de ELE. En *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Bulgaria* (pp. 64-71). Instituto Cervantes de Sofía. https://tinyurl.com/wm6eeu8.

Instituto Cervantes (2001). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. https://tinyurl.com/yda6fqab.

Iriarte Vañó, M. D. (2009). Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE. *Tinkuy*, 11, 187-206. https://tinyurl.com/2p8cexcw.

Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge University Press.

Littlewood, W. T. (1986). Literature in the School Foreign-Language Course. En C. J. Brumfit y R. A. Carter (Eds.), *Literature and Language Teaching* (pp. 177-183). Oxford University Press.

Mckay, S. (1986). Literature in the ESL Classroom. En C. J. Brumfit y R. A. Carter (Eds.), *Literature and Language Teaching* (pp. 191-198). Oxford University Press.

Maley, A., y Duff, A. (1989). *The Inwrad Ear. Poetry in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

Maley, A., y Duff, A. (1990). *Literature*. Oxford University Press.

Martín Peris, E. (2000). Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera. *Lenguaje y textos*, 16, 101-130. https://tinyurl.com/uhnmu6u.

Martín Peris, E. (Coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL. https://tinyurl.com/3rdsj65x.

Martínez Sallés, M. (2004). "Libro, déjame libre". Acercarse a la literatura con todos los sentidos. *RedELE*, 0. https://tinyurl.com/tjvplr6.

Mendoza Fillola, A. (2004). Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. *RedELE*, 1. https://tinyurl.com/vzxb5ch.

Millares, S. (2003). Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua. *Frecuencia L*, 22, 41-45.

Miquel, L., y Sans, N. (2010). *Antología de los Encuentros Internacionales del Español como Lengua Extranjera. Las Naves del Marqués*. *marcoELE*, 11. https://tinyurl.com/qt86ufc.

Montesa, S. (2011). Lengua y literatura. Un camino de ida y vuelta. En J. de Santiago Guervós *et al.* (Eds.), *Del texto a la lengua. La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. *Actas del XXI Congreso Internacional ASELE*, vol. I (pp. 29-46). ASELE. https://tinyurl.com/munhtpb3.

Naranjo Pita, M. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Edinumen.

Nash, W. (1986). The Possibilities of Paraphrase in the Teaching of Literary Idiom. En C. J. Brumfit y R. A. Carter (Eds.), *Literature and Language Teaching* (pp. 70-88). Oxford University Press.

Nevado Fuentes, C. (2015). El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 4, 151-161. https://tinyurl.com/2p83mc7k.

Palacios González, S. (2017). *Los textos literarios clásicos en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2 / lengua extranjera (LE): estudio, corpus, propuesta didáctica y puesta en práctica para los niveles A1-A2*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://tinyurl.com/253nzme6.

Palacios González, S., y Khimich, G. A. (2011). La literatura y el desarrollo de las competencias comunicativa, léxico-gramatical, literaria y cultural en la clase de español para extranjeros (E/LE). Propuesta didáctica dirigida a estudiantes rusos. *Cuadernos de Rusística Española*, 7, 89-101. https://tinyurl.com/mtj3sw2e.

Reyes-Torres, A. (2019). Literatura. En J. Muñoz Basols *et al.* (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 628-640). Routledge.

Sáez Martínez, B. (2011). Texto y literatura en la enseñanza de ELE. En J. de Santiago Guervós *et al.* (Eds.), *Del texto a la lengua. La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE. Actas del XXI Congreso Internacional ASELE*, vol. I (pp. 57-66). ASELE. https://tinyurl.com/tnyufdf.

Sánchez Pérez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. SGEL.

San Mateo Valdehíta, A. (2001). Herramientas para utilizar un texto narrativo extenso como eje estructurador o material de apoyo de un curso de E/LE. *Frecuencia L*, 17, 17-22. https://tinyurl.com/mryvwk3s.

Santamaría Busto, E. (2012). Didáctica de la poesía: estudio y propuestas metodológicas para la explotación de textos poéticos en el aula de E/LE. *Didáctica. Lengua y literatura*, 24, 433-472. https://tinyurl.com/46ktw38f.

Sanz Pastor, M. (2000). La literatura en el aula de ELE. *Frecuencia L*, 14, 24-27.

Sitman, R., y Lerner, I. (1999). La literatura del mundo hispanohablante en el aula de ELE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro? *Espéculo*, 12. https://tinyurl.com/wz8gko8.

Stembert, R. (2009 [1999]). Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE. *marcoELE*, 9, 247-265. https://tinyurl.com/rrvudge.

Ventura Jorge, M. S. (2015). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo*, 21, 30-53. https://tinyurl.com/2p8s959v.

Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics, 2*. Oxford University Press.

METACOMPRENSIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA EN ESPAÑOL: DIFERENCIAS ENTRE ALUMNOS/AS DE 3º Y 6º DE PRIMARIA

CARLA MARÍA MÍGUEZ ÁLVAREZ
Universidad de Vigo

MIGUEL CUEVAS ALONSO
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

La habilidad para leer y comprender lo leído es fundamental para la vida contemporánea y para tener éxito en todas las etapas de la vida académica. Las dificultades en las habilidades lectoras que se manifiestan desde edades tempranas tienden a perdurar en el tiempo, convirtiéndose no solo en fuente de problemas laborales o sociales sino que, también, pueden influir en el bienestar psicosocial de la persona (Brockmeier y Olson, 2009; Eloranta *et al.*, 2019; Lonigan y Burguess, 2017).

Aunque para un lector experto la lectura puede considerarse una actividad sencilla que no requiere de un gran esfuerzo, en realidad es un proceso global muy complejo debido a la gran cantidad de habilidades que se deben dominar. Tradicionalmente se tenía la concepción de que comprender un texto consistía en conocer el vocabulario y ser capaz de descodificar las palabras en voz alta. Si bien los estudios avalan que el vocabulario y la descodificación tienen un papel esencial a la hora de aprender a leer (Alonso Tapia, 2005; García de Castro y Cuetos Vega, 2005; Kim *et al.*, 2011; Mikulecky, 2008; Míguez-Álvarez *et al.*2021; Suárez Muñoz *et al.*, 2010), es esencial que el lector desarrolle otras habilidades y estrategias que le permitan construir significados, hacer las conexiones apropiadas entre las diferentes partes del texto y sus conocimientos previos y realizar las inferencias adecuadas, es decir, construir el modelo mental o modelo de situación del texto (Kintsch, 1988;

Kintsch y Rawson, 2005). Dentro de estas habilidades destaca la metacomprensión lectora, la capacidad que poseen los lectores para juzgar su propia comprensión y aprendizaje posterior del texto.

1.1. HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA

La lectura es una actividad que requiere del dominio de numerosos procesos perceptuales, lingüísticos y cognitivos. Este aprendizaje comienza con la instrucción que tiene lugar habitualmente durante los primeros cursos de escolarización y se desarrolla a lo largo de toda la etapa escolar. En los primeros estudios de lectoescritura de la era moderna (aproximadamente mediados del s. xx) se indicaba que el niño era capaz de empezar a leer una vez que había alcanzado lo que se denominaba *madurez lectora*, es decir, el dominio de habilidades como la lateralidad, el esquema corporal, la memoria visual, la coordinación visomotora y muchas otras que varían en función del manual que se utilice (Calero Guisado *et al.*, 1991; Sellés Nohales *et al.*, 2008). Ahora bien, la lectura no se puede definir como una habilidad biológica que surge con la mera exposición a textos escritos; esta requiere de un aprendizaje formal y continuo que no suele tener en cuenta el nivel de logro en las habilidades que se mencionaron con anterioridad. Para Calero Guisado *et al.*:

> En principio, no se entiende que un niño que sepa botar rítmicamente una pelota, o que sepa localizar una forma geométrica igual a otra, o que estructure adecuadamente su esquema corporal, vaya a ser un buen lector. Sí, sin embargo, está comprobado que todos los buenos lectores poseen un buen nivel de manipulación de segmentos orales […]; y que los malos lectores carecen de esta habilidad. (1991, p. 28)

En este sentido, estudios posteriores han sustituido el término *madurez lectora* por el de *prelectura*, *iniciación a la alfabetización* o *preparación a la lectura*, un enfoque que establece que la lectura se desarrolla a través de actividades que están estrechamente relacionadas con ella (Massetti, 2009; McGee y Richgels, 2012; Rayner *et al.*, 2012; Whitehurst y Lonigan, 1998). Así, durante los años de educación infantil se produce el desarrollo de aquellas habilidades que se consideran prerrequisitos de la adquisición lectora, entre las que destacan dos (Anthony y Lonigan, 2004; Levelt *et al.*, 1991; Míguez-Álvarez *et al.*, 2021;

Rueda, 1995; Sellés Nohales *et al.*, 2008; Tunmer y Herriman, 1984; Tunmer *et al.*, 1988):

- La conciencia fonológica: capacidad para reflexionar y manipular las unidades menores que conforman la lengua.
- La capacidad de reconocimiento de palabras o habilidad de descodificación: nos permite emplear nuestros procesos perceptivos para analizar las características de la señal escrita y categorizarla, relacionando la representación visual de las palabras con las representaciones léxicas que poseemos en la mente.

Una vez que se domina la descodificación de palabras y se es capaz de leer con cierta fluidez, quien lee debe centrarse en otros aspectos que son clave para lograr la correcta comprensión del texto, entre los que destacan:

- El conocimiento del vocabulario que aparece en los textos escritos (Alonso Tapia, 2005; García de Castro y Cuetos Vega, 2005; Suárez Muñoz *et al.*, 2010).
- Unas buenas habilidades de procesamiento sintáctico (Bizama *et al.*, 2017; Cuetos, 2010; Mata *et al.,* 2007; Míguez Álvarez, en prensa; Simpson *et al.*, 2020).
- Poseer los conocimientos y experiencias previas que requiere el texto (Ramírez Leyva, 2015; Míguez-Álvarez *et al.*, en prensa).
- El conocimiento de las características del género textual al que pertenece el texto (Cueto Vallverdú, 2002; Grau, 1997; Míguez Álvarez y Cuevas Alonso, 2021).
- Un correcto desarrollo de la memoria de trabajo (Vieiro y Amboage, 2016).
- Una buena motivación lectora y disposición hacia la lectura (Alonso Tapia, 2005; Dezcallar *et al.*, 2014; Grau, 1997; Suárez Muñoz *et al.*, 2010).

– Encontrarse en un entorno de aprendizaje favorable en el que se valore la lectura (Moreno Sánchez, 2001; Quaas *et al.*, 2005; Suárez Muñoz *et al.*, 2010).

Como ya se ha mencionado anteriormente, la habilidad para leer y comprender lo leído es fundamental para la vida en sociedad. De hecho, las dificultades lectoras que aparecen en la niñez, si no se les pone remedio, tienden a perdurar durante la adolescencia y la edad adulta: investigaciones como la llevada a cabo por Sopena Sisquella (2013) establecen que aproximadamente el 80% de los niños/as que presentaron dificultades de comprensión lectora en 1º de primaria las siguen manteniendo en los últimos cursos de la ESO. Así, el porcentaje de adultos con niveles bajos de comprensión lectora que no son capaces de interpretar el mensaje del texto ni establecer una relación entre las ideas que en él aparece, es similar al de los niños/as que en primaria presentan dificultades lectoras (Cuetos Vega, 2008; Educainee, 2013). Ante estos datos, las investigaciones más recientes en el ámbito de la lectoescritura se han centrado en la búsqueda de nuevas estrategias y habilidades que permitan mejorar la comprensión lectora desde edades tempranas. Entre ellas destaca la *metacomprensión*.

1.2. METACOMPRENSIÓN LECTORA

La *metacognición* o *conciencia metacognitiva* consiste en el conocimiento que posee el individuo sobre de qué manera puede controlar su propio procesamiento cognitivo a través de la regulación de las estrategias que se emplean en la comprensión de un texto (Kucan y Beck, 1997; Schmitt y Sha, 2009; Tunmer y Bowey, 1984). Flavell matiza el término señalando que

> "Metacognition" refers to one's knowledge concerning one's own cognitive processes and products or anything related to them, e.g., the learning-relevant properties of information and data. For example, I am engaging in metacognition (metamemory, metalearning, metaattention, metalanguage, or whatever) if I notice that I am having more trouble learning A than B; if it strikes me that I should double-check C before accepting it as a fact […]. Such examples could be multiplied endlessly […] Metacognition refers, among other things, to the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in

> relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in the service of some concrete goal or objective. (1976, p. 232) [165].

Las habilidades de metacognición se pueden dividir en varios tipos (Puente Ferreras, s.f.; Unrau *et al.*, 2017):

- *Metamemoria*: conocimiento sobre nuestra capacidad de registro, almacenamiento y recuperación de información de la memoria. Nos permite determinar si recordamos la respuesta a una pregunta concreta, aunque no sea con exactitud.

- *Autoeficacia*: percepción que posee el lector sobre su propia competencia y capacidad (o falta de ella) para llevar a cabo determinadas habilidades lectoras (por ejemplo, ser consciente de que con esfuerzo voy a poder realizar un buen resumen de un texto).

- *Autoconcepto*: percepción en conjunto que una persona tiene sobre sus habilidades (por ejemplo, ser consciente de que soy bueno leyendo).

- *Metacomprensión*: regulación de las estrategias que se emplean en la comprensión del texto para construir su significado de manera eficaz. Entre estas se incluyen la planificación de la tarea, la supervisión de la acción y la evaluación de los resultados en función de los objetivos que se pretenden lograr. En definitiva, esta habilidad permite al lector conocer si está comprendiendo el texto, identificar los problemas que vayan surgiendo y aplicar las estrategias necesarias que le permitan solucionar el problema de comprensión.

---

[165] La "metacognición" hace referencia al conocimiento que uno tiene sobre sus propios procesos o productos cognitivos o cualquier cosa relacionada con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información o los datos que son relevantes para el aprendizaje. Por ejemplo, estoy practicando la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje o lo que sea) si me doy cuenta de que me cuesta más aprender A que B, si me parece que debería volver a comprobar C antes de aceptarlo como hecho […]. Estos ejemplos se podrían multiplicar infinitamente […]. La metacognición hace referencia, entre otras cosas, al seguimiento activo y a la consiguiente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetivos o datos cognitivos en los que se daban, generalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto.

Los estudios previos sobre la relación entre la lectura y la metacomprensión muestran que cuanta más edad posea el lector y, por tanto, cuanta más experiencia lectora tenga, mejores serán sus habilidades de monitorización de la comprensión. Por otro lado, aquellos estudiantes que posean dificultades en alguna habilidad lectora suelen mostrar una metacomprensión inadecuada, tendiendo a sobrevalorar sus propias capacidades (Blasco Serrano y Allueva Torres, 2010; Dunlosky *et al.*, 2007; Hernández García, 2012; León *et al.*, 2019; Maki *et al.*, 1994; Míguez-Álvarez, 2021; Thiede *et al.*, 2005; Wiley *et al.*, 2005).

2. OBJETIVOS

En base a lo establecido en el marco teórico, nuestra investigación pretende analizar las habilidades de comprensión lectora y metacomprensión de una muestra formada por niños de los cursos 3º y 6º de Educación Primaria y comparar estos resultados entre cursos para comprobar si con el paso de los años mejoran las habilidades de metacomprensión.

Por ello, nuestra hipótesis establece que el alumnado de 6º obtendrá mejores resultados en comprensión lectora y en metacomprensión en comparación con el alumnado de 3º, y, a su vez, que existe una relación significativa entre las habilidades cognitivas que intervienen en la comprensión lectora y la metacomprensión. Este resultado permitirá destaca el papel de la metacomprensión como habilidad que permite mejorar la comprensión lectora.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

La muestra está constituida por un total de 207 alumnos y alumnas (114 niños y 93 niñas), seleccionados de manera aleatoria en tres escuelas públicas de Galicia. La muestra se dividió en dos grupos en función del curso: un grupo de 3º de Primaria, formado por 100 participantes (59 niños y 41 niñas, M_{edad}=8,08, DT= 0,485), y otro grupo de 6º de Primaria, constituido por 107 participantes (55 niños y 52 niñas, M_{edad}=11,09, DT= 0,497). Los resultados de la desviación típica para ambos cursos

no son muy grandes, lo que indica que la media de edad de cada curso resulta representativa de la edad de cada individuo.

Siguiendo los informes del profesorado de cada uno de los grupos hemos decidido eliminar de la muestra a aquellos niños que presentaban problemas de aprendizaje, aunque realizaran la prueba.

3.2. Instrumentos

Como instrumentos de evaluación se han utilizado dos pruebas que son complementarias entre sí: la batería *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores* (Revisada) (Cuetos *et al.*, 2014) y la batería *ECOMPLEC-Pri. Evaluación de la Comprensión Lectora* (León *et al.*, 2012).

De la batería PROLEC-R se han realizado las siguientes pruebas:

- Nombre o sonido de las letras: el participante debe leer en voz alta las 20 letras que se le van mostrando mientras el examinador mide el tiempo que tarda en finalizar la tarea.

- Lectura de pseudopalabras: el lector debe leer 40 pseudopalabras creadas a partir de palabras reales del español a las que se les han modificado un par de letras. Se mide el tiempo que tarda el alumno/a en leerlas todas.

- Estructuras gramaticales: pretende comprobar la capacidad que poseen los lectores para realizar el procesamiento sintáctico de 16 oraciones con diferentes estructuras gramaticales: activas, pasivas, de objeto focalizado y subordinadas de relativo. Para ello, se presenta la oración que el participante debe leer en voz alta y cuatro dibujos, el niño/a deberá señalar el dibujo con el que se corresponde la oración.
- Comprensión de textos: En esta prueba se utilizan cuatro textos, dos narrativos y dos expositivos que los participantes deben leer de la forma que prefieran (en voz alta o en silencio). Los contenidos de los textos son desconocidos para que no puedan intervenir los conocimientos previos de los niños/as. Tras la lectura de cada texto, deberán responder a cuatro

preguntas de tipo inferencial (la información no aparece explícita en el texto), lo que evita que respondan de memoria sin haber logrado una verdadera comprensión.

De la batería ECOMPLEC-Pri se ha implementado la prueba del texto narrativo. Para llevarla a cabo, el alumnado debe leer de manera individual un texto titulado *El hombrecillo sabelotodo*, formado por 514 palabras con un formato de diálogo con estructura narrativa adaptado a la edad de los participantes. A continuación, deben responder a 22 preguntas de comprensión lectora sobre el texto con tres opciones de respuesta cada una. Las preguntas son de tipo mixto: literal e inferencial. A continuación, tras la batería de preguntas, deben responder a dos cuestiones sobre la metacomprensión en las que deberán evaluar la dificultad del texto y de las preguntas según su experiencia.

3.3. Procedimiento

Las pruebas de la batería ECOMPLEC-pri se realizaron en la clase habitual de cada participante bajo la supervisión del tutor/a del aula y los examinadores. Para poder obtener los resultados de la manera más correcta posible, seguimos los estándares que aparecen en el manual de la prueba. Tras la realización de esta primera prueba, en un aula individual apartada de la clase grupal que cumplía todos los requisitos que aparecen en el manual, se llevaron a cabo las pruebas de la batería PROLEC-R.

La primera batería fue corregida empleando el software TEACorrige, un programa de ordenador proporcionado por la propia batería que, tras insertar los datos, corrige de forma automática las respuestas empleando una serie de algoritmos. Como resultado, el programa nos proporcionó una hoja de resultados por participante que contenía una serie de variables sobre la puntuación obtenida en el texto evaluado. Por otro lado, la batería PROLEC-R fue corregida de forma manual siguiendo los estándares y las tablas de correspondencia que aparecían en la propia prueba.

3.4. Métodos de análisis de datos

Una vez obtenidos todos los resultados, se ha llevado a cabo el análisis descriptivo e inferencial. En lo referente a las habilidades lectoras, para establecer si las diferencias entre cursos son significativas hemos llevado a cabo el análisis *t* de Student. Hemos establecido el nivel de significatividad en $p < 0,05$, índice común en los estudios de las ramas de Humanidades y de las Ciencias Sociales. Esta prueba nos permite reconocer si las diferencias existentes entre los dos grupos son lo suficientemente grandes como para asumir que estamos ante dos grupos significativamente diferentes (Herrera Soler *et al.*, 2011)

En lo referente a la metacomprensión, debido a que es una variable categórica no ordenable, el método de análisis que hemos realizado ha sido la prueba chi cuadrado y sus correspondientes tablas de contingencia. Por ello, tendremos en cuenta el valor de significación: si este es inferior a 0,05, se considerará que hay concordancia entre los valores analizados; si este es superior a 0,05, se entenderá que hay una gran discrepancia entre estas variables y, por tanto, se rechazará la hipótesis nula.

4. RESULTADOS

Los resultados descriptivos obtenidos para cada curso aparecen representados en las Tablas 1 y 2. Siguiendo la tabla de correspondencia del manual (Tablas 3 y 4) podemos establecer dos tendencias generales de la muestra: en primer lugar, de media, siguiendo los baremos de los distintos manuales, todas las puntuaciones se encuentran dentro del rango medio esperado para su edad, aunque cabe destacar que 3º roza el nivel deficiente en la prueba Estructuras gramaticales y, en segundo lugar vemos como de manera general las puntuaciones de 6º son más altas que las de 3º.

TABLA 1. *Estadísticos descriptivos □º de Primaria*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
Variable					
Nombre de letras	100	45,45	190	115,13	28,79
Lectura de pseudopalabras	100	16,87	90,91	49,86	15,56
Estructuras gramaticales	100	6	16	12,92	2,003
Comprensión de textos	100	6	16	12,39	2,16
Texto narrativo	97	3	97	41,16	16,33

TABLA 2. *Estadísticos descriptivos 6º de Primaria*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación Típica
Variable					
Nombre de letras	107	70,37	237,50	161,36	33,705
Lectura de pseudopalabras	107	30,70	142,86	79,27	22,37
Estructuras gramaticales	107	8	16	13,50	1,95
Comprensión de textos	107	6	16	12,94	2,21
Texto narrativo	107	9	85	52,11	18,505

TABLA 3. *Baremos □º y 6º de Primaria. Batería PROLEC-R*

	3º de Primaria			6º de Primaria		
	Muy defi-ciente	Defi-ciente	Nor-mal	Muy defi-ciente	Defi-ciente	Normal
Variable						
Nombre de letras	0-33	34-60	≥70	0-61	62-100	≥101
Lectura de pseudopalabras	0-19	20-37	≥38	0-37	38-60	≥61
Estructuras gramaticales	0-9	10-12	13-16	0-9	10-12	13-16
Comprensión de textos	0-5	6-9	10-16	0-6	7-10	11-16

TABLA 4. *Baremos □º y 6º de Primaria. Batería ECOMPLEC-Pri*

Puntuación típica	Rango cualitativo
≥90	Muy alto
70-89	Alto
61-69	Medio alto
40-60	Medio
31-39	Medio bajo
11-30	Bajo
≤10	Muy bajo

Tal y como muestra la Tabla 5, que contiene la prueba del Coeficiente de Correlación de Pearson, que nos permite conocer el grado de asociación y la fuerza de la relación lineal entre dos variables, todas las variables se encuentran significativamente correlacionadas entre sí (con la única excepción de la prueba Nombre de letras y la prueba Comprensión de textos).

TABLA 5. *Prueba de correlación de Pearson*

	Nombre de letras	Lectura de pseudopalabras	Estructuras gramaticales	Comprensión de textos	Texto narrativo
Nombre de letras	1				
Lectura de pseudopalabras	,488**	1			
Estructuras gramaticales	,217**	,171*	1		
Comprensión de textos	,118	,145*	,287**	1	
Texto narrativo	,444**	,315**	,277**	,379**	1

*La correlación es significativa al nivel 0,05.
** La correlación es significativa al nivel 0,01.

Para determinar si los resultados del análisis descriptivo eran significativos y, por tanto, para conocer si nuestra muestra mostraba un patrón de actuación diferente en función del curso, hemos llevado a cabo la prueba *t* de Student (ver Tabla 6). Los resultados nos indican que estas diferencias entre cursos fueron significativas en las pruebas Nombre de letras, Lectura de pseudopalabras y en la comprensión lectora del texto narrativo. Esto no es así en las pruebas Estructuras gramaticales y Comprensión de textos, aunque cabe destacar que se debe a que los baremos empleados por el manual solo variaban uno o dos puntos entre 3º y 6º en ambas pruebas concretas, lo que impidió llevar a cabo un correcto análisis inferencial.

TABLA 6. *Diferencias entre cursos. Prueba de muestras independientes*

	Prueba *t* para la igualdad de medias[a]						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza	
						inferior	Superior
Nombre de letras	-10,573	205	,000**	-46,225	4,372	-54,844	-37,605
Lectura de pseudopalabras	-10,906	205	,000**	-29,407	2,696	-34,663	-24,09
Estructuras gramaticales	-2,092	205	,038	-,575	,275	-1,117	-,034
Comprensión de textos	-1,818	205	,070	-,554	,305	-1,155	0,47
Texto narrativo	-4,461	202	,000**	-10,947	2,454	-15,786	-6,108

[a]Se asumen varianzas iguales.
*La correlación es significativa al nivel 0,05.
** La correlación es significativa al nivel 0,01.

En lo referente a la metacomprensión, al tratarse de una variable categórica no ordenable que ha recibido un número (0→ no aplicable, 1→ inadecuada y 2→ adecuada), el método de análisis que hemos implementado ha sido la prueba chi cuadrado y sus correspondientes tablas de contingencia. La Tabla 7 muestra que existe una correspondencia significativa entre las preguntas de metacomprensión lectora y las habilidades de las pruebas lectoras de las dos baterías en los dos cursos evaluados.

TABLA 7. *Prueba chi cuadrado de Pearson*

	Valor	Df	Significación asintónica (bilateral)
Nombre de letras	186,394	110	,000
Lectura de pseudopalabras	389,198	348	,063
Estructuras gramaticales	23,170	18	,001
Comprensión de textos	21,466	20	,008
Texto Narrativo	131,644	46	,000

Las tablas de contingencia que aparecen representadas en los Gráficos 1 y 2 nos muestran la distribución de resultados en función del rango de puntuación en la prueba Texto narrativo. En ellas podemos ver cómo cuánto más alta era la puntuación obtenida en las pruebas de comprensión lectora, más adecuada parece ser la metacomprensión: en ambas

gráficas observamos que aquellas personas que obtuvieron una puntuación inferior a 40, es decir, malos resultados en comprensión del texto narrativo, obtuvieron resultados inadecuados en la metacomprensión. Ese porcentaje cambia drásticamente en la franja normal y llega al 100% de metacomprensión adecuada en los niveles superiores.

GRÁFICO 1. *Representación de la tabla de contingencia entre el texto narrativo y las variables de metacomprensión para 3º de Primaria*

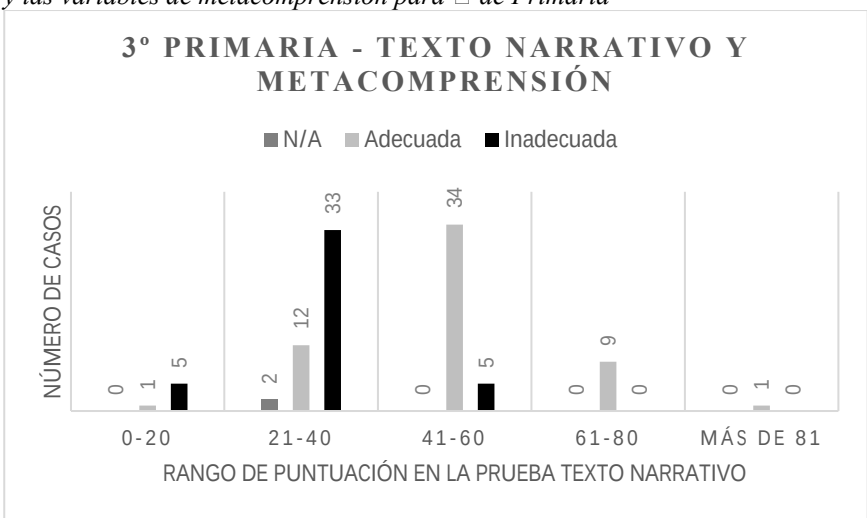
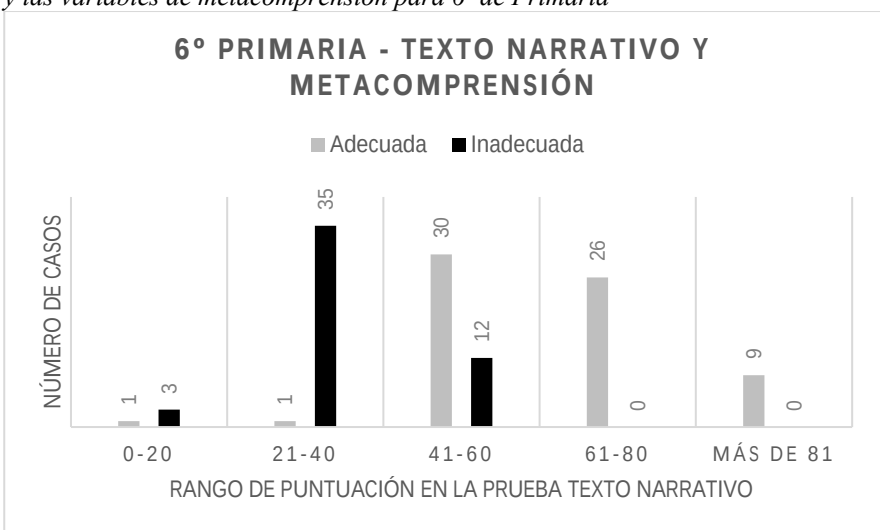


GRÁFICO 2. *Representación de la tabla de contingencia entre el texto narrativo y las variables de metacomprensión para 6º de Primaria*



Por último, en cuanto a las diferencias en los niveles de metacomprensión según el curso, los resultados de las pruebas nos indican lo siguiente:

- Nombre o sonido de las letras: en 3º de Primaria, un 48% de la muestra obtuvo niveles de metacomprensión inadecuados. Por otro lado, un 27,1% de estudiantes de 6º obtuvieron niveles de metacomprensión bajos.
- Lectura de pseudopalabras: un 22% del alumnado de 3º obtuvo puntuaciones de metacomprensión inadecuada, mientras que en 6º este porcentaje se situó en un 27%.
- Estructuras gramaticales: de los 100 participantes, un 22% obtuvo puntuaciones de metacomprensión inadecuada en 3º; en 6º el porcentaje desciende al 12,15%.
- Comprensión de textos: el porcentaje de alumnado de 3º con malas puntuaciones en metacomprensión se sitúa en el 22% mientras que en 6º se encuentra en el 16,82%.
- Texto narrativo: en esta prueba un 43% de alumnado de 3º obtuvo unos niveles de metacomprensión inadecuados (de los cuales un 86,05% se encontraba en el rango de puntuación bajo), mientras que en 6º este porcentaje desciende al 37,38%, del cual un 82,5% pertenece al rango bajo.

5. DISCUSIÓN

La presente investigación confirma las hipótesis previamente establecidas. En primer lugar, el alumnado de 6º de Primaria obtuvo mejores puntuaciones en la mayoría de las pruebas de lectura y comprensión lectora en comparación con el de 3º. Las únicas excepciones las encontramos en las pruebas Estructuras gramaticales y Comprensión lectora (la prueba *t* de Student no mostró valores significativos). No obstante, esto probablemente se deba a que los baremos de puntuación proporcionados por la batería PROLEC para ambas pruebas son muy similares para los dos cursos: son idénticos en la prueba Estructuras gramaticales

y difieren en un punto en la prueba Comprensión de textos (ver Tabla 3). Por tanto, no es posible llevar a cabo una comparación.

Los resultados de la prueba de correlación de Pearson ponen de manifiesto que existe una correspondencia significativa entre las preguntas de metacomprensión lectora y las habilidades de las pruebas lectoras de las dos baterías. La única excepción la encontramos entre la prueba Nombre de letras y la prueba Comprensión de textos (ambas de la batería PROLEC-R). Sin embargo, debido a que la prueba Nombre de letras se correlaciona significativamente con la de comprensión (la del texto narrativo de la batería ECOMPLEC-pri) y siendo esta correlación inferior a 0,01, esta diferencia no afecta a nuestro análisis.

En lo referente a la metacomprensión, los estudios previos establecían que, cuanto mejores eran las habilidades que intervienen en la comprensión lectora, mejores eran los niveles de metacomprensión (Blasco Serrano y Allueva Torres, 2010; Dunlosky *et al.*, 2007; Hernández García, 2012; León *et al.*, 2019; Maki *et al.*, 1994; Míguez-Álvarez, 2021; Thiede *et al.*, 2005; Wiley *et al.*, 2005). Así, nuestra hipótesis establecía que el alumnado de 6º curso obtendría mejores resultados en comprensión lectora y en metacomprensión en comparación con el alumnado de 3º. Esta tendencia se cumplió en prácticamente todas las pruebas realizadas, con la única excepción de la prueba Lectura de pseudopalabras, tal y como nos mostraba la prueba chi cuadrado (χ^2 = ,063). Esta falta de correlación puede deberse a que, según el modelo dual o de doble ruta de Coltheart (1985/ *et al.*, 2001), que nos permite establecer dos rutas para la descodificación, una léxica que permite leer las palabras sin necesidad de realizar la descodificación de cada una de letras y una subléxica en la que cada lector debe leer cada grafema uno a uno (habitualmente ante palabras nuevas, desconocidas o pseudopalabras), en esta prueba el alumnado llevó a cabo una descodificación directa a través de la vía subléxica que no necesitó el uso de las estrategias de metacomprensión.

Esta investigación no está exenta de limitaciones. En primer lugar, hay más habilidades que intervienen en la comprensión lectora que no se han analizado en este estudio como la memoria, la atención o la motivación. En segundo lugar, sería interesante ampliarla a la etapa de

secundaria y bachillerato y observar si la metacomprensión mejora. Por último, solo se ha podido evaluar el texto narrativo (y sus correspondientes niveles de metacomprensión) de la batería ECOMPLEC-pri en 3º de primaria, pues el resto de pruebas resultaron muy complejas para su nivel. En el futuro sería interesante medir los niveles de metacomprensión en otras tipologías textuales.

6. CONCLUSIONES

La investigación llevada a cabo en este trabajo nos permite establecer que, de manera general, el alumnado de 6º curso obtuvo mejores resultados en las habilidades que intervienen en la comprensión lectora (nombre de letras, lectura de pseudopalabras, reconocimiento de las estructuras gramaticales y comprensión lectora en textos narrativos) así como en metacomprensión en comparación con el alumnado de 3º. A su vez, los resultados confirman que existe una relación significativa entre las habilidades cognitivas que intervienen en la comprensión lectora y la metacomprensión. Estos resultados permiten destacar el papel de la metacomprensión como habilidad que permite mejorar la comprensión lectora.

A partir de los resultados de esta investigación, podemos establecer que el alumnado de primaria que está desarrollando su competencia lectora se beneficiaría significativamente de una serie de estrategias metacomprensivas que les ayuden a detectar y afrontar las dificultades que se encuentran durante la lectura de diversos tipos de textos. Por lo tanto, se recomienda a los docentes que integren esta habilidad en sus aulas desde el inicio de la enseñanza de la lectura y a lo largo de todas las etapas de escolarización mediante actividades y programas específicos. Además, es fundamental seguir investigando en este campo, ya que podría ayudar significativamente a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes y, por tanto, repercutir en la forma en que el alumnado adquiere los conocimientos necesarios para tener éxito durante su vida académica.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se realiza en el marco del Grupo de Referencia Competitiva "Language Variation and Text Categorization", financiado por la Xunta de Galicia (ref. ED4□1C 2021/52).

8. REFERENCIAS

ALONSO TAPIA, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, Extra, 1, 63-69. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

ANTHONY, J. L., Y LONIGAN, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children [La naturaleza de la conciencia fonológica: Pruebas convergentes de cuatro estudios sobre niños de preescolar y de los primeros años de la escuela primaria]. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 43-55. American Psychological Association.

BIZAMA, M., ARANCIBIA, B., SÁEZ, K., Y LOUBIÊS, L. (2017). Conciencia sintáctica y comprensión de lectura en niñez vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud,* 15, 219-232. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud.

BLASCO SERRANO, A. C., Y ALLUEVA TORRES, P. (2010). La metacomprensión en relación a la comprensión lectora. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 721-730. Asociación Internacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia y de la Adolescencia, Mayores y Discapacidad (INFAD).

BROCKMEIER, J., Y OLSON, D. R. (2009). The literacy episteme: From Innis to Derrida [El episteme de la alfabetización: De Innis a Derrida]. En D. OLSON Y N. TORRANCE (Eds.), *The Cambridge Book of Literacy* (pp. 3-21). Cambridge University Press.

CALERO GUISADO, A., PÉREZ GONZÁLEZ, R., MALDONADO RICO, A., Y SEBASTIÁN GASCÓN, M. E. (1991). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Editorial Escuela Española S.A.

COLTHEART, M. (1985). Cognitive Neuropsychology and the study of reading [Neuropsicología cognitiva y el estudio de la lectura]. En M. I. POSNER Y O. S. MARIN (Eds.), *Attention and Performance XI* (pp. 3-37). Erlbaum.

COLTHEART, M., RASTLE, K., PERRY, C., LANGDON, R., Y ZIEGLER, J. (2001). DRC: A Dual Route Cascaded model of visual word recognition and reading aloud [DRC: Un modelo de doble ruta en cascada para el reconocimiento visual de palabras y la lectura en voz alta]. *Psychological Review*, 108 (1), 204-256. American Psychological Association.

CUETO VALLVERDÚ, N. (2002). *Representación e inferencia. El proceso de la interpretación*. Ediciones de la Universidad de Oviedo.

CUETOS, F., RODRÍGUEZ, B., RUANO, E., Y ARRIBAS, D. (2014). *PROLEC-R. Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada.* TEA Ediciones.

CUETOS VEGA, F. (2008). *Psicología de la lectura* (7.ª ed.). Wolters Kluver.

CUETOS VEGA, F. (2010). *Neurociencia del lenguaje*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

DEZCALLAR, T., CLARIANA, M., CLADELLES, R., BADIA, M., Y GOTZENS, C. (2014). La lectura por placer: una incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, 12, 107-116. Universidad de Castilla-La Mancha.

DUNLOSKY, J., SERRA, M. J., Y BAKER, J. M. (2007). Metamemory [Metamemoria]. En F. T. DURSO, R. S. NICKERSON, S. T. DUMAIS, S. LEWANDOWSKY Y T. J. PERFECT (Eds.), *Handbook of Applied Cognition* (pp. 137-162). John Wiley & Sons.

EDUCAINEE (2013). Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de la población adulta (PIAAC) I, *Boletín de Educación INEE Nº 15*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

ELORANTA, A., NÄRHI, V., AHONEN, T., Y TUIJA, A. (2019). Does childhood reading disability or its continuance into adulthood underlie problems in adult-age psychosocial well-being? A follow-up study [¿La discapacidad lectora en la infancia o su continuidad en la edad adulta subyace a los problemas de bienestar psicosocial en la edad adulta?]. *Scientific Studies of Reading*, 23 (4), 273-286. Taylor & Francis.

FLAVELL, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving [Aspectos metacognitivos de la resolución de problemas]. En L. B. RESNICK (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Lawrence Erlbaum.

GARCÍA DE CASTRO VALDÉS, M., Y CUETOS VEGA, F. (2005). Aprendizaje simultáneo de la lectura y del vocabulario mediante el método informático MIL-INFANTIL. *V Congreso Internacional Virtual de Educación*. Recuperado de https://bit.ly/3FfXZbu

GRAU, R. (1997). La lectura en la educación primaria. *Aula de innovación educativa*, 59, 32-36. Graó.

HERNÁNDEZ GARCÍA, A. L. (2012). *Programa de intervención de estrategias metacognitivas de comprensión lectora con instrucción directa para alumnos de secundaria del INEA*. (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional de México.

HERRERA SOLER, H., MARTÍNEZ ARIAS, R., Y AMENGUAL PIZARRO, M. (2011). Estadística aplicada a la investigación lingüística. Editorial EOS.

KIM, Y., WAGNER, R. K., Y FOSTER, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading,* 15 (4), 338-362. Taylor & Francis.

KINTSCH, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition* [Comprensión: Un paradigma para la cognición]. Cambridge University Press.

KINTSCH, W., Y RAWSON, K. A. (2005). Comprehension [Comprensión]. En M. J. SNOWLING Y C. HULME (Eds.), The science of reading: A handbook (pp. 209-226). Blackwell Publishing.

KUCAN, L., Y BECK, I. L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: Inquiry, instruction, and social interaction [Investigación sobre el pensamiento en voz alta y la comprensión lectora: Indagación, instrucción e interacción social]. *Review of Educational Research*, 67 (3), 271-299. SAGE.

LEÓN, J. A., ESCUDERO DOMÍNGUEZ, I., Y OLMOS ALBACETE, R. (2012). *ECOMPLEC. Evaluación de la comprensión lectora*. Ediciones TEA.

LEÓN, J. A., MARTÍNEZ-HUERTAS, J. A., OLMOS, R., MORENO, J. D., Y ESCUDERO, I. (2019). Metacomprehension skills depend on the type of texts: An analysis from Differential Item Functioning [Las habilidades de metacomprensión dependen del tipo de texto: Un análisis desde el Differential Item Functioning]. *Psicothema*, 31 (1), 66-72. Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias / Universidad de Oviedo.

LEVELT, W. J., SCHRIEFERS, H., VORBERG, D., MEYER, A. S., PECHMANN, T., Y HAVINGA, J. (1991). The time course of lexical access in speech production: A study of picture naming [El curso temporal del acceso al léxico en la producción del habla: Un estudio sobre la denominación de imágenes]. *Psychological Review*, 98 (1), 122-142. American Psychological Association.

LONIGAN, C. J., Y BURGESS, S. R. (2017). Dimensionality of reading skills with elementary- school-age children [La dimensionalidad de las habilidades lectoras en niños de educación primaria]. *Scientific Studies of Reading*, 21 (3), 239-253. Taylor & Francis.

MAKI, R. H., JONAS, D., Y KALLOD, M. (1994). The relationship between comprehension and metacomprehension ability [La relación entre la comprensión y la habilidad de metacomprensión]. *Psychonomic Bulletin y Review*, 1 (1), 126-129. Springer.

MASSETTI, G. M. (2009). Enhancing emergent literacy skills of preschoolers from low- income environments through a classroom-based approach [Mejora de las habilidades de alfabetización emergentes de los preescolares de entornos de bajos ingresos a través de un enfoque basado en el aula]. *School Psychology Review*, 38 (4), 554-569. Taylor & Francis.

MATA, F. S., GALLEGO, J. L., Y MIERES, C. G. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59 (1), 153-166. Sociedad Española de Pedagogía.

MCGEE, L.M., Y RICHGELS, D. J. (2012). Literacy's beginnings: Supporting young readers and writers [Los inicios de la alfabetización: Apoyo a los jóvenes lectores y escritores]. Pearson/ Allyn and Bacon.

MÍGUEZ ÁLVAREZ, C. M. (2021). *Habilidades cognitivas y metacomprensión lectora en lengua española. Estudio del alumnado de educación primaria de entre 8 y 11 años.* (Tesis doctoral). Universidad de Vigo.

MÍGUEZ ÁLVAREZ, C. M. (en prensa). *Estructuras gramaticales y comprensión lectora en español: Análisis del alumnado de educación primaria*. Thomson Reuters-Aranzadi.

MÍGUEZ ÁLVAREZ, C., Y CUEVAS ALONSO, M. (2021) Tipología textual y comprensión lectora en el alumnado de educación primaria. En D. CALDEVILLA (Ed.), *Libro de Actas del X Congreso Universitario Internacional sobre Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia* (p. 763) Fórum Internacional de Comunicación y Relaciones Públicas.

MÍGUEZ-ÁLVAREZ, C., CUEVAS-ALONSO, M., Y SAAVEDRA, Á. (2021). Relationships between phonological awareness and reading in Spanish: A meta-analysis [Relaciones entre la conciencia fonológica y la lectura en español: Un meta-análisis]. *Language Learning.* Wiley. https://doi.org/10.1111/lang.12471.

MÍGUEZ-ÁLVAREZ, C., CUEVAS-ALONSO, M., SAAVEDRA, Á. Y GONZÁLEZ-CABANACH, R. (en prensa). The role of text characteristics in the reading comprehension of primary school children in Spanish. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*. Sociedad Universitaria de Investigación en Psicología y Salud.

MIKULECKY, B. S. (2008). *Teaching reading in a second language* [La enseñanza de la lectura en una segunda lengua]. Pearson.

MORENO SÁNCHEZ, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: Un estudio etnográfico. *Contextos educativos*, 4, 177-196. Universidad de la Rioja.

PUENTE FERRERAS, A. (S.F.). *Evaluación de la metacognición y comprensión de la lectura.* Recuperado de https://bit.ly/3qb0DZG

QUAAS, C., ASCORRA, P., Y BERTOGLIA, L. (2005). Estrategias metacomprensivas lectoras y constructos asociados: en búsqueda de una relación. *Psicoperspectivas*, 4, 77-90. Universidad Católica de Valparaíso.

RAMÍREZ LEYVA, E. M. (2015). La lectura más allá de la letra en la formación de lectores. *Investigación Bibliotecológica*, 29 (66), 7-14. Universidad Nacional Autónoma de México

RAYNER, K., POLLATSEK, A., ASHBY, J., Y CLIFTON JR., C. (2012). *Psychology of reading (2.ª ed.)* [Psicología de la lectura]. Psychology Press. Taylor & Francis Group.

RUEDA, M. I. (1995). *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Amarú Ediciones.

SELLÉS NOHALES, P., MARTÍNEZ GIMÉNEZ, T., VIDAL-ABARCA, E., Y GILABERT PÉREZ, R. (2008). *Batería de Inicio a la Lectura para niños de 3 a 6 años. BIL 3-6. Manual*. Publicaciones ICCE.

SIMPSON, I. C., MORENO-PÉREZ, F. J., RODRÍGUEZ-ORTIZ, I., VALDÉS-CORONEL, M., Y SALDAÑA, D. (2020). The effects of morphological and syntactic knowledge on reading comprehension in Spanish speaking children [Los efectos del conocimiento morfológico y sintáctico en la comprensión lectora de niños hispanohablantes]. *Reading and Writing*, 33 (2), 329-348. Springer.

SCHMITT, M. C., Y SHA, S. (2009). The developmental nature of meta-cognition and the relationship between knowledge and control over time [La naturaleza evolutiva de la metacognición y la relación entre el conocimiento y el control en el tiempo]. *Journal of Research in Reading,* 32 (2), 254-271. Wiley.

SOPENA SISQUELLA, J. M. (2013). La comprensió lectora [La comprensión lectora]. En L. ANDREU I BARRACHINA, M. F. LARA DÍAZ, A. LÓPEZ SALA, A. PALACIO NAVARRO, J. RODRÍGUEZ FERREIRO Y J. S. SOPENA SISQUELLA (Eds.), *Trastorns d'aprenentatge de la lectura* (pp. 185-242). Editorial UOC.

SUÁREZ MUÑOZ, A., MORENO MANSO, J. M., Y GODOY MERINO, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe*, 1, 1-18. Red Internacional de Universidades Lectoras.

THIEDE, K. W., DUNLOSKY, J., GRIFFIN, T. D., Y WILEY, J. (2005). Understanding the delayed-keyword effect on metacomprehension accuracy [Comprendiendo el efecto de la palabra clave retardada en la precisión de la metacomprensión]. *Journal of Experimental Psychology*, 31 (6), 1267-1280. American Psychological Association.

TUNMER, W., Y BOWEY, J. (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition [La conciencia metalingüística y la adquisición lectora]. En W. TUNMER, C. PRATT Y M. HERRIMAN (Eds.), *Metalinguistic awareness in children. Theory, research and implications* (pp. 144-168). Springer-Verlag.

TUNMER, W., Y HERRIMAN, M. L. (1984). The development of metalinguistic awareness: A conceptual overview [El desarrollo de la conciencia metalingüística: Una visión conceptual]. En W. TUNMER Y M. L. HERRIMAN (Eds.), *Metalinguistic awareness in children. Theory, research and implications* (pp. 12-35). Springer-Verlag.

TUNMER, W. E., HERRIMAN, M. L., Y NESDALE, A. R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading [Habilidades metalingüísticas y el comienzo de la lectura]. *Reading Research Quarterly*, 23 (2), 134-158. International Literacy Association.

UNRAU, N. J., RUEDA, R., SON, E., POLANIN, J. R., LUNDEEN, R. J., Y MURASZEWSKI, A. K. (2017). Can reading self-efficacy be modified? A meta-analysis of the impact of interventions on reading self-efficacy [¿Puede modificarse la autoeficacia lectora? Un meta-análisis sobre el impacto de las intervenciones en la autoeficacia lectora]. *Review of Educational Research*, 88 (2), 167-204. SAGE.

VIEIRO, P., Y AMBOAGE, I. (2016). Relación entre habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. *Revista de Investigación en Logopedia*, 6 (1), 1-21. Revistas Científicas Complutenses.

WILEY, J., GRIFFIN, T. D., Y THIEDE, K. W. (2005). Putting the comprehension in metacomprehension [Poniendo la comprensión en la metacomprensión]. *The Journal of General Psychology*, 132 (4), 408-428. Taylor & Francis.

WHITEHURST, G. J., Y LONIGAN, C. J. (1998). Child development and emergent literacy [Desarrollo del niño y alfabetización emergente]. *Child development,* 69 (3), 848–872. Wiley.

LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA EN LOS MANUALES DE APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ
Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

Las corrientes contemporáneas de enseñanza y aprendizaje de lenguas coinciden en señalar que no es posible enseñar una lengua sin hacer referencia a la cultura (Chlopek, 2008). El mercado laboral actual demanda cada vez más profesionales que dominen al menos dos idiomas, es decir, que no solo puedan comunicarse de manera efectiva, sino que conozcan las reglas de interacción con individuos que pertenecen a otras culturas. Por este motivo, es preciso enfocar la enseñanza de lenguas desde una perspectiva intercultural. Esta afirmación no es nueva, pues diversos autores (Atkinson, 1999; Brooks,1986; Brown, 1986; Morgan y Cain, 2000) han reconocido la necesidad de enseñar aspectos lingüísticos y culturales al mismo tiempo. En el caso concreto de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, Goméz Rodríguez (2015) destaca la importancia de los libros de texto a la hora de contribuir a que el alumnado desarrolle la competencia comunicativa. En aras de conseguir dicho objetivo, los manuales de enseñanza de lenguas extranjera en general, y de inglés en particular, incorporan una gran cantidad de actividades centradas en formas gramaticales y funciones comunicativas, de ahí que muchos centros educativos y docentes dependan de ellos en gran medida. De igual modo, la mayoría de las editoriales tienen presente la cultura a la hora de diseñar libros de texto comunicativos. Sin embargo, cabe preguntarse si los manuales de enseñanza de inglés como lengua extranjera incorporan material suficiente que

permita al alumnado desarrollar la competencia comunicativa intercultural.

Así pues, en el presente estudio se analiza el contenido cultural presente en cuatro manuales de enseñanza de inglés como lengua extranjera, con el fin de averiguar qué papel otorgan dichos recursos al componente cultural, si los contenidos culturales muestran realmente la realidad social de la comunidad meta y en qué medida contribuyen a que el alumnado se vuelva más competente culturalmente.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ¿QUÉ ES LA CULTURA?

El término "cultura" ha sido definido desde diversas perspectivas. Así, en el campo de la antropología, una de las primeras contribuciones la encontramos de la mano de Tylor (1871) para quien se trata de un elemento complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, la ley, la costumbre y cualquier otro hábito adquirido por el ser humano como miembro de la sociedad. Esta concepción antropológica pone de manifiesto dos aspectos principales dentro de la definición de cultura. Por un lado, aquel que tiene que ver con las costumbres y las creencias compartidas por los miembros de una determinada comunidad. Por otro lado, la cultura como un conjunto de normas, que si son desconocidas por el hablante pueden dar lugar al denominado "choque cultural" e incluso al fracaso comunicativo (Calvi, 2003).

Miquel y Sans (2004) clasifican los fenómenos que generalmente se incluyen dentro del concepto de cultura en tres categorías. La primera de ellas se corresponde con la cultura esencial, que las autoras denominan "cultura a secas". Esta comprende todo lo compartido por los miembros de una cultura, es decir, contenidos relacionados con la cultura como forma de vida. Para Ríos (2008) se trata, pues, de la cultura en la que radican las diferencias culturales e incluye los contenidos que normalmente suelen seleccionarse para la instrucción del aula (organización y naturaleza de la familia, la vida del hogar, las relaciones

internacionales, las condiciones materiales, el ocio y el trabajo, las costumbres, los rituales y las instituciones).

La segunda categoría es la de Cultura con mayúsculas (cultura legitimada), en la que se incluyen las producciones intelectuales artísticas, así como los hechos históricos del país de la lengua meta. En este caso, la cultura está sujeta a modificaciones en el tiempo y no es necesariamente compartida por todos. Abarca el ámbito literario y artístico (pintura, arquitectura, cine, música), el ámbito político e histórico (fechas y hechos, personas relevantes), el ámbito geográfico y las biografías de personas relevantes.

Por último, Miquel y Sans (2004) hacen referencia también a la Kultura, el tipo de cultura más cambiante y que es compartida tan solo por pequeños grupos de hablantes (por ejemplo, reconocer el argot juvenil, abreviaturas de móvil, etc.).

2.2. La cultura en la enseñanza de lenguas

El tratamiento que se ha dado a la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras ha ido evolucionando a medida que surgían nuevos métodos y enfoques.

La primera etapa de enseñanza de lenguas conocida como "Enseñanza de la lengua moderna" abarcó los años 1750 a 1930 y se subdividió en dos periodos: el periodo clásico (1750-1880) y el periodo de la reforma (1880-1920). Dentro del periodo clásico, el método empleado por excelencia fue el método Gramática Traducción, centrado en emular la enseñanza de las lenguas clásicas y en el que el acceso a la cultura meta se hacía a través del estudio de grandes obras maestras literarias. De este modo, a través de la lectura el alumnado se familiarizaba con la civilización asociada al idioma de destino. Aunque el estudio de una lengua en este método se centraba sobre todo en aspectos lingüísticos, algunos docentes y editores de manuales de enseñanza de lenguas sí que prestaron cierto interés por el aspecto cultural a través de la práctica de diálogos. Howatt (1984) proporciona un ejemplo a este respecto:

> The best-known example of a Latin-teaching dialogue, or colloquy, as they were usually called, is one by Aelfric, Abbot of Eynsham, written in the eleventh century, before the Norman Conquest. The Latin text, which is accompanied by an interlinear translation in Anglo-Saxon, consists of a series of questions and answers relating to topics and activities of everyday rural life, farming, hunting, trading and so on (p. 5).

Howatt (1984) hace también referencia a los primeros manuales de enseñanza diseñados por William Caxton en 1843, quien debido a su experiencia como mercante puso especial énfasis en proporcionar práctica en el ámbito comercial.

> The Caxton manual follows the tradition of the older maniéres except that, unlike them, it is bilingual and severely practical in its aims and contains no linguistic information about either French and English. It opens with a set of customary greetings: 'Syre, god you kepe!... I haue not seen you in long tyme… Syre, gramercy of your courtoys (courteous) wordes and of your good wyll', and so on. It then moves on to very simple texts which are designed to introduce useful vocabulary for household equipment ('ketellis, pannes, basyns'), servants, family relationships, etc. A shopping dialogue follows with lists of words for meat, birds, fish, fruit, herbs, etc. and a very detailed dialogue on the buying and selling of textiles of various kinds, mainly wool but also hides, skins, and other materials… After a dialogue about finding and paying for lodgings, the book ends with a short prayer that it will enlighten the hearts of its readers (p. 7).

La crítica al método tradicional Gramática-Traducción por la falta de práctica de la destreza oral dio paso a un nuevo periodo (Movimiento de Reforma), que propugnaba la idea de que las lenguas modernas debían enseñarse con fines comunicativos. El Movimiento de Reforma se concibió como un término genérico referido a varios enfoques que compartían el objetivo común de enseñar al alumnado cómo comunicarse en la lengua extranjera, es decir, se buscaba enseñar el idioma y no enseñar sobre el idioma. Los métodos más destacados dentro de esta corriente fueron el método directo, el método Berlitz y el método natural. En todos ellos, se priorizaba la lengua oral sobre la escrita y el estudio de la cultura constaba de la historia, la geografía y la vida cotidiana de los hablantes de la lengua meta. Una de las características principales de este método es el uso de imágenes orientadas a la enseñanza de la

cultura, de tal modo que además de aprender vocabulario el alumnado empieza a reconocer situaciones propias de la cultura meta.

El estallido de la Segunda Guerra Mundial propició el surgimiento de un nuevo método, pues los ejércitos necesitaban dominar oralmente los idiomas de sus aliados y enemigos lo más rápido posible. Con el fin de paliar esta necesidad se creó el método audiolingüe (inicialmente conocido como Método del Ejército), que priorizaba las habilidades de comprensión oral y expresión oral sobre la comprensión escrita y la expresión escrita. Este método tiene su base en el conductismo (la creencia de que cualquier cosa podía aprenderse mediante el condicionamiento) y en el estructuralismo y la lingüística estructural que enfatizaba la estructura gramatical. Por este motivo, el método audiolingüe prioriza la gramática sobre el vocabulario y la precisión sobre la fluidez, lo que brinda a los alumnos pocas oportunidades de producir errores que se consideran "malos hábitos". El estudio de la cultura incluye el comportamiento cotidiano y el estilo de vida de los hablantes de la lengua de destino. Se aboga por un enfoque contrastivo en la enseñanza de la cultura, por eso es frecuente incluir en los ejercicios de repetición aspectos culturales que permiten establecer una comparación con la cultura de la lengua materna.

Entre 1960 y 1970 surge la Teoría Cognitiva, una nueva perspectiva del aprendizaje como proceso cognitivo que rechaza la antigua conductista basada en el producto, es decir, en los hábitos verbales. Esta teoría comprende un conjunto de nuevas creencias del lenguaje y el aprendizaje de la lengua materna, que involucran las nociones de universalidad, creatividad e innatismo y que proceden de dos campos: el psicológico y el lingüístico. El método del silencio (*The Silent Way*) desarrollado por Gattegno en 1972, fue uno de los métodos basados en el enfoque cognitivo. Gattegno desarrolló este método basado en nociones mentalistas de aprendizaje y tuvo en cuenta la forma en la que los niños adquieren su lengua materna. Cada idioma tiene su propia realidad, ya que es la expresión de un grupo particular de personas. La cultura es inseparable de su idioma e incluye referencias a la vida diaria de los hablantes de la cultura meta, arte y literatura.

Aunque este método siguió aspectos del enfoque cognitivo, también vemos pinceladas del enfoque humanista en él. El humanismo se aparta de la teoría de los hábitos audiolingües y del aprendizaje del enfoque cognitivo y enfatiza el dominio afectivo del alumno. Este enfoque contempló una serie de métodos que, a través de diferentes implementaciones en el aula, comparten un marco común: la primacía de factores afectivos y emocionales dentro del proceso de aprendizaje. Los métodos relacionados con este enfoque son: El método del Silencio, la Sugestopedia y el Aprendizaje Comunitario de Idiomas (*Community Language Learning*). Los tres métodos están centrados en el alumno y comparten la importancia que se concede al sentimiento y al afecto de los alumnos para la adquisición. Todos ellos persiguen motivar a los alumnos, reducir su ansiedad y fomentar su confianza. La Sugestopedia, desarrollada por Georgi Lozanov en 1979, recurre a diferentes técnicas de relajación y sugestión positiva para atraer la atención del alumnado y así conseguir los mejores resultados de aprendizaje. La cultura estudiada concierne a la vida cotidiana y también se otorga especial importancia al estudio de las artes.

La cuestión de cómo aprenden los adultos un segundo idioma es el núcleo del método Aprendizaje Comunitario de Idiomas. Curran (1976) notó la propensión a la ansiedad de los estudiantes de idiomas adultos y se centró en construir una "comunidad" cálida y solidaria entre el alumnado. Este método parte de la base de que el fin último del lenguaje es la comunicación y, por ello, conocer la cultura es importante, pues permitirá llevar a cabo una comunicación exitosa. Así pues, de acuerdo con este método, la cultura es una parte fundamental del aprendizaje de un idioma y es preciso transmitir al alumnado nociones sobre el estilo de vida, el arte, la literatura, las costumbres y hábitos en general de la cultura meta.

La investigación empírica sobre la adquisición de una primera y segunda lengua, la identificación del aprendizaje de las L1 y L2 y el intento de aplicar estas nociones en el aula de una segunda lengua, junto con los principios desarrollados en el marco mentalista, llevaron al desarrollo en 1980-1990 del enfoque comprensivo. En él destacan el enfoque naturalista (*The Natural Approach*) y el método de Respuesta

Física Total (*Total Physical Response*). El enfoque naturalista fue desarrollado por Krashen y Terrell (1983) tomando como base las teorías de Krashen sobre la adquisición de segundas lenguas. Este método promueve la comunicación flexible dentro del aula y se centra en proveer de diversos *inputs* al alumnado. La cultura se integra en la enseñanza de la lengua y se incluye el contraste de la cultura nativa y la cultura meta.

Por otra parte, el método Respuesta Física Total fue desarrollado por Asher en 1977 quien considera que la asociación entre movimiento y lenguaje facilita la adquisición espontánea. Desde el marco humanístico, Asher incorporó lo necesario para eliminar la ansiedad o el estrés. En este método, la modalidad oral es primordial y la cultura es el estilo de vida de las personas que hablan el idioma meta.

El último período denominado "El Período Comunicativo" se desarrolló entre 1970 y 2000 y parte de la base de que el objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no solo de la competencia lingüística. Esta competencia comunicativa se divide, de acuerdo con Canale y Swain (1980), a su vez en varias subcompetencias: la subcompetencia gramatical, la subcompetencia sociolingüística, la subcompetencia discursiva y la subcompetencia estratégica. Aquí nos centraremos en la competencia sociolingüística que supone la adaptación de los conocimientos lingüísticos al contexto sociocultural y cuya importancia para la consecución de la competencia comunicativa es primordial, tal y como indica Miquel (2005):

> es en esta subcompetencia donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de informaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas…) socialmente pautados que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que ésta sea adecuada o premeditadamente inadecuada (p. 513).

El MCER (Consejo de Europa, 2001, p. 100-101) aborda también da la importancia del conocimiento sociocultural y ofrece una clasificación de las características distintivas de un sociedad europea concreta y de su cultura:

TABLA 1. *El conocimiento sociocultural.*

1) Vida diaria	- Comida y bebida, horas de comidas, modales en la mesa. - Días festivos. - Horas y prácticas de trabajo. - Actividades de ocio (aficiones, deportes, hábitos de lectura, medios de comunicación).
2) Condiciones de vida	- Niveles de vida. - Condiciones de la vivienda. - Medidas y acuerdos de asistencia social.
3) Relaciones personales	- Estructura social y las relaciones entre sus miembros. - Relaciones entre sexos. - Estructuras y relaciones familiares. - Relaciones entre generaciones. - Relaciones en situaciones de trabajo. - Relaciones con la autoridad, con la Administración… - Relaciones de raza y comunidad. - Relaciones entre grupos políticos y religiosos.
4) Los valores, las creencias y las actitudes respecto a	- Clase social. - Grupos profesionales (académicos, empresariales, de servicios públicos, de trabajadores cualificados y manuales). - Riqueza (ingresos y herencia). - Culturas regionales. - Seguridad. - Instituciones. - Tradición y cambio social. - Historia (personajes y acontecimientos representativos). - Minorías (étnicas y religiosas). - Identidad nacional. - Países, estados y pueblos extranjeros. - Política. - Artes (música, artes visuales, literatura, teatro, canciones y música populares). - Religión. - Humor.
5) El lenguaje corporal	- Conocimiento de las convenciones que rigen dicho comportamiento.
6) Las convenciones sociales	- Puntualidad. - Regalos. - Vestidos. - Aperitivos, bebidas, comidas. - Convenciones y tabúes relativos al comportamiento y a las conversaciones. - Duración de la estancia. - Despedida.
7) El comportamiento ritual	- Ceremonias y prácticas religiosas. - Nacimiento, matrimonio y muerte. - Comportamiento del público y de los espectadores en representaciones y ceremonias públicas. - Celebraciones, festividades, bailes, discotecas, etc.

Fuente: MCER (2001, pp. 100-101)

Como podemos inferir a partir de la información proporcionada por el MCER, el lenguaje suele estar influido por la sociedad, la economía, la cultura y los hablantes de la propia lengua (Long-Fu, 2001). Por lo tanto, la enseñanza de la cultura debe producirse en un contexto social en el que está inmerso el estudiante. Para ello será fundamental ofrecer estos contenidos en contexto, de manera que el alumnado pueda adquirir una versión global y unificada de la lengua y cultura meta.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación está basado en el estudio del componente cultural en los manuales de Inglés como lengua extranjera que frecuentemente se usan en la enseñanza de adultos en España (Escuela de Idiomas, Centros de Adultos y Grados Universitarios).

3.1. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Antes de comenzar nuestro trabajo nos planteamos las siguientes hipótesis de investigación:

H_1: Los contenidos culturales presentes en los manuales de enseñanza de inglés no siempre muestran la realidad social de la comunidad.

H_2: La figura del docente será imprescindible para trabajar y presentar los contenidos culturales.

Con el fin de corroborar estas hipótesis nos marcamos los siguientes objetivos:

- Averiguar qué tipo de contenidos culturales referentes a la cultura meta predominan en los manuales de enseñanza de Inglés como lengua extranjera dirigidos a adultos.
- Determinar si los contenidos culturales se encuentran integrados en cada unidad o si, por el contrario, están agrupados en otra parte del manual.
- Conocer si se hace referencia en igual medida a diversos países de habla inglesa.

- Comprobar si los contenidos culturales muestran la realidad social de los países en los que se habla la lengua meta.
- Determinar si la figura docente es necesaria para trabajar y presentar los contenidos culturales.

3.2. MANUALES ANALIZADOS

Los manuales escogidos están creados para este heterogéneo grupo meta, adulto y de lengua materna español y el nivel seleccionado ha sido el nivel B2. De igual modo, se ha tenido en cuenta que fueran manuales generalistas, no de fines específicos. En función de estos criterios se seleccionado los siguientes manuales:

- Voyage B2 Upper-Intermediate (2018)
- English File Upper Intermediate (2020)
- Face2face Upper Intermediate (2013)

Macmillan English Hub B1+-B2 (2019)

Estos manuales presentan diversas características en común:

- Su uso es común en centros de enseñanza de lenguas de adultos.
- Son manuales recientes. El más antiguo data de 2013 (Face2face); los demás son de los años 2018, 2019 y 2020.
- Están escritos íntegramente en la lengua meta.

El alumnado al que se dirigen estos manuales no se encuentra en situación de inmersión, por lo que en lo que respecta a los contenidos culturales, normalmente tendrán acceso a los incluidos en el manual y los que añada el profesorado. Por esta razón, se ha considerado imprescindible valorar el tipo de conocimiento cultural que proporcionan estos manuales, a la vez que destacar el papel del profesor como guía y mediador entre ambas culturas, responsable de crear y fomentar actitud y consciencia intercultural en el aula.

3.3. RECOPILACIÓN DE DATOS

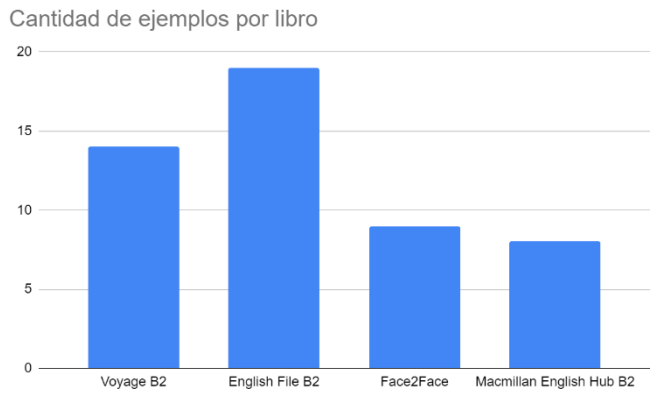
Los ejemplos extraídos del corpus objeto de estudio se organizaron en una base de datos con las siguientes categorías.

- Tema del libro
- Tipo de conocimiento sociocultural según la lista del MCER (2001)
- Tipo de cultura según la clasificación de Miquel y Sans (2004)
- País al que hace referencia
- Cómo se presenta la cultura
- ¿Contenidos integrados?
- ¿Requiere intervención del docente?

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Lo primero que llama la atención a la hora de analizar los resultados es el limitado número de ejemplos disponibles en cada manual (en función de la clasificación que tomamos como referencia). Si bien el número de unidades que componen los manuales oscila entre 10 y 12, el número de ejemplos presentes en cada uno de ellos es sorprendentemente bajo. Así, el manual *English File* cuenta con 18 ejemplos, *Voyage* con 13, *Face 2 Face* 8 ejemplos y *Macmillan English Hub* con 7.

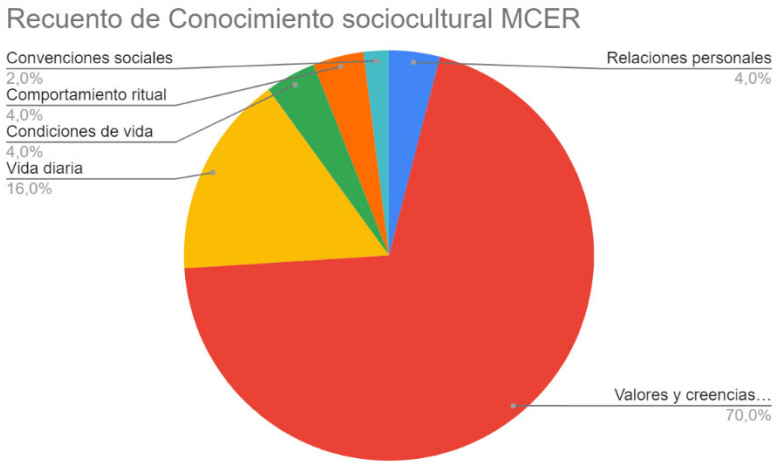
GRÁFICO 1. *Cantidad de ejemplos en función del manual.*



Fuente: elaboración propia

En lo que respecta al tipo de conocimiento sociocultural (en función de la clasificación del MCER, Consejo de Europa, 2001), comprobamos que la categoría más presente en los manuales en su conjunto es la que hace referencia a los Valores y creencias de la cultura meta (un 70% de los ejemplos) seguida de ejemplos referentes a la "Vida diaria" de los hablantes de la lengua meta (un 16% de los ejemplos). El hecho de que la categoría de "Valores y creencias de la cultura meta" destaque tanto sobre las demás puede tener su explicación en que en la clasificación propuesta por el MCER (Consejo de Europa, 2001) esta categoría se divide en un gran número de subcategorías. Por este motivo, encontramos ejemplos bastante variados, como referencias a las variedades del inglés (Face2face), extractos de textos literarios y referencias a personajes o acontecimientos históricos representativos. En lo que concierne a los ejemplos de la vida diaria, los ejercicios varían de un texto sobre los hábitos de consumo televisivos en Reino Unido (Voyage) a actividades de expresión oral sobre hábitos alimentarios (Macmillan English Hub).

GRÁFICO 2. *Ejemplos totales de categorías de conocimiento sociocultural en función de la clasificación del MCER (2001).*



Fuente: elaboración propia

Si organizamos los ejemplos en función de la clasificación de Miquel y Sans (2004) referente al tipo de cultura, comprobamos que la Cultura con mayúscula es la presente en un 66% del total de ejemplos dejando el restante 34% a la cultura con minúscula, pues ninguno de los manuales analizados incluye ejemplos correspondientes a la categoría de Kultura. En este sentido, podría ser interesante incluir alguna actividad en la que se trabaje el registro informal, relevante también para este nivel.

GRÁFICO 3. *Recuento de tipo de la categoría "Tipo de cultura" en función de la clasificación de Miquel y Sans (2004).*

Fuente: elaboración propia

Con el fin de cumplir otro de nuestros objetivos, analizamos la disposición de los contenidos culturales en los manuales analizados. Los resultados muestran que en todos ellos estos aparecen integrados dentro de la unidad, es decir, en ningún caso los contenidos culturales se relegan a los apéndices o a materiales adicionales. Esta tendencia está en consonancia con las afirmaciones incluidas en nuestro marco teórico que ponen de manifiesto que la cultura es indisociable de la lengua.

En lo que respecta a la referencia a los países en los que se usa la lengua meta, constatamos que la mayoría de editoriales usadas en los centros españoles suelen ser de origen británico, de ahí que haya más ejemplos referidos al Reino Unido. El gráfico 4 ofrece una recopilación de los países detectados.

GRÁFICO 4. *Recuento de países de habla inglesa presentes en los libros analizados.*

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta al objetivo de comprobar si los contenidos culturales muestran la realidad social de los países en los que se habla la lengua meta, tras el análisis consideramos que esto no se cumple totalmente. Si bien los manuales intentan alejarse de visiones estereotipadas, lo cierto es que muchas veces la información no logra mostrar toda la realidad cultural con respecto a ciertos temas. Por ejemplo, el manual *Macmillan English Hub* ofrece una unidad muy interesante en torno al tema del trabajo. En ella se insta al alumnado a reflexionar sobre las cualidades necesarias para optar a ciertos trabajos y se propone una actividad de simulación de entrevistas de trabajo. Sin embargo, en este caso no se abordan las diferencias culturales que pueden hacer que una entrevista laboral de un español en un país anglófono no salga según lo planeado. En este sentido, sería interesante abordar la actitud que se valora en este tipo de entrevistas y el tipo de preguntas específicas que suelen aparecer en entrevistas de determinados gremios. Asimismo, en relación con este último aspecto llama la atención que ninguno de los manuales suele ofrecer propuestas de actividades que permitan al docente en primera instancia indagar sobre la experiencia o conocimiento sociocultural previos del alumnado ni que tampoco se inste al alumnado a establecer comparaciones entre las culturas de origen y meta.

Nuestro último objetivo era comprobar si la figura docente era imprescindible para trabajar y presentar los contenidos culturales. Como ya indicamos, la mayoría se corresponden con aspectos de la denominada cultura legitimada (Cultura con C) en los que se presenta un texto o vídeo con preguntas que el alumnado debe responder. En estos casos, la información ofrecida suele ser suficiente. En los casos de contenidos enmarcados dentro de la denominada cultura esencial (cultura con c minúscula), la figura del docente suele ser necesaria. Por ejemplo, el manual *Voyage B2* incluye dentro de su unidad 6 titulada "Crossing cultures" un apartado de "Housing and living" a través de un texto que el alumnado debe completar con vocabulario concreto del tema. Este tema ofrece una buena oportunidad para que el profesorado amplíe la temática de la vivienda con ejemplos concretos de la cultura y cuestiones que puedan ser de interés si algún estudiante quiere mudarse a otro país, por ejemplo, el proceso de alquiler en Estados Unidos y su vinculación con el historial de crédito de una persona, los meses de fianza, etc. Este mismo manual en su unidad 7 presenta un apartado de "Rules at work" en el que se aborda la prohibición en algunos países de enviar correos electrónicos fuera del horario laboral. En este caso también podría ser interesante que el equipo docente pusiese de manifiesto alguna de las diferencias culturales más notorias en lo que concierne a las normas en entornos laborales, por ejemplo, la existencia de un "dress code" en algunos gremios (como la enseñanza) o cuestionares relativas a las condiciones laborales (bajas laborales, vacaciones, etc.).

En definitiva, si bien en algunos casos la información proporcionada por los manuales será suficiente, en otros muchos, especialmente cuando se trata de la cultura esencial, el papel del profesorado será de gran relevancia a la hora de transmitir los conocimientos socioculturales. No obstante, será importante que la presentación de la cultura no se haga como si de una entidad estática se tratase, puesto que esto podría dar lugar a la creación de estereotipos. Por lo tanto, el equipo docente deberá ser consciente de que se trata de un aspecto en constante transformación.

5. CONCLUSIONES

El análisis llevado a cabo nos ha permitido determinar el papel de la cultura en diversos manuales de enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Tal y como vimos al inicio de este capítulo, el surgimiento del enfoque comunicativo puso de manifiesto la necesidad de que los aprendientes de lenguas extranjeras desarrollen no solo su competencia lingüística, sino la competencia comunicativa que a su vez incluye otras subcompetencias relevantes, entre ellas la subcompetencia sociolingüística que abarca los conocimientos socioculturales. Se considera, por tanto, que la cultura es un elemento inseparable de la lengua y, por ende, debe ocupar un papel central en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un idioma. En este sentido, los manuales de enseñanza suponen un recurso muy valioso, ya que permite tanto al profesorado como al alumnado disponer de contenidos organizados por nivel y en los que se incide en todos los aspectos considerados imprescindibles en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El análisis de los manuales que conforman el corpus nos ha permitido cumplir nuestros objetivos de investigación. En primer lugar, nos centramos en averiguar los tipos de contenidos culturales predominantes en todos ellos que concluimos determinando que la categoría por excelencia es la de "Valores y creencias de la cultura meta".

En segundo lugar, queríamos constatar si la importancia del componente cultural manifestada en la mayoría de los estudios que conformaron el marco teórico de este estudio se veía reflejada en el lugar que este tipo de contenido ocupaba en los manuales. A este respecto, comprobamos que en todos los libros analizados, los contenidos culturales aparecían integrados dentro de la unidad en sí y no agrupados en otras secciones del manual.

En tercer lugar, nos interesaba averiguar si como parte de los contenidos culturales se hacía referencia en igual medida a diversos países de habla inglesa, de tal manera que el alumnado de un nivel B2 sea consciente de la variedad de lugares en los que el inglés es lengua oficial o

cooficial. En este sentido, los resultados pusieron de manifiesto que la mayor parte de los contenidos hacían referencia a Reino Unido, si bien era posible encontrar información contrastiva entre Reino Unido y Estados Unidos o contenidos puntuales sobre Australia y Canadá.

Por último, decidimos dirigir también nuestra atención hacia la forma en la que se presentan los contenidos culturales, con el fin de comprobar si estos muestran la realidad social de los países de habla inglesa. En este sentido, detectamos que, a pesar de que los manuales analizados se correspondían con un nivel de la lengua intermedio-avanzado, muchas veces los contenidos no llegaban a profundizar y ofrecer muestras reales de la realidad social de la cultura meta. Esto nos permite validar nuestra primera hipótesis, al considerar que para el nivel analizado el nivel de profundización es bajo. Asimismo, corroboramos nuestra segunda hipótesis, muy ligada a la primera, pues con el fin de llegar a mostrar esa realidad social, la figura del docente será imprescindible a la hora de complementar y presentar los contenidos culturales.

Otro aspecto que cabe destacar es que los resultados mostraron una mayor cantidad de aspectos culturales englobados dentro de la Cultura con mayúsculas. Esto pone de manifiesto la necesidad de introducir más contenidos pertenecientes a la cultura con minúscula o cultura esencial (ya sea en los manuales o en las tareas complementarias presentadas por el profesorado), ya que es este tipo de cultura la compartida por todos y la que garantiza un uso efectivo y adecuado de la lengua. De igual manera, consideramos que en este tipo de niveles intermedios-altos es posible introducir contenidos de la Kultura que permitirán al alumnado acercarse más a la cultura meta al abordar aspectos que no suelen tratarse tan a menudo en las clases de lenguas extranjeras, pero que son muy relevantes para entender la realidad social de dicha cultura.

Para concluir, aunque el análisis de los manuales indica que se presta atención al componente cultural, el número de ejemplos presentes en cada uno pone de manifiesto que su tratamiento es todavía escaso. Con el fin de solventar esta problemática, la figura del docente será fundamental, ya que tendrá la responsabilidad de poner en práctica las estrategias que permitan al alumnado desenvolverse mejor en situacines

interculturales. Para ello, se propone trabajar las destrezas lingüísticas a través de aspectos culturales y el desarrollo de la comunicación verbal y no verbal del alumnado. El objetivo será que el alumnado desarrolle la capacidad de relacionarse con miembros de otras culturas contribuyendo a que se replanteen sus patrones culturales y representaciones de la realidad, a la vez a que logran superar el choque cultural y adaptarse a nuevos patrones culturales hasta lograr sentir que podría llegar a formar parte de la nueva sociedad.

Desde el punto de vista del profesorado de inglés como lengua extranjera sería interesante disponer de un amplio banco de temas socioculturales que poder adaptar a diversos niveles y estudiantes. Sin embargo, esta tarea no es sencilla porque a la hora de programar un curso existen infinidad de variables que tener en cuenta. En este sentido, los manuales de enseñanza de lenguas pueden ser una herramienta valiosa, pero tal y como hemos visto, no suficiente, con lo que corresponderá al profesorado analizar las carencias que presentan y complementar los materiales con propuestas didácticas de contenido sociocultural contextualizadas y motivadoras para el alumnado.

6. REFERENCIAS

Asher, J. (1977). *Learning another language thourgh actions: the complete Teacher's Guidebook*. Sky Oaks Productions.

Atkinson, D. (1999). TESOL and culture. *TESOL Quaterly*, *33*(4), 625-654.

Brooks, N. (1986). Culture in the classroom. En J. M. Valdes (Ed.), *Culture bound* (pp. 123-129). Cambridge University Press.

Brown, H.D. (1986). Learning a second culture. En J. M. Valdes (Ed.), *Culture bound* (pp. 33-48). Cambridge University Press.

Calvi, M.V. (2003). El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos. En V. De Antonio et al., *Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 107-122). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0010.pdf

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Chlopek, Z. (2008). The intercultural approach to EFL teaching and learning. *English Teaching Forum*, 4, 10-27.

Consejo de Europa. (2001). El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Anaya y CVC.

Curran, C. A. (1976). *Counseling-learning in second languages*. Apple River Press.

Day, J. y Rees, G. (2019). *Macmillan English Hub*. Macmillan Education.

Gattegno, C. (1972). *Teaching foreign languages in schools the silent way*. Educational Solutions.

Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press.

Krantz, C. y Roberts, R. (2018). *Voyage B2 Upper Intermediate*. Oxford University Press.

Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon.

Latham-Koenig, C.; Oxenden, C, y Chomacki, K. (2020). *English File Upper-Intermediate*. Oxford University Press.

Long-Fu.(2001). Teaching English cultural background: Introducing the target culture in the Chinese secondary school English clases [Tesis doctoral]. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67075/951-44-5034-5.pdf?sequence=1

Lozanov, G. (1979). *Suggestology and Outlines of Suggestopey.* Gordon y Breach.

Miquel, L. y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE*, 0, 1-13. https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72261/00820083000373.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Miquel, L. (2005). La subcompetencia sociocultural. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dir.). *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores* (pp. 511-533). SGEL.

Morgan, C., y Cain, A. (2000). *Foreign language and culture learning from a dialogic perspective*. Multilingual Matters.

Ríos, A. (2008). Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural. *Centro Virtual Cervantes*, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/rios03.htm

Tims, N. y Bell, J. (2013). *Face2face Upper Intermediate*. Cambridge University Press.

Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*. John Murray.

Arnau, J. (2018). Fundamentos de la vía media. Alianza

Biset, E. (2011). Ontología política. Esbozo de una pregunta. Nombres. Revista de Filosofía, 27 (1), 121-136. Universidad Nacional de Córdoba

Biset, E. (2011). Ontologías políticas. Imago Mundi

Bhabha, H. (2002). El lugar de la cultura. Manantial

Colella, L. (2015). Encuentros y desencuentros filosóficos y políticos entre Badiou y Ranciére. Contrastes. Revista Internacional de Filosofía, 20 (2), 217-230. Universidad de Málaga

Deleuze, G. (2007). Empirismo y subjetividad. Gedisa

Gramsci, A. (1977). Antología. Siglo XXI

Gramsci, A. (1971). El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce. Nueva Visión

Han, K. (2002). Sin Chaeho and Nationalist Discourses in East Asia [Sin Chae-Ho y los discursos nacionalistas en Asia Oriental]. Sungkyun Journal of East Asia Studies, vol. II (2). Sungkyunkwan University

Kim, J. (2018). Eurocentrism and Development in Korea [Eurocentrismo y desarrollo en Corea]. Routledge

Kim, J. (2014) South Korea's Developmentalist Worldview: Representations and Identities in the Discourse of "Seonjinguk" [La cosmovisión de progreso en Corea del Sur. Representaciones e identidades en el Discurso "Seonjinguk"]. Asian Journal of Social Science, 42 (1), 383-408. Brill

Kim, J. (2011) A comparative review on the formation process of the Early and the Ancient state. Focusing on Korean and European Cases [Una revisión comparativa del proceso de formación del estado reciente y el estado antiguo. Los casos coreano y europeo]. Dongbuga Yeoksa Nonchong, 33 (1), 207-249. Northeast Asian History Foundation

Kim, Y. (2017). The violence of the Buddhist anarchism and the violence of the Judaism anarchism. Focusing on the Shin Chae-ho's "A declaration of Chosun's Revolution" and the Walter Benjamin's "Zur Kritik der Gewalt" [La violencia en el anarquismo budista y el anarquismo judío. La "Declaración Revolucionaria Joseon" de Sin Chae-ho y la "Crítica de la violencia" de Walter Benjamin]. The Journal of Humanities, 44 (1), 129-156. Research Institute for Humanities

Lee, J. (2004). Reading National Heroes from Fantasy: Shin Chae-ho's "The Dream Heaven" [Una lectura onírica de los héroes nacionales: "El cielo soñado" de Sin Chae-Ho]. The Review of Korean Studies, 7 (1), 165-186. The Academy of Korean Studies

Panikkar, R. (2017). La experiencia filosófica de la India. Trotta

Park, S. (2009). Chang Ji-yeon's "Betrayal" and Shin Chae-ho's "Martyrdom": As Continuation or Overcoming of Confucian World-View [La "traición" en Chang Ji-yeon y el "martirio" en Sin Chae-Ho como continuación o superación de la visión confuciana del mundo]. Korean Journal of Journalism & Communication Studies, 53 (2), 254-276. Korean Society For Journalism And Communication Studies

Racel, M. (2014). Okakura Kakuzō's Art History: Cross-Cultural Encounters, Hegelian Dialectics and Darwinian Evolution [Historia del arte en Okakura Kakuzō: encuentros transculturales, dialéctica hegeliana y evolución darwiniana]. Asian Review of World Histories, 2 (1), 17-45. Brill

Schmid, A. (2002). Korea Between Empire. 1895-1919 [Corea entre imperios. 1895-1919]. Columbia University Press

EL VIDEOJUEGO EDUCATIVO Y LAS DESTREZAS ESCRITAS. ESTUDIO DE CASO SOBRE LAS EXPERIENCIAS COGNITIVAS Y AFECTIVAS DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO

CAROLINA ARRIETA CASTILLO
Universidad a Distancia de Madrid

ALICIA ONIEVA LUPIÁÑEZ
Universidad a Distancia de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La modalidad de enseñanza en línea, cada vez más extendida en los usos educativos, demanda un empleo mayor de las destrezas escritas (comprensión lectora y expresión escrita) por parte de los participantes en el acto educativo. No solo es habitual que las comunicaciones entre profesores y estudiantes se produzcan en el canal escrito (foros, emails, etc.), las propias herramientas disponibles en las plataformas digitales (wikis, cuestionarios, etc.) suelen dar un lugar predominante al uso de estas destrezas. Sin embargo, el dominio de la expresión escrita parece ser una asignatura pendiente en los estudiantes universitarios de nuevo ingreso (Narvaja de Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Narvaja de Arnoux, 2009; Álvarez-Álvarez y Boillos-Pereira, 2015).

La asignatura Lengua Española, impartida en los grados de Comunicación y Humanidades de la Universidad a Distancia de Madrid, se antoja clave para fomentar un mayor dominio de la escritura, pues propone como objetivo a los estudiantes "expresarse con fluidez y eficacia comunicativa de manera oral y escrita, sabiendo aprovechar los recursos lingüísticos y literarios más adecuados" (Plan Oficial de la Asignatura, p.1). Se trata de una habilidad que se presume fundamental en el futuro

desempeño profesional de los egresados en las áreas de Comunicación o Humanidades.

Este estudio de caso se origina al observar la baja participación de los estudiantes universitarios de primer año de Grado en asignaturas de contenido lingüístico impartidas en modalidad en línea en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad a Distancia de Madrid; baja participación que afecta a la realización tanto de las actividades como del examen final.

En el primer semestre del curso 2019-2020, en torno a un 60% de estudiantes matriculados no se presentan al examen final de la asignatura Lengua Española, asignatura obligatoria en el primer curso de varios grados que se imparten en esta Facultad, como puede ser Humanidades, Periodismo o Publicidad y Relaciones Públicas. En ese mismo semestre, menos del 40% de los estudiantes participan en las actividades evaluables de la asignatura.

Ante estos datos, se considera que los contenidos de la asignatura deben ser presentados de una manera más atractiva a los estudiantes y se decide diseñar un proyecto que tenga por objetivo dirigir la atención de los estudiantes de Grado hacia los contenidos lingüísticos. Para ello se diseña un videojuego educativo tipo *escape room* en el que se trabajarán contenidos teóricos y procedimentales destinados a practicar las destrezas escritas.

El *escape room* se puede definir como una experiencia de juego en la que los jugadores deben realizar una serie de acciones para salir de una sala. Si es digital, la sala se encuentra en un entorno virtual, y si, además, es educativo, se tratará de un juego cuyo objetivo sea la adquisición de contenidos y competencias de un área, en este caso de la lengua española. Por otra parte, el Game Based Learning (Pivec, Dziabenko y Schimnerl, 2003) definió los videojuegos educativos como actividades con carácter lúdico, que utilizan recursos multimedia (en distintos formatos y lenguajes) y que demandan la interacción del jugador-estudiante con el entorno virtual.

El uso de técnicas educativas como el *escape room* pueden ofrecer una respuesta a la problemática planteada desde una perspectiva lúdica,

pues permite mejorar la motivación hacia el aprendizaje de los conocimientos de tipo declarativo a la vez que espolea la participación en las actividades más procedimentales relacionadas con las destrezas escritas. Si, además, el *escape room* se lleva a cabo a través de las TIC, se potenciará la sensación de participación activa y de control en las actividades (Cabero, 1999; 2010), lo que puede fomentar un mayor compromiso del estudiante con la asignatura.

Tal y como apuntan Werbach y Hunter (2012), los juegos proporcionan múltiples experiencias positivas en el cerebro al activar el sistema de la dopamina, asociado al placer. De este modo, el empleo de dinámicas de juego que activen la curiosidad de los estudiantes y supongan un reto asumible para ellos será siempre aconsejable para favorecer el aprendizaje. Además de los aspectos motivacionales, el impacto de otras variables afectivas (como la ansiedad o la autoestima) en el proceso de aprendizaje de la competencia comunicativa ha sido ampliamente estudiado (Krashen, 1982; Gardner, 1985; Horwitz y Young 1991; Arnold, 1999; Dörnyei, 2005). Tal y como sugieren Andreu, García y Mollar (2005), el juego, por su carácter de simulación, posibilita una disminución del miedo a equivocarse y, en consecuencia, una reducción de la ansiedad ante el reto de la actividad. Del mismo modo, favorece la integración social –que redunda en una mayor autoestima– pues necesita que los participantes colaboren y den por sentadas una serie de normas. En suma, el videojuego educativo se presenta como una técnica educativa que favorece las condiciones en las que se desarrolla el aprendizaje.

En este artículo se describen los pasos que se han seguido para llevar a cabo un proyecto de innovación educativa interdepartamental en el contexto universitario. El proyecto incluye el diseño de un videojuego educativo y el análisis de las experiencias afectivas que sintieron los estudiantes cuando participaron en el videojuego.

2. OBJETIVOS

El propósito fundamental de este estudio de caso es fomentar la motivación de los estudiantes universitarios hacia la práctica de las destrezas escritas en un entorno de aprendizaje virtual. Para ello, se presenta el

estudio de caso de la implementación de una técnica educativa y la reacción de los estudiantes a ella. Es decir, primero se explica el diseño y la implementación del videojuego educativo y después se describe el cuestionario utilizado para obtener información sobre las experiencias afectivas y cognitivas de los participantes en la dinámica.

El estudio también pretende posibilitar una reflexión sobre la adecuación de la inclusión de técnicas gamificadoras en la enseñanza de las destrezas escritas en el contexto universitario a través de la recopilación de información sobre las experiencias afectivas que han sentido los destinatarios de la práctica.

Los objetivos de este trabajo, por tanto, son los siguientes:

- Favorecer la motivación y el compromiso de los estudiantes con las destrezas escritas a través de herramientas y aplicaciones digitales.
- Examinar la relación entre el videojuego educativo implementado y los resultados de motivación, participación y abandono en la asignatura Lengua Española.
- Estudiar las respuestas afectivas y cognitivas de los estudiantes universitarios a las técnicas de gamificación.

3. METODOLOGÍA

La metodología seguida para llevar a cabo este estudio de caso contempla, por tanto, dos fases principales. La fase de innovación, en la que se diseña el videojuego educativo, incluidos sus aspectos didácticos y tecnológicos, como una actividad de aula, y la fase de investigación, que incluye el diseño del cuestionario mediante el que se obtienen las respuestas sobre las experiencias afectivas de los participantes en el videojuego.

3.1. Fase de innovación (Diseño del videojuego educativo)

El videojuego educativo ha sido elaborado y replicado en las aulas virtuales de contenido lingüístico de primer curso de los grados de

Humanidades, Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas. El videojuego está constituido por tres actividades tipo *escape room*. Este juego digital engloba tres actividades de aprendizaje evaluables que sustituyen a otras actividades tipo cuestionario que el estudiante podía resolver de forma voluntaria.

Respecto al diseño de las actividades, los tres *escapes room* que constituyen el videojuego educativo responden a un hilo narrativo común: la investigación periodística en una sociedad distópica en la que el Gobierno y los medios de comunicación de una nación imaginaria tienen asuntos turbios entre manos. El estudiante asume el rol de una estudiante de Periodismo en prácticas y debe ir escapando de las distintas pantallas haciendo uso de sus conocimientos teóricos y procedimentales y respondiendo a los distintos retos que se le plantean.

Estos retos incluyen interacciones con el entorno gamificado, lecturas, preguntas de distintas tipologías, e incluso actividades de desarrollo en las que el estudiante debe practicar su escritura.

***TABLA 1**. Contenidos que se trabajan en los distintos retos del videojuego*

Fase del videojuego	**Retos del juego**	**Contenidos comunicativos**
Con la lengua fuera I (escape room 1)	Interacción con el entorno gamificado; Preguntas tipo test sobre el libro de estilo; Preguntas tipo test sobre normas lingüísticas; Corrección ortotipográfica de un texto periodístico.	El lenguaje y los medios de comunicación; la norma lingüística del español; principales errores ortográficos y normas ortográficas de la RAE (2010)
Con la lengua fuera II (escape room 2)	Interacción con el entorno gamificado; Transcripción de una entrevista; Modificación de una nota informativa; Preguntas tipo test sobre rasgos morfosintácticos.	Estilo directo e indirecto; mecanismos morfosintácticos que dotan de subjetividad/objetividad a los textos

Con la lengua fuera III (escape room 3)	Interacción con el entorno gamificado; Lectura y comprensión de un relato de los hechos; Preguntas tipo test sobre los planos de la lengua; Escritura de una pieza narrativa.	Variedades diatópicas del español; conceptos del plano semántico; conceptos del plano pragmático.

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 1, el videojuego ha permitido el diseño de actividades en distintos lenguajes multimedia. Las distintas pruebas del *escape room* han sido elaboradas con el propósito de conseguir la implicación del estudiante en el juego y propiciar su motivación hacia los contenidos tratados. Además de la práctica de las destrezas escritas, el videojuego tiene como objetivo que los estudiantes sean conscientes del poder del lenguaje para poder hacer pasar por noticia objetiva aquella que no lo es.

Para el diseño de la gamificación se ha hecho uso de la plataforma digital *Genial.ly* y se ha utilizado el formato *BreakOut Edu* integrado en la actividad Lección de la plataforma Moodle.

IMAGEN 1. *Mapa de misiones de Con la lengua fuera I*

Fuente: Aula virtual de Lengua Española (UDIMA, 2019-2022)

Así, se realizan tres micro *Genial.ly*, pues cada uno corresponde a un *escape room* y a una actividad independiente de aula que, no obstante, representan el inicio, el nudo y el desenlace de la narrativa distópica llamada *Con La Lengua Fuera*. Cada uno de este escape *room* contiene una misión del mapa; de igual forma, en cada juego se describe la evolución de la narrativa y los personajes que participan en esa historia concreta. Tras avanzar por las pantallas del juego se pasa a la plataforma Moodle para completar una serie de preguntas. Algunas son de tipo Cuestionario, que serán calificadas posteriormente de manera automática, y otras implican respuestas de desarrollo que deben ser evaluadas por el profesor.

Las actividades han estado disponibles durante el segundo semestre de 2019-20 y primer y segundo semestres del curso 2020-21. Más de 100 alumnos han cursado las asignaturas durante el periodo en el que ha estado vigente el sistema gamificado.

3.2. Fase de investigación (diseño del cuestionario)

Para la obtención de información sobre las experiencias cognitivas y afectivas de los estudiantes se ha realizado un cuestionario con la herramienta Google Forms. En él se ha preguntado sobre una serie de ítems relacionados con la percepción de los estudiantes sobre la asignatura, las dinámicas del videojuego educativo y su experiencia realizándolas.

El cuestionario estaba disponible a la finalización del tercer *escape-room* del videojuego educativo. Al igual que el resto del juego, la participación en el cuestionario ha sido voluntaria. No obstante, los estudiantes debían responder a las preguntas del cuestionario para lograr avanzar a la pantalla final del juego y recibir así la calificación final del tercer *escape room*.

El cuestionario incluye tres preguntas generales sobre la percepción de la asignatura Lengua Española, basadas en la dificultad, la utilidad o la diversión y 24 ítems de selección divididos en cuatro categorías: (i) disfrute que proporciona la experiencia, (ii) implicación/inmersión del

estudiante en la actividad, (iii) tipo de experiencia afectiva y (iv) tipo de experiencia de aprendizaje.

Se ha querido indagar, con estas preguntas, en el grado de diversión o aburrimiento que ha sentido el estudiante, su grado de implicación en la actividad, las experiencias afectivas y de aprendizaje que los estudiantes han tenido al realizar las distintas actividades, así como el grado de motivación que ha despertado el videojuego hacia los contenidos lingüísticos tratados (González y Robles, 2019).

Las respuestas a los cuestionarios, completamente anónimas, han sido estudiadas como estadísticos descriptivos. Se han registrado un total de 69 respuestas. También se ofrecía la posibilidad de ofrecer comentarios adicionales y se han recogido 31 comentarios que son analizados cualitativamente.

Por otro lado, para comprobar si ha cambiado el grado de compromiso de los estudiantes con la asignatura, se han comparado los datos de participación en las actividades voluntarias de los tres semestres anteriores a la implementación del juego con los de participación en los tres semestres en los que ha estado vigente el juego. Esta comparativa es posible gracias a que en todas estas actividades se puede participar una única vez y Moodle permite comprobar el número de intentos que registra cada actividad.

A continuación, hacemos un resumen de los resultados más relevantes.

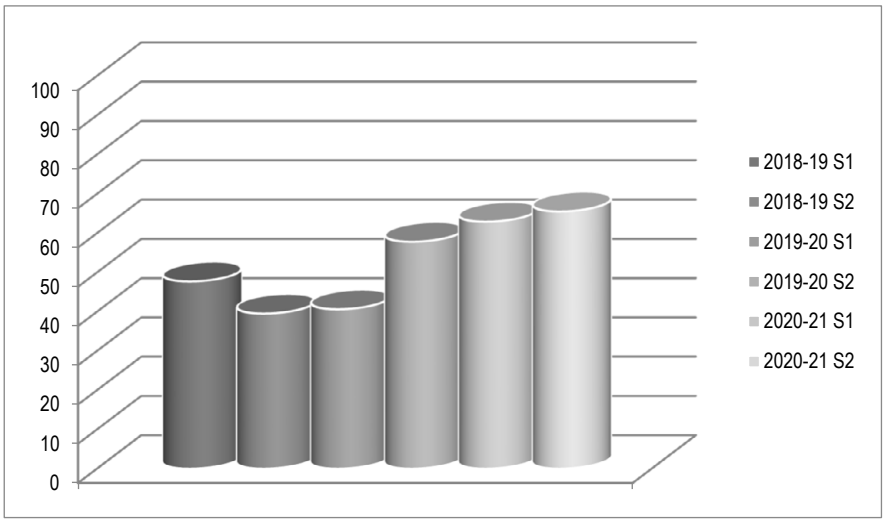
4. RESULTADOS

Se han dividido los resultados de acuerdo con los cinco elementos estudiados entre datos de la asignatura y preguntas del cuestionario: participación, diversión, implicación, experiencia afectiva y experiencia de aprendizaje.

4.1. Incremento de la participación

El primer resultado observable es el del incremento de la participación en las actividades evaluables del aula.

GRÁFICO 1. *Porcentaje de estudiantes que han participado en las actividades de aula*

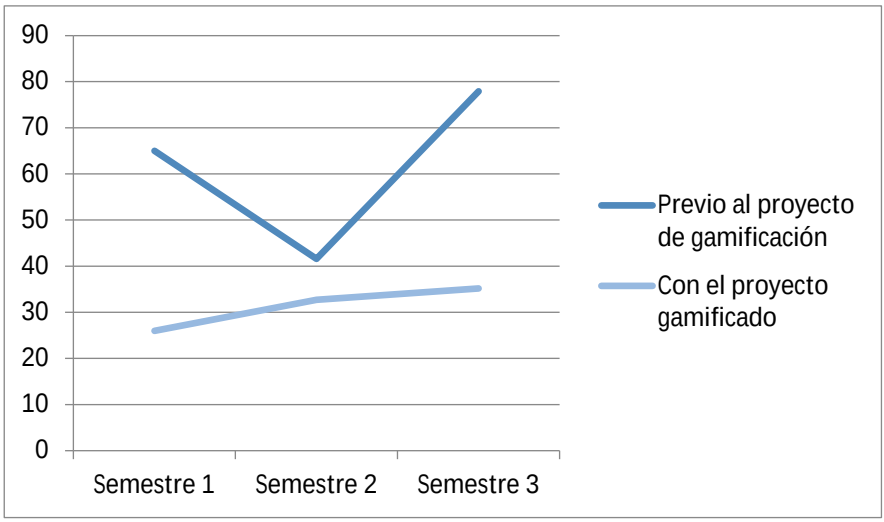


Fuente: elaboración propia

Como se ha hecho mención anteriormente, antes de la creación del videojuego, el estudiante que cursaba la asignatura Lengua Española tenía la opción de realizar tres actividades tipo cuestionario. La participación en las actividades de aula durante los semestres anteriores al videojuego ha ido del 47,7% del semestre 1 de 2018-19 al 39,5% del semestre 2 del 2018-19. El porcentaje medio de participación en las actividades de aprendizaje durante los tres semestres en los que se ha implementado la gamificación es del 61,4%, aumentado casi 20 puntos respecto a los tres semestres precedentes. Por tanto, el proyecto ha animado a la participación de los estudiantes en las actividades de aula.

Este dato es consistente también con el de *no presentados* a examen final.

GRÁFICO 2. *Porcentaje de estudiantes no presentados al examen final*



Fuente: elaboración propia

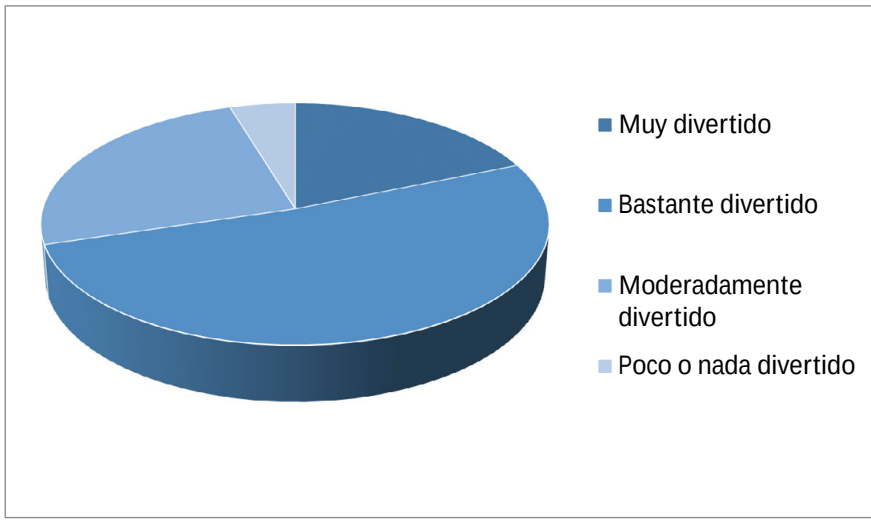
La media de no presentados a examen final durante los últimos tres semestres en los que ha estado vigente el proyecto es del 31.3%. Como se ha comentado al inicio, el porcentaje medio de no presentados durante los tres semestres previos al proyecto era superior al 60%. Por tanto, la tasa de no presentados a examen final se ha visto reducida hasta en 30 puntos en estos tres últimos semestres.

4.2. Una experiencia divertida

A la hora de examinar las respuestas ofrecidas por los estudiantes que han tenido la oportunidad de participar en el videojuego *Con la lengua fuera*, se interrogaba sobre el disfrute que había proporcionado la actividad a los estudiantes.

Como se puede observar en el gráfico 3, la mayoría de los estudiantes consideran la experiencia divertida o muy divertida.

GRÁFICO 3. *Respuestas de estudiantes sobre el grado de diversión del juego*



Fuente: elaboración propia

Un 52 % de estudiantes la considera bastante divertida y un 19 % de estudiantes la percibe como muy divertida. En total, se puede considerar que el 71 % han sentido diversión al participar en el videojuego y apenas un 5 % de los jugadores/estudiantes consideran la actividad *Con la lengua fuera* poco o nada divertida.

Algunos de los comentarios que se han recibido hacen alusión a la comparación de este método con el aprendizaje más tradicional:

> Me ha parecido una forma de aprendizaje dinámica y divertida. Lo volvería a repetir (Comentario 4).
>
> Es una forma más entretenida para hacer una actividad que las formas clásicas (Comentario 25).
>
> Me ha parecido un juego muy interactivo y bastante visual, de buena factura técnica. Creo que ayuda a convertir la asignatura en más divertida, entretenida y atractiva, como suele ocurrir con juegos online de esta naturaleza. Naturalmente, ayuda a mejorar conocimientos y desempeño posterior desde el punto de vista de la escritura (Comentario 5).

Como vemos en los comentarios 4, 5 y 25, los términos *divertida*, *entretenida* e incluso *atractiva* han sido comúnmente utilizados para definir la dinámica por los participantes en el juego.

En cambio, cuando observamos los resultados sobre si realizarían este tipo de actividades por sí mismos, fuera del contexto de aula, los datos cambian. Aquí solo un 57.6% de los estudiantes declaran estar de acuerdo con la idea de llevar a cabo la actividad por sí mismos, sin que les fuera exigido por la asignatura.

No debemos perder de vista que las actividades exigen el dominio de ciertos conceptos y habilidades que deben ser estudiados con el temario de la asignatura. Lejos de desalentar el uso de la gamificación, lo que estos datos nos dicen es que el videojuego educativo exige un esfuerzo cognitivo que el estudiante probablemente no llevaría a cabo por puro entretenimiento. En esto se basa también la gamificación de los contenidos educativos: en hacer más amena la experiencia de aprendizaje sin eliminar ni su complejidad ni su dificultad.

4.3. Implicación del estudiante en la actividad

El principal objetivo de este proyecto es conseguir dirigir la motivación de los estudiantes hacia los contenidos relacionados con las destrezas escritas. Para ello es imprescindible lograr que los estudiantes se impliquen en la resolución del caso planteado en el videojuego educativo, de modo que se consiga que el estudiante olvide, al menos parcialmente, que lo que está realizando es una actividad de aula con una finalidad didáctica.

En este sentido, el 65.3% de los participantes señalan que se olvidaron del entorno inmediato mientras estaban realizando la actividad; un 42.3% señala que perdió la noción del tiempo realizando el juego y un 58.9% logró sumergirse en una experiencia ajena a lo que sucedía en su entorno.

A este respecto, uno de los comentarios nos ofrecía una fórmula que se deberá considerar en orden a aumentar la sensación de implicación por parte del estudiante:

> Me ha gustado mucho el Escape Room. Creo que es una muy buena manera de poner en práctica la teoría aprendida. Yo integraría las preguntas dentro de la interfaz gráfica de la Escape Room para que el alumnado se sumerja más (Comentario 26).

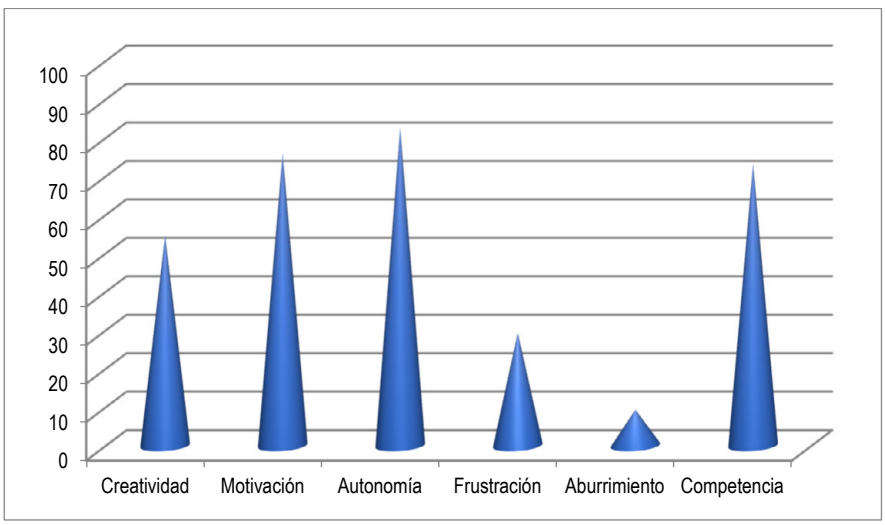
La integración de las preguntas dentro de la interfaz es compleja puesto que la herramienta *Genial.ly* y la plataforma Moodle son independientes y solo la segunda permite calificar a los miembros de un aula virtual en el libro de notas.

A pesar de esto, se puede afirmar que más del 60% de los estudiantes que participaron en el videojuego obtuvieron una experiencia inmersiva.

4.4. Experiencia afectiva de motivación, competencia y autonomía

A la hora de indagar sobre las experiencias afectivas que despertó el proyecto de innovación, se interrogaba a los estudiantes sobre la relación entre su participación en la actividad y los sentimientos de creatividad, motivación, nerviosismo, aburrimiento, frustración, competencia y autonomía.

GRÁFICO 4. *Experiencias cognitivas y afectivas experimentadas por los participantes*



Fuente: elaboración propia

Un 54.6% de los estudiantes sintió que desarrollaba su creatividad en un alto percentaje, un 76% experimentó motivación, un 73.3% se sintió

competente a la hora de realizar las actividades del juego y un 82.6% experimentó una sensación de autonomía.

Por contra, el 29.3% declaró sentirse bastante o muy aburrido, el 37% bastante o muy nervioso y el 9.3% bastante o muy frustrado.

Parece que en las experiencias de frustración ha influido mucho la interacción del estudiante con el entorno gamificado y el manejo de la herramienta en la que se presentaba el videojuego:

> Algunas veces me ha parecido bastante confuso todo, además se me ha bloqueado la página al menos una vez en todas las AA y no siempre e ha dejado contestar (Comentario 12).
>
> En algunos momentos: que sea más intuitivo (Comentario 13).

A pesar de los comentarios 12 y 13, se puede afirmar que las experiencias afectivas que más sintieron los estudiantes durante su participación en el videojuego fueron la motivación, la competencia y la autonomía.

4.5. Tipo de experiencia de aprendizaje

Respecto a la información que se ha podido obtener en las preguntas del cuestionario sobre la percepción de los estudiantes sobre la experiencia de aprendizaje, los resultados muestran que la experiencia de juego es, en general, positiva: el 83% de los participantes consideró la dinámica apropiada para el aprendizaje.

Destaca también que el 70% declara que las actividades de *escaperoom* han hecho que se interesen más por contenidos lingüísticos; el 83% de las respuestas ven este tipo de dinámicas aconsejables para el desarrollo de las destrezas escritas y el 80% recomendaría a otras personas estudiar a través de este tipo de actividades.

De los 31 comentarios adicionales que hemos recibido en el cuestionario, 19 de ellos son en forma de felicitación por la dinámica, en línea con las respuestas recibidas:

> Me han parecido juegos muy interactivos, ideales para combinar juego con aprendizaje. Creo que ayudan a mejorar, no solo los conocimientos teóricos de la asignatura, sino también la práctica que al final será la que redunde en nuestro desenvolvimiento a la hora de expresarnos, sobre todo en el desempeño escrito. (Comentario 3)

> Es la tercera vez que estoy cursando la asignatura, soy sincera esta vez me ha llamado la atención realizar las AA1, AA2 y AA3. La dinámica del escape room le da otro sentido a las evaluaciones. Me ha gustado mucho esta forma de evaluar y ha generado más interés en saber más sobre la asignatura. (Comentario 16)

> Dada la dificultad de la asignatura, que exige un conocimiento teórico, como en otras, pero además una aplicación práctica con absoluta soltura, las actividades me han parecido muy útiles para saber qué grado de conocimiento y soltura tenía según avanzaba el estudio. Además, el trabajo que supone para los profesores desarrollar este último método a través del juego traslada apoyo e interés a los alumnos. O eso he sentido yo. Gracias (Comentario 18).

Como vemos en los comentarios 3 y 18 los estudiantes inciden en la importancia de que este tipo de juegos no solo fomenten el aprendizaje de contenidos teóricos, sino que permitan la puesta en práctica de las destrezas escritas. Esto hace, como señala el comentario 16, que finalmente sientan mayor interés sobre la asignatura.

Algunos comentarios que realizan sugerencias de mejora aluden precisamente a la duración de la dinámica, les gustaría que durase más, así en 23 y 24:

> La duración de la trama podría ser más larga (Comentario 23)

> Más preguntas y más casos prácticos (Comentario 24)

Por tanto, una de las sugerencias que se registrará para la actualización de las actividades será la de incluir más casos prácticos que permitan alargar la trama del juego.

5. DISCUSIÓN

Tras la implementación del videojuego digital *Con la lengua fuera,* compuesto por tres *escape room* digitales para la práctica de las destrezas escritas, y la observación de la respuesta que el alumnado ha dado a la implementación del proyecto, podemos afirmar que la experiencia ha sido, en líneas generales, positiva, pues se ha conseguido uno de los objetivos principales que se proponía el proyecto: el de afianzar el compromiso de los estudiantes con la asignatura Lengua Española a través

de una mayor implicación en las actividades de aula y en el examen final.

Efectivamente, el incremento de casi 20 puntos en la participación del alumnado en las actividades de aula nos lleva a pensar que gamificar el aprendizaje de los contenidos relacionados con las destrezas puede ser una estrategia efectiva para dirigir la motivación de los estudiantes hacia los contenidos lingüísticos y destrezas trabajados en esas tareas (Prensky, 2001). Si, además, la gamificación se produce a través de herramientas digitales, se fomentará la utilización de recursos multimedia (en distintos formatos y lenguajes) y que demandan la interacción del jugador-estudiante con el entorno virtual, lo que redundará en el desarrollo de la competencia digital del alumnado universitario.

A la hora de examinar la relación entre el videojuego educativo implementado y las experiencias afectivas que ha sentido el alumnado que participó en el proyecto, se ha destacado el videojuego como una experiencia divertida y motivadora. En este sentido el aprendizaje inmersivo que proporcionan los videojuegos es fundamental, porque permite experimentar la vivencia de un mundo creado para el juego y en el que los estudiantes/jugadores deben desenvolverse realizando una serie de toma de decisiones y análisis de las consecuencias que invitan a la reflexión en el contexto educativo.

Por otro lado, el videojuego ha generado autopercepciones en los estudiantes como participantes competentes y autónomos en el uso de las destrezas escritas. En este sentido, los juegos digitales se suelen asociar a mecanismos importantes para la enseñanza de habilidades del siglo XXI (Squire, 2008), ya que pueden adaptarse a una amplia variedad de estilos de aprendizaje dentro de un contexto de toma de decisiones complejas.

Además, la mayoría de los estudiantes que han participado en el proyecto, un 83%, se han mostrado satisfechos con la experiencia y señalan la adecuación de este tipo de dinámicas para la práctica de las destrezas escritas en contextos universitarios. En este sentido, varios son los participantes que han destacado la capacidad del videojuego de permitir la práctica de la escritura y no solo el aprendizaje de contenidos

conceptuales. Se trata, claramente, de uno de los desafíos de las asignaturas con contenido lingüístico. Estas no deben centrarse únicamente en los contenidos conceptuales –pese a que muchas veces los propios descriptores de los planes de estudio inviten a ello– o pecarán de no poner el foco en lo importante: la competencia comunicativa (Hymes, 1971; Canale y Swain, 1980; Bachman, 1990), que se basa, fundamentalmente, en el dominio de las destrezas orales y escritas.

Las herramientas tipo *Genial.ly*, en combinación con la plataforma Moodle, permiten dar solución a ese desafío y posibilitan la integración de actividades de diversas mecánicas destinadas al trabajo de contenidos conceptuales y procedimentales; estos últimos, sobre todo, relacionados con la escritura. A la vista de los resultados, los estudiantes aprecian la oportunidad de trabajo de los dos tipos de contenidos.

Por último, las respuestas del alumnado nos indican que la percepción del juego como proceso divertido no está relacionada con una mayor percepción de facilidad o falta de complejidad a la hora de realizar las actividades. Los estudiantes que se han enfrentado a *Con la lengua fuera* han asumido el reto cognitivo, lingüístico y tecnológico que el juego les plantea y valoran tanto la dificultad de los retos propuestos como el tiempo dedicado por el profesorado para ofrecerles este recurso educativo.

6. CONCLUSIONES

En este capítulo se ha presentado el estudio de caso de un proyecto de gamificación digital con el que se pretendía mejorar el compromiso de los estudiantes de la asignatura Lengua Española con las actividades destinadas a trabajar contenidos indispensables para la práctica de las destrezas escritas.

El proyecto se ha materializado en *Con la lengua fuera*, un videojuego educativo creado para el aula virtual de la asignatura Lengua Española, impartida en modalidad *online* en los grados de Humanidades, Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad a Distancia de Madrid.

El videojuego, creado gracias a la herramienta *Genial.ly* y a su integración en la plataforma educativa Moodle, permite a los estudiantes sumergirse en un caso de misterio que deben ir resolviendo ellos mismos a medida que se enfrentan a una serie de retos que les demandan una serie de conceptos y habilidades relacionados con las destrezas escritas y la competencia comunicativa.

Tras la realización del juego, los estudiantes han sido interrogados sobre las experiencias cognitivas y afectivas que han sentido mientras participaban en el juego en orden a reflexionar sobre la inclusión de este tipo de dinámicas para practicar las destrezas escritas en contextos universitarios.

Una clara mayoría de participantes ha indicado la conveniencia de este tipo de dinámicas y se han destacado las experiencias de motivación y diversión a la hora de realizar el juego. Estas experiencias vienen ligadas a la capacidad del videojuego de posibilitar al estudiante sentirse lingüística y digitalmente competente, así como fomentar su autonomía a la hora de buscar información y herramientas. Los estudiantes también han destacado lo beneficioso del videojuego al permitirles poner a prueba sus habilidades integrando preguntas sobre contenidos procedimentales en la trama del juego.

En próximos estudios se examinará el rendimiento de la gamificación a la hora de posibilitar o no mejores resultados en el registro escrito de los estudiantes en las pruebas de evaluación. Es posible que una mayor motivación hacia los contenidos fructifique en una mejora de su adquisición. No obstante, para ello se deberán crear varios grupos de control que permitan la observación confrontada de los resultados.

Por último, es necesario señalar el coste, más en términos de tiempo que económicos, que implica la creación de un videojuego educativo realizado *ad hoc* para una asignatura. Los proyectos de innovación aseguran la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje y es importante facilitar al profesorado universitario el espacio y las condiciones necesarios para que puedan realizar esa parte indispensable de su trabajo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Un proyecto de estas características exige una dedicación importante por parte del profesorado, por lo que es conveniente la existencia de ayudas institucionales, internas y externas, para poder mejorar las aulas en entornos virtuales. En este sentido, agradecemos a la Universidad a Distancia de Madrid que eligiese el proyecto en el que está basado este estudio en la *I Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Innovación Educativa de la Universidad a Distancia de Madrid*. El "Proyecto de Innovación digital para el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de los grados de Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas" obtuvo una dotación económica para poder ser llevado a cabo. De uno de los múltiples compromisos adquiridos en ese proyecto surge este estudio de caso.

8. REFERENCIAS

Álvarez -Álvarez, M., Boillos-Pereira, Mª M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 8 (16), 71-90. Disponible en https://www.redalyc.org/pdf/2810/281042327005.pdf

Andreu, M. A., García, M. y Mollar, M. (2005). La simulación y el juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera. Cuadernos Cervantes, 11 (55), 34-38.

Arnold, J. (1999). Affect in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera et al. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. (pp. 105-129). Madrid: Edelsa.

Cabero, J. (1999). Tecnología educativa. Madrid: Síntesis.

Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos: Límites y posibilidades. Revista Perspectiva Educacional, 49 (1), 32-61. Disponible en https://goo.gl/Jz49mQ

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. Applied Linguistics, 1, 1-47.

Dörnyei, Z. (2001). Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner, R. (1985). Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.

González, M. E. P., y Robles, A. S. (2019). Traducción y validación de la escala de evaluación de experiencias gamificadas (GAMEX). Bordón. Revista de pedagogía, 71(4), 87-99.

Horwitz, E. y D. Young (eds.). (1991). Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera et al. (1995). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.

Krashen, S. (1982). Principles and Practices of Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.

Narvaja de Arnoux, E.; Nogueira, S. y Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. Revista Signos: Estudios de Lingüística, 35 (51-52), 129-148. Disponible en https://bit.ly/3qZSgk5

Narvaja de Arnoux, E. (dir.) (2009). Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado. Buenos Aires: Santiago Arco.

Pivec, M., Dziabenko, O., y Schinnerl, I. (2003). Aspects of Game-Based Learning. Proceedings of I-KNOW, 3, 216-225.

Prensky, M. (2001). Digital game-based learning. Nueva York: McGraw-Hill Education

Sánchez i Peris, F. J. (2015). Gamificación. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 16 (2), https://doi.org/10.14201/eks20151621315

Squire, K. (2008). Open-Ended Video Games: A model for developing learning for the interactive Age. En K. Salen (ed.). The ecology of games. Connecting youth, games and learning (pp. 167-198). Cambridge: MIT Press.

Villalustre Martínez, L. & Del Moral Pérez, M. E. (2015). Gamitication: Strategies to optimize learning process and the acquisition of skills in university contexts. Digital Education Review, 27, 13-31. https://goo.gl/YhxB9p

Werbach, K., y Hunter, D. (2012). For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Wharton Digital Press.

ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE EXPLÍCITO E IMPLÍCITO DE LA COMPETENCIA ORTOGRÁFICA ACENTUAL DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

JAVIER DOMÍNGUEZ PELEGRÍN
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge ante la necesidad de poner a prueba una idea tan generalizada que se considera una verdad incuestionable: la creencia de que las faltas de ortografía se pueden corregir si se lee más. Se trata de una opinión muy extendida porque no carece de lógica, ya que parece de sentido común asumir que las palabras que escribimos mal las escribiríamos de forma correcta si previamente las hubiéramos visto bien escritas, y esto solo se puede lograr mediante un buen hábito lector.

Una prueba del alcance de esta idea se observa en los trabajos de Cáceres Villanueva (2014) y de Ramírez Rodríguez (2019). En el primer caso, la autora afirma que "está demostrado que el que lee cuenta con un buen nivel ortográfico" (Cáceres Villanueva, 2014, p. 104). En el segundo estudio, que es una investigación etnográfica, Ramírez Rodríguez (2019), tras analizar las opiniones de dos estudiantes y dos profesores de Secundaria, así como de dos profesores universitarios, concluye que los "errores ortográficos que se observan en las redacciones de los estudiantes o en cualquier escrito es por poca conciencia ortográfica y la falta de hábitos de lectura" (p. 40).

Sin embargo, en ninguno de estos trabajos se proporcionan datos empíricos que corroboren tales afirmaciones. Aunque pueda parecer sensato que la ortografía mejora con la lectura, resulta imprescindible contar con estudios experimentales que proporcionen evidencias científicas para avalar esta tesis; de lo contrario, estaríamos ante un mito

educativo. En este sentido, tras una extensa revisión bibliográfica en diversas bases de datos (*Google Académico*, *Dialnet*, *SciELO* y *Redalyc*), solo hemos podido documentar un estudio empírico (Pascual-Gómez y Carril-Martínez, 2017). En esta obra, las autoras trabajan con una muestra (N=252) de estudiantes de 6.º de Primaria de la Comunidad de Madrid (con edades comprendidas entre los 11 y los 12 años) y llegan a esta conclusión: "Respecto a la relación entre la comprensión lectora y la ortografía […] se observa que una buena ejecución en comprensión lectora no asegura un desempeño equivalente y adecuado en ortografía" (p. 14).

Por tanto, llegados a este punto, constatamos que no existen evidencias empíricas que confirmen que la lectura es un buen recurso para mejorar la ortografía, ya que el tema apenas ha sido investigado y el único estudio existente apunta en dirección contraria. Sin embargo, en el mundo anglosajón sí se ha abordado con profusión la mejor forma de aprender la ortografía, en cuyo caso se observan dos tendencias entre las que no hay consenso en la comunidad científica (Graham y Santangelo, 2014). Por un lado, están quienes sostienen que la ortografía se adquiere implícitamente, es decir, sin esfuerzo y de forma indirecta a través de la lectura y la escritura (Bean y Bouffler, 1987; Graham, 2000). Por otro lado, estarían quienes defienden que la ortografía se aprende mejor de manera explícita, a través del aprendizaje deliberado de las reglas ortográficas (Brown, 2007; Schlagel, 2007).

El motivo por el que no existe un claro consenso en la comunidad científica es que ambos métodos de aprendizaje han obtenido resultados positivos. Graham (2000), en un análisis sistemático de todas las investigaciones que se habían realizado hasta la fecha, encontró que los sujetos, sobre todo de edades tempranas, aprendieron ortografía de manera involuntaria mediante el uso continuado de la lectura y la escritura. Del mismo modo, Graham y Santangelo (2014), en un metanálisis de cincuenta y tres estudios, descubrieron que, aunque el aprendizaje implícito de la ortografía funciona, fue moderado; en cambio, el aprendizaje explícito mejoró significativamente la competencia ortográfica, en comparación con la de aquellos sujetos que no habían recibido ningún

tipo de instrucción. Además, también observaron que el aprendizaje explícito de la ortografía perdura más en el tiempo.

Desde nuestro punto de vista, es posible que el aprendizaje implícito de la ortografía ayude a fijar la escritura correcta de determinadas palabras con dificultades ortográficas específicas referidas a las letras (como el empleo de *g/j* o *b/v*, por ejemplo). En cambio, somos escépticos ante la posibilidad de que esto también ocurra con la acentuación de las palabras, en cuyo caso somos más partidarios de que el conocimiento de las reglas ortográficas es el que nos permite escribir sin faltas y no el haber leído previamente una palabra varias veces.

Por este motivo, y debido a que la ortografía del español abarca numerosos aspectos (RAE, 2010), en este trabajo nos vamos a centrar exclusivamente en la acentuación y en el método de aprendizaje con el que se adquiere mejor: explícito (a través de la explicación de las reglas ortográficas) o implícito (mediante la lectura). El grado de dominio que tengan los estudiantes universitarios de la acentuación determinará su competencia ortográfica acentual. Esta la hemos concebido como una variable constituida por cuatro elementos: (a) el conocimiento teórico de las reglas relacionadas con la acentuación (palabras agudas, llanas, esdrújulas y sobresdrújulas; los monosílabos y la tilde diacrítica; y el diptongo, el triptongo y el hiato), (b) la escritura correcta de las palabras, (c) la segmentación silábica de las palabras y (d) la capacidad de explicar por qué llevan tilde (o no) las palabras.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La hipótesis de trabajo de esta investigación sostiene que la competencia ortográfica acentual se adquiere mejor de manera explícita (mediante la explicación de las reglas ortográficas) que de modo implícito (a través de la lectura). Para verificar esta hipótesis, se propone como objetivo general comprobar qué método es más eficaz[166] para mejorar la ortografía acentual: el aprendizaje explícito o el implícito. Además

[166] Por "más eficaz" entendemos que los resultados obtenidos en el postest inmediato y a largo plazo son significativamente mejores en el grupo de aprendizaje explícito.

de este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

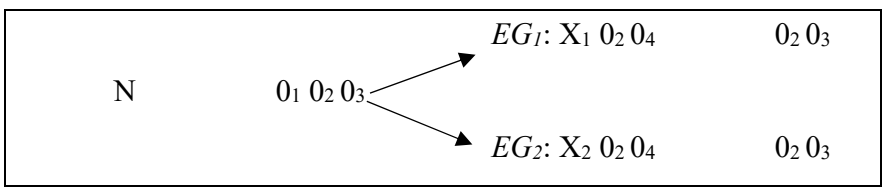
1. Comprobar si los rasgos sociodemográficos de los informantes influyen en su competencia ortográfica acentual.
2. Comprobar si el perfil lingüístico[167] de la muestra presenta algún tipo de relación con la competencia ortográfica acentual.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de la investigación

El presente trabajo se ha realizado desde un enfoque cuantitativo y presenta un alcance correlacional, pues se pretende comprobar si existe relación entre el aprendizaje explícito e implícito de la ortografía acentual y su grado de dominio. Siguiendo a Hernández Sampieri *et al.* (2018), se trata de un experimento de campo con un diseño de preprueba-posprueba con grupos emparejados[168], cuya representación esquemática se muestra en la figura 1.

***FIGURA 1**. Representación esquemática del diseño de la investigación*



Fuente: elaboración propia

El trabajo de campo se ha desarrollado entre el 30 de septiembre y el 20 de octubre de 2019, en tres sesiones de cuarenta minutos de duración cada una y con un intervalo entre ellas de una semana. En la primera sesión, todos los participantes (N) han cumplimentado un cuestionario sobre su perfil lingüístico y sociodemográfico (0_1), han respondido a un

[167] Para una visión detallada sobre el perfil lingüístico, véase § 3.3 y § 4.1.1.

[168] A diferencia de los grupos (*G*) con una distribución aleatoria de sus miembros, que se representan mediante la letra *R* (proveniente del inglés *randomization*), los grupos emparejados se representan con la letra *E*.

test sobre ortografía (o_2) y han realizado un dictado (0_3), que se ha utilizado como instrumento para distribuir de forma homogénea los dos grupos de la muestra: el de aprendizaje explícito (*EG_1*) y el de aprendizaje implícito (*EG_2*). En la segunda sesión, cada grupo ha sido expuesto a una intervención didáctica diferente: al grupo *EG_1* se le han proyectado tres vídeos con las explicaciones de las reglas ortográficas de acentuación (X_1) y el grupo *EG_2* ha leído un texto (X_2) que contiene las cuarenta palabras del segundo dictado (0_4) que los informantes de ambos grupos han tenido que realizar justo después de terminar cada intervención didáctica, así como repetir el test sobre ortografía (o_2), a modo de postest inmediato. Finalmente, en la tercera sesión todos los participantes, como postest a largo plazo, han vuelto a realizar el primer dictado (0_3) y también el test de ortografía (o_2).

3.2. Población y muestra del estudio

La población de la investigación (μ=567) está constituida por los estudiantes del grado de Educación Infantil (μ_1=236) y de Educación Primaria (μ_2=331) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, que están distribuidos en tres y cuatro grupos respectivamente. Por su parte, la muestra (N=128) está compuesta por los estudiantes de los grupos en los que el investigador imparte clase, de los que se han descartado aquellos informantes que no han asistido a todas las sesiones del estudio de campo o que no tienen el español como lengua materna (tabla 1).

***TABLA 1**. Distribución de la población y muestra de la investigación*

	Grado de Infantil		**Grado de Primaria**	
	Población	**Muestra**	**Población**	**Muestra**
Grupo 1	81	35	87	43
Grupo 2	84	50	75	0
Grupo 3	71	0	98	0
Grupo 4	N/A	N/A	71	0
TOTAL	**236**	**85**	**331**	**43**

Fuente: elaboración propia

En cuanto al tipo de muestra, debido a la forma en que se ha configurado, es de carácter *no probabilístic0* (porque no se han seleccionado los informantes de manera aleatoria), *no representativa* (porque no están representados todos los grupos de la población) y *de conveniencia* (por haber trabajado con los grupos de estudiantes ya existentes en cada titulación).

Por lo que respecta a los rasgos sociodemográficos, dos tercios de la muestra estudian Educación Infantil (66,4 %), frente a un tercio que cursa Educación Primaria (33,6 %). En cuanto al género, el 88 % de los informantes son mujeres (n_1=113) y el 12 % restante son hombres (n_2=15), y tienen una edad media de 19,1 años (σ 2,4). La vía de acceso a la universidad más frecuente es Bachillerato (68,7 % [n_3=88]), aunque casi un tercio de los participantes (30,5 % [n_4=39]) ha accedido a través de un Ciclo Formativo.

Como ya se ha expuesto anteriormente (§ 3.1), la muestra ha estado constituida por dos grupos de trabajo homogéneos, formados a partir de los resultados del dictado 1 (pretest) que todos los participantes realizaron en la primera sesión. En la tabla 2 se puede observar la distribución de cada grupo, así como la media y desviación estándar del dictado.

***TABLA 2**. Grupos de trabajo de la muestra tras los resultados del pretest*

	EG₁ **(Grupo de aprendizaje explícito)**	***EG₂*** **(Grupo de aprendizaje implícito)**
Informantes	61	67
Media[169]	59,2	60,6
Desviación	14,4	12,2

Fuente: elaboración propia

Aunque los grupos resultantes no sean totalmente idénticos, que es lo deseable, para el análisis se ha decidido mantenerlos así porque son bastante parecidos y porque el grupo que experimentó el aprendizaje implícito reúne tres características que consideramos adecuadas para el

[169] La puntuación máxima es de 100 puntos.

objeto de nuestro estudio: a) es más numeroso[170]; b) su media es levemente superior y c) su desviación típica es menor, lo que indica que este grupo se comporta de una forma más homogénea. Ya que lo que pretendemos es verificar si la lectura contribuye a mejorar la ortografía acentual, que el grupo del aprendizaje implícito sea mejor de partida es un aspecto a favor de este método. Así, si al analizar los datos finales, el grupo de aprendizaje explícito obtuviera mejores resultados, se rechazaría la hipótesis de trabajo.

3.3. Variables de la investigación

Como se refleja en la tabla 3, las variables de la investigación son de tres tipos: independientes, intervinientes y una dependiente. Las primeras están constituidas por el *perfil lingüístico* de los participantes y *la metodología de aprendizaje* ortográfico a la que han sido expuestos. En el primer caso, los datos se han extraído del cuestionario lingüístico y se han tenido en cuenta cuatro descriptores:

- la actitud de los informantes hacia la asignatura de Lengua durante las etapas de Educación Primaria y Secundaria;
- su rendimiento académico en la asignatura de Lengua durante Primaria y Secundaria, para lo cual han proporcionado las calificaciones de cada nivel educativo;
- la ejercitación ortográfica, en función de la realización de dictados y la frecuencia de los mismos en Primaria y Secundaria;
- y su hábito lector.

[170] La diferencia en el número de informantes (61 versus 67) es debida a la mortalidad estadística, pues hubo que descartar a algunos por no haber completado todas las pruebas, y la casualidad hizo que hubiera que descartar a más participantes del grupo del aprendizaje explícito.

***TABLA 3**. Variables de la investigación*

Independientes	**Perfil lingüístico** Actitud hacia la asignatura de Lengua Rendimiento académico Ejercitación ortográfica Hábito lector **Metodología de aprendizaje ortográfico** Explícita Implícita
Intervinientes	**Controladas** Rasgos sociodemográficos *Titulación* *Género* *Edad* *Vía de acceso a la universidad* **Intervención didáctica** *Conocimientos ortográficos previos* *Explicación de las reglas ortográficas* *Dictados* **No controladas** Efecto Hawthorne Cumplimiento de las indicaciones del investigador Tiempo de lectura del texto Efecto de la fatiga experimental
Dependiente	**Competencia ortográfica acentual** Conocimiento de las reglas Escritura correcta Segmentación silábica Justificación teórica

Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta a las variables intervinientes, distinguimos entre aquellas que hemos podido controlar y las que no. Las variables controladas se refieren a los rasgos sociodemográficos de la muestra y a la intervención didáctica. Los primeros (titulación, género, edad y vía de acceso a la universidad) se han controlado con el cuestionario sociodemográfico. En cuanto a la intervención didáctica, se han tenido en cuenta tanto los conocimientos previos sobre ortografía que tenían los informantes (mediante el test de ortografía) como las explicaciones sobre la ortografía acentual del grupo de aprendizaje explícito y los dos dictados que han tenido que hacer todos los informantes. En este sentido, las explicaciones para el grupo de aprendizaje explícito se han

proporcionado a través de tres vídeos grabados al efecto y los dictados se han presentado mediante grabaciones de audio. Esto se ha hecho para controlar que todos los participantes estuvieran expuestos al mismo input y evitar así diferencias que pudieran influir en los resultados de la investigación.

En nuestro estudio también ha habido variables que no hemos podido controlar, pero es necesario tenerlas en cuenta porque podrían explicar resultados incongruentes o imprevisibles. Son las siguientes:

a. Efecto Hawthorne: este aspecto implica la posibilidad de que los sujetos modifiquen su comportamiento habitual al saber que están siendo sometidos a un experimento. De este modo, podrían poner más empeño en escribir con corrección del que ponen normalmente o, por el contrario, realizar estas pruebas sin esmerarse en absoluto u ofreciendo respuestas aleatorias.
b. Cumplimiento de las indicaciones del investigador: aunque los estudiantes se comprometieron por escrito en el consentimiento informado a no consultar ni comentar entre ellos ningún aspecto relacionado con la ortografía durante el período que durase la investigación, lo cierto es que no tenemos forma de comprobar que esto se haya producido realmente así.
c. Tiempo de lectura del texto del grupo de aprendizaje implícito: el hecho de que no se haya fijado un tiempo determinado para la lectura del texto podría suponer que algunos estudiantes hayan estado expuestos a las palabras durante más tiempo, lo que podría conducir a la obtención de mejores resultados por parte de ellos.
d. La fatiga experimental: implica la posibilidad de que aumente la desgana de los participantes a medida que van realizando las sucesivas pruebas y dejen de responder como sería de esperar.

Por último, la variable dependiente (la competencia ortográfica acentual) es de carácter complejo porque está compuesta por cuatro elementos: el conocimiento de las reglas ortográficas, la escritura correcta, la segmentación silábica y la justificación teórica. El primer factor se ha

medido con el test de ortografía, mientras que para los tres restantes se han empleado los dos dictados.

3.4. Instrumentos

A continuación, exponemos los instrumentos utilizados en cada una de las fases de la investigación: recogida de datos, intervención didáctica y el volcado y análisis estadístico de los datos.

3.4.1. Instrumentos para la recogida de datos

Se han empleado instrumentos para determinar el perfil sociodemográfico y lingüístico de la muestra, así como su competencia ortográfica. En el primer caso, se ha elaborado un cuestionario, compuesto de dos partes (anexo 1). En la primera, todas las preguntas, salvo la referida a la edad, son de carácter dicotómico: género (hombre/mujer), titulación (Infantil/Primaria) y vía de acceso a la universidad (Bachillerato/Ciclo Formativo). Por lo que respecta al perfil lingüístico, se proponen nueve cuestiones: las cuatro primeras se refieren a la etapa de Primaria y las cuatro siguientes, a la de Secundaria, mientras que la última (de tipo Likert) pretende medir el hábito lector de los informantes. Las preguntas referidas a las dos etapas preuniversitarias abordan los mismos aspectos: calificaciones habituales en la asignatura de Lengua y actitud hacia la misma, así como la realización de dictados y su frecuencia. Todas las preguntas son cerradas y de opción múltiple, excepto la de la actitud hacia Lengua, que es de tipo Likert.

Para medir la competencia ortográfica de los participantes, se ha elaborado un test de ortografía compuesto por quince preguntas de opción múltiple (anexo 2) y dos dictados con cuarenta palabras[171] cada uno (anexo 3). Aunque ambos dictados son diferentes, cada una de las palabras del dictado 2 tiene su homóloga en el dictado 1 (excepto la n.º 11 debido a un error involuntario en la selección léxica), de forma que, aunque sean distintas, comparten la misma estructura.

[171] Todas las palabras contienen diptongos, triptongos o hiatos, para lo cual se ha trabajado solo con formas verbales, pues son las categorías lingüísticas con un mayor abanico de secuencias de este tipo.

Las palabras se han grabado en un audio para garantizar que el dictado fuera exactamente igual en los dos grupos. Los participantes han escrito las palabras del dictado en una plantilla, consistente en una hoja en disposición horizontal con tres columnas para escribir las palabras, separarlas en sílabas y explicar por qué llevan o no tilde. En la figura 2 se muestra un fragmento de la plantilla a modo de ejemplo.

FIGURA 2. *Ejemplo de la plantilla de los dictados*

A continuación, se dictarán 40 palabras: escríbelas, sepáralas en sílabas y explica por qué llevan o no tilde.

PALABRAS	SEPARACIÓN	EXPLICACIÓN
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

Fuente: elaboración propia

El dictado 1 se ha utilizado como pretest para distribuir a los dos grupos de trabajo de manera homogénea y también ha servido como postest a largo plazo. El dictado 2 se ha utilizado como postest inmediato tras la intervención didáctica con cada grupo.

3.4.2. Instrumentos para la intervención didáctica

Se ha utilizado un instrumento diferente con cada uno de los grupos de trabajo. Para el grupo de aprendizaje explícito, se han creado tres vídeos[172] *exprofeso* para explicar estos contenidos: (1) los monosílabos y la tilde diacrítica, (2) la acentuación de palabras agudas, llanas, esdrújulas y sobresdrújulas y (3) los diptongos, triptongos e hiatos. Por su parte, para el grupo de aprendizaje implícito, se ha redactado un texto (anexo 4) en el que se incluyen las cuarenta palabras del dictado 2.

[172] Los vídeos están disponibles en YouTube: monosílabos y tilde diacrítica (https://bit.ly/33iqJC4), acentuación de palabras agudas, llanas, esdrújulas y sobresdrújulas (https://bit.ly/3F6WZFO) y diptongos, triptongos e hiatos (https://bit.ly/3G8CbPt).

3.4.3. Instrumentos para el volcado y el análisis estadístico

Para el volcado de los datos y la estadística descriptiva se ha utilizado el *Programa Excel* y para el análisis estadístico inferencial se ha empleado el *Programa SPSS* (versión 25).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este apartado está organizado en dos partes: una está dedicada a los datos de la estadística descriptiva y otra, a los de la estadística inferencial. En la primera parte se expone el perfil lingüístico de los participantes y la competencia ortográfica acentual de los dos grupos de la muestra en función de los estadísticos (frecuencia relativa, media y desviación), obtenidos tanto del cuestionario de ortografía como de los dictados.

Por lo que respecta a la estadística inferencial, se han justificado los pasos seguidos para realizar las pruebas pertinentes: a) comprobar la distribución de la muestra, b) determinar el análisis de correlación entre los rasgos sociodemográficos y el perfil lingüístico de la muestra con su competencia ortográfica y c) realizar una prueba para medir las medias de dos muestras independientes. Todo este trabajo tiene como objetivo probar la hipótesis de nuestra investigación: comprobar si existen diferencias significativas entre el aprendizaje explícito e implícito de la ortografía acentual.

4.1. Resultados de la estadística descriptiva

4.1.1. El perfil lingüístico de la muestra

Como se muestra en la tabla 4, la actitud de los estudiantes hacia la asignatura de Lengua en Primaria es favorable, pues obtienen una puntuación media de 3,16 sobre un máximo de 4 puntos; sin embargo, esta disminuye en Secundaria (2,46). En cuando al rendimiento académico, sus calificaciones en Primaria (entre el notable y el sobresaliente) son mejores que en Secundaria (entre el bien y el notable). Asimismo, todos los informantes afirmaron haber realizado dictados en Primaria y con relativa frecuencia (2,61 puntos sobre 4); en cambio, en Secundaria, el

porcentaje se redujo a más de la mitad (44 %) y la frecuencia también disminuyó drásticamente (1,07 puntos sobre 4). Por último, el hábito lector podría definirse como medio (2,16 puntos sobre 4).

TABLA 4. *Estadísticos descriptivos del perfil lingüístico de los informantes*

Variables	Primaria	Secundaria
Actitud hacia Lengua	3,16 (σ 0,67)	2,46 (σ 0,77)
Rendimiento académico	8-9 (σ 0,71)	6-7 (σ 0,74)
Ejercitación ortográfica		
• *Realización de dictados*	100 %	44 %
• *Frecuencia de los dictados*	2,61 (σ 0,8)	1,07 (σ 0,71)
Hábito lector	2,16 (σ 1,28)	

Fuente: elaboración propia

4.1.2. La competencia ortográfica acentual de la muestra

En la tabla 5, se muestran los estadísticos descriptivos (media y desviación) de la competencia ortográfica acentual de la muestra en función de las respuestas obtenidas tanto del test de ortografía como de los dictados. Los datos de la media están expresados en su valor relativo (porcentual) y están desglosados según los resultados obtenidos en ambos grupos (aprendizaje explícito [EG_1] e implícito [$EG2$]) y en la muestra completa (N=128).

TABLA 5. *Estadísticos descriptivos de la competencia ortográfica acentual de la muestra*

VARIABLES	*EG₁* (n_1=61)		*EG₂* (n_2=67)		(N=128)	
	Media	**Desv.**	**Media**	**Desv.**	**Media**	**Desv.**
1. *Test de ortografía*						
Primera vez	**36**	20,1	**37,7**	20,2	**36,8**	20,1
Segunda vez	**75,4**	19,2	**41,7**	23	**57,7**	27,1
Tercera vez	**66,8**	22,1	**45,3**	21,2	**55,5**	24,1
2. *Escritura correcta*						
Dictado 1 (pretest)	**59,2**	14,3	**60,6**	12,1	**59,9**	13,2
Dictado 2	**70,8**	17,4	**71,6**	12,5	**71,1**	14,9
Dictado 1 (postest)	**67**	20,1	**66,5**	13,4	**66,7**	16,8
3. *Segmentación silábica*						
Dictado 1 (pretest)	**49,3**	17,7	**52,1**	18,8	**50,7**	18,3
Dictado 2	**66,5**	25	**53,1**	20	**59,3**	23,1
Dictado 1 (postest)	**63,4**	23,1	**54,6**	20,6	**58,8**	22,2
4. *Justificación teórica*						
Dictado 1 (pretest)	**15**	15	**11,6**	13,1	**13,2**	14,7
Dictado 2	**46,1**	30,4	**21,6**	22,4	**33,3**	29,1
Dictado 1 (postest)	**42,1**	31,6	**25,6**	26,3	**33,5**	29,9

Fuente: elaboración propia

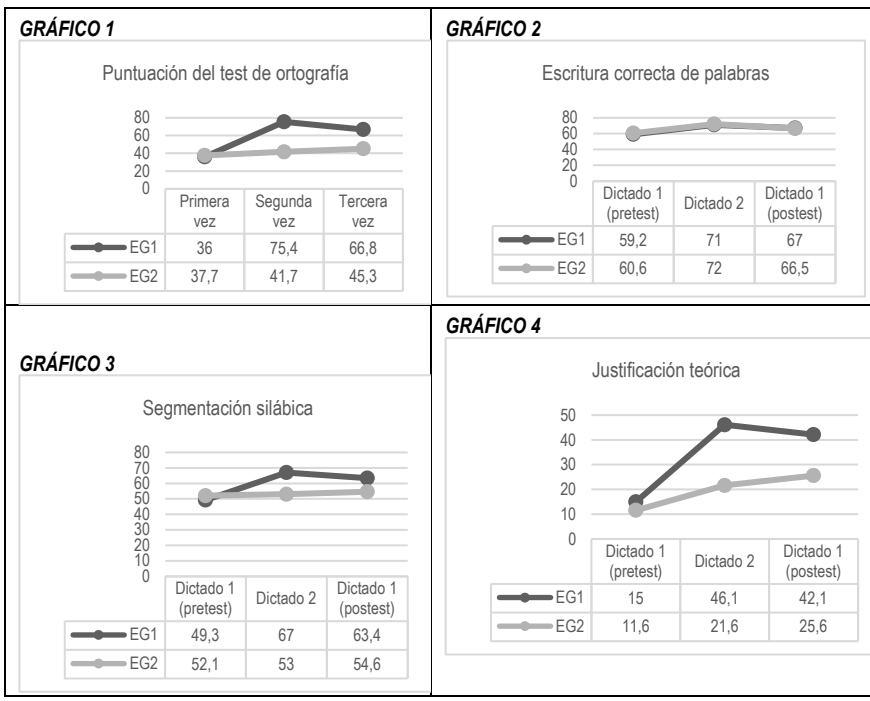
Puesto que lo que nos interesa es identificar diferencias entre los dos grupos, vamos a omitir el análisis del comportamiento de la muestra completa (última columna de la tabla). Para ello, y con el objetivo de facilitar la comprensión de los datos de la tabla, los representamos gráficamente en la figura 3.

En primer lugar, por lo que respecta al test de ortografía (gráfico 1), observamos que, a pesar de que ambos grupos parten de una puntuación muy parecida, experimentan una evolución muy dispar. Así, mientras el grupo de aprendizaje explícito duplica su puntuación la segunda vez que realiza el test y desciende levemente en la última (pierde cerca de 10 puntos), el grupo de aprendizaje implícito mantiene un aumento constante de cuatro puntos cada vez que realiza el cuestionario. Aunque la mejora de este grupo es continua, queda muy lejos del resultado final logrado por el grupo de aprendizaje explícito.

Algunos de estos datos eran previsibles desde el punto de vista teórico, pero otros no. Por lo que respecta a los primeros, era esperable que el

grupo de aprendizaje explícito incrementara considerablemente su puntuación la segunda vez que respondió al cuestionario, puesto que minutos antes recibió formación específica sobre ortografía acentual. En cambio, no esperábamos que experimentara una leve caída de la puntuación la última vez. Esto puede explicarse por dos motivos: el efecto de la fatiga experimental o las limitaciones de la memoria, pues es posible que los participantes olvidaran algunas de las reglas que se les explicó en la intervención, ya que el último cuestionario lo realizaron una semana después de la misma.

***FIGURA 3**. Gráficos de los resultados del test de ortografía y de los dictados*



Fuente: elaboración propia

Tampoco era esperable que el grupo de aprendizaje implícito mejorase las puntuaciones de cada uno de los cuestionarios, ya que, como no ha estado expuesto a ningún tipo de formación ortográfica específica, sus puntuaciones deberían ser idénticas en los tres cuestionarios. Estas leves subidas podrían deberse a motivos diversos: a) al efecto Hawthorne,

b) al no cumplimiento de las indicaciones del investigador o c) simplemente a la casualidad (puede que algunos estudiantes respondieran de forma aleatoria y la casualidad hiciera que en cada prueba obtuvieran una mejor puntuación, que no implicaría un mayor conocimiento).

En segundo lugar, por lo que respecta a la escritura correcta de las palabras (gráfico 2), las puntuaciones de ambos grupos son tan similares en los tres dictados que se superponen. Según estos datos, el método de aprendizaje de la ortografía acentual (explícito o implícito) se nos presenta como una variable irrelevante, porque los dos grupos obtienen resultados prácticamente idénticos. También muestran una misma evolución: mejoran justo después de la intervención didáctica, pero empeoran levemente una semana después. No obstante, esto tendrá que quedar refrendado por la estadística inferencial para poder considerarlo una explicación concluyente.

En tercer lugar, el comportamiento de la segmentación silábica (gráfico 3) es similar al expuesto sobre los resultados del test de ortografía. Ambos grupos parten de una situación similar, pero mientras que el grupo de aprendizaje explícito puntúa mejor en el dictado 2 (algo esperable, pues ha estado expuesto a formación específica), en el postest se produce una leve caída en las puntaciones, lo que creemos que puede deberse al efecto de la fatiga experimental o a las limitaciones de la memoria. En cuanto al grupo del aprendizaje implícito, observamos que obtiene puntaciones levemente superiores en cada una de las pruebas, algo que no es esperable, porque si no ha recibido formación, las puntuaciones deberían ser idénticas en los tres dictados. Pensamos que esto podría deberse al efecto Hawthorne, al incumplimiento de las indicaciones del investigador o a que la aleatoriedad en sus respuestas haya actuado a su favor.

Por último, la justificación teórica de la escritura correcta de las palabras (gráfico 4) se comporta igual que las dos variables anteriores. En este sentido, el grupo de aprendizaje explícito aumenta considerablemente su puntación en el dictado 2 (algo esperable), mientras que el grupo de aprendizaje implícito mejora su puntuación paulatinamente en cada una de las pruebas (algo no esperable).

4.2. Resultados de la estadística inferencial

Para determinar el tipo de pruebas estadísticas (paramétricas o no paramétricas) que deben aplicarse para analizar los datos, se ha calculado la distribución (normal o no) de los dos grupos de la muestra. Para ello, y puesto que el número de informantes en cada grupo es superior a cincuenta individuos, se ha aplicado la prueba de Kolmogorov-Smirnov para dos muestras independientes. Este análisis se ha realizado con los datos del primer dictado, ya que ha sido el instrumento empleado para la configuración de ambos grupos. Los resultados de dicha prueba (tabla 6) indican que la distribución de los dos grupos es de carácter normal, ya que el coeficiente de significación es superior a 0,05 (señalado en la tabla con letra negrita y celdas sombreadas), de modo que podemos aplicar pruebas estadísticas paramétricas.

TABLA 6. *Resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov*

Estadísticos de la prueba		Escritura	Segmentación	Justificación
Máximas diferencias extremas	Absoluto	,106	,141	,144
	Positivo	,043	,045	,144
	Negativo	-,106	-,141	,000
Z de Kolmogorov-Smirnov		,601	,798	,814
Sig. asintótica(bilateral)		**,862**	**,548**	**,521**

Variable de agrupación: grupos de intervención didáctica

Fuente: elaboración propia

A continuación, hemos realizado el análisis de correlación de Pearson para responder a los objetivos específicos de la investigación: 1) verificar que los rasgos sociodemográficos de los informantes no influyen en su competencia ortográfica acentual; 2) comprobar si el perfil lingüístico de la muestra presenta algún tipo de relación con la competencia ortográfica acentual.

Por otro lado, para cumplir con el objetivo general, consistente en determinar si existen diferencias entre el aprendizaje explícito e implícito de la ortografía acentual, se ha considerado que la prueba estadística pertinente consiste en analizar las medias de dos muestras independientes. Esto se justificaría por el hecho de que los dos grupos de la

intervención didáctica funcionan como muestras independientes. En este sentido, y teniendo en cuenta que la prueba puede ser de tipo paramétrico, consideramos que la Prueba T de Student para dos muestras independientes sería la recomendable. No obstante, antes de aplicarla es necesario comprobar si se cumplen los supuestos que harían posible utilizar esta prueba: independencia y homocedasticidad[173]. Por lo que respecta a la primera, ambos grupos son independientes porque sus puntuaciones no dependen del otro grupo; en cuanto a la homocedasticidad, el test de Levene aplicado al primer dictado (tabla 7) indica que la varianza existente en los dos grupos es homogénea, ya que el coeficiente de significación es superior a 0,05 en todos los casos. Por tanto, se confirma la pertinencia de utilizar la Prueba T de Student para verificar la hipótesis de trabajo.

TABLA 7. *Resultados del test de Levene*

Variables	F	Sig.
Dictado 1. Escritura	,480	**,490**
Dictado 1. Segmentación	,033	**,857**
Dictado 1. Explicación	2,167	**,144**

Fuente: elaboración propia

4.2.1. Resultados sobre las relaciones entre los rasgos sociodemográficos y la competencia ortográfica acentual

Como se observa en la tabla 8, la única correlación estadísticamente significativa que se produce es la que se da entre la justificación teórica del dictado 1 como postest y el acceso a la universidad a favor de los estudiantes procedente de Ciclos Formativos. Consideramos que esta correlación se debe al azar, tal vez fruto de la fatiga experimental de los informantes. Por tanto, según estos datos se confirma que no hay relaciones entre las características sociodemográficas y la competencia ortográfica acentual.

[173] No se considera necesario incluir aquí el supuesto de normalidad porque ya se ha verificado previamente mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov (ver tabla 6).

TABLA 8. *Matriz de correlaciones entre los rasgos sociodemográficos y la competencia ortográfica acentual*

DICTADOS	C. ortog.	Estadísticos	RASGOS SOCIODEMOGRÁFICOS			
			Acceso universidad	Titulación	Género	Edad
1 (pretest)	ESC.	Cor. Pearson	-,113	,100	-,041	-,093
		Sig.	,207	,262	,649	,297
	SEG.	Cor. Pearson	,012	-,054	-,028	-,059
		Sig.	,896	,545	,752	,507
	JUST.	Cor Pearson	,142	-,033	,020	,032
		Sig.	,112	,714	,824	,718
2	ESC.	Cor. Pearson	-,040	,084	-,030	-,130
		Sig.	,658	,349	,741	,143
	SEG.	Cor. Pearson	,068	-,059	-,032	-,005
		Sig.	,448	,509	,718	,954
	JUST.	Cor. Pearson	-,110	,016	-,087	-,148
		Sig.	,219	,854	,327	,095
1 (postest)	ESC.	Cor. Pearson	-,086	,121	,107	-,097
		Sig.	,336	,174	,230	,278
	SEG.	Cor. Pearson	-,067	-,010	,009	-,103
		Sig.	,454	,914	,920	,249
	JUST.	Cor. Pearson	**-,183***	,074	-,028	-,170
		Sig.	,039	,409	,752	,054

Fuente: elaboración propia

4.2.2. Resultados sobre las relaciones entre el perfil lingüístico y la competencia ortográfica acentual

Tras realizar el análisis de correlación entre el perfil lingüístico de los informantes y el desempeño de su competencia ortográfica acentual en los tres dictados (tabla 9), se constata que las variables del perfil lingüístico que correlacionan significativamente con la competencia ortográfica acentual son el rendimiento académico en Lengua y la actitud hacia esta asignatura tanto en Primaria como en Secundaria. Esto implicaría que variables de las que *a priori* se podría esperar correlación desde un punto de vista teórico (como la realización de dictados o el hábito lector) se presentan como factores que no inciden en modo alguno en la competencia ortográfica. Por tanto, se puede afirmar que la actitud mostrada hacia la materia de Lengua y las calificaciones obtenidas durante el período escolar obligatorio parecen ser factores distintivos de la competencia ortográfica acentual.

***TABLA 9**. Matriz de correlaciones entre el perfil lingüístico y la competencia ortográfica acentual*

PERFIL LGCO.	ESTAD.	Dictado 1 (pretest)			Dictado 2			Dictado 1 (postest)		
		ESC.	SEG.	JUST.	ESC.	SEG.	JUST.	ESC.	SEG.	JUST.
Rendimiento Primaria	C. Pearson	,145	,129	,157	**,262****	,037	**,182***	**,288****	,127	**,229****
	Sig.	,105	,149	,080	,003	,679	,042	,001	,157	,010
Rendimiento ESO	C. Pearson	**,247****	,170	,037	**,216***	,127	**,229***	**,213***	**,190***	**,255****
	Sig.	,006	,058	,683	,016	,159	,010	,017	,034	,004
Actitud Primaria	C. Pearson	**,316****	**,210***	,146	,158	,015	,023	**,286****	,031	,110
	Sig.	,000	,018	,102	,076	,864	,797	,001	,727	,220
Actitud ESO	C. Pearson	**,227***	,136	,114	,094	-,014	,117	**,223***	,040	,163
	Sig.	,010	,127	,201	,294	,874	,191	,012	,659	,068
Dictados ESO[174]	C. Pearson	-,054	-,027	-,053	,031	-,056	-,073	-,072	-,078	-,029
	Sig.	,542	,760	,552	,726	,534	,415	,416	,380	,747
Frec. Dictados Primaria	C. Pearson	,047	,064	-,072	,082	-,050	-,112	,029	-,023	-,053
	Sig.	,601	,479	,425	,366	,580	,215	,752	,801	,560
Frec. Dictados ESO	C. Pearson	,073	-,004	-,021	-,077	,154	-,057	,069	,154	,023
	Sig.	,590	,976	,875	,574	,259	,677	,613	,256	,866
Hábito Lector	C. Pearson	-,157	-,037	,124	-,041	-,045	-,050	-,017	-,070	-,012
	Sig.	,078	,678	,162	,647	,612	,576	,846	,434	,891

Fuente: elaboración propia

4.2.3. Resultados sobre las diferencias entre el aprendizaje explícito e implícito de la ortografía acentual

Con este apartado llegamos a la parte fundamental de nuestra investigación, pues en él podremos verificar o refutar la hipótesis del estudio: si existen diferencias entre el aprendizaje explícito e implícito de la ortografía acentual. Como se muestra en la tabla 10, los resultados de la Prueba de T para dos muestras independientes indican que los datos no son estadísticamente significativos en la primera sesión, lo cual es previsible, ya que la intervención didáctica no ha tenido lugar todavía. Es a partir de la segunda sesión, en la que se lleva a cabo la intervención didáctica en los dos grupos de la muestra, cuando surgen los valores significativos, que estarán presentes en todas las variables analizadas hasta la tercera sesión, a excepción de la escritura correcta).

[174] No se incluye la realización de dictados durante Primaria porque esta variable es constante en toda la muestra ya que todos los participantes manifiestan que los han realizado en dicha etapa educativa y, por tanto, es inviable calcular el coeficiente de correlación por tratarse de una variable que tiene el mismo valor para todos los informantes.

TABLA 10. *Estadísticos de la Prueba de T para dos muestras independientes*

		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias
Test de ortografía (1.ª vez)		-,490	126	,625	-1,7487
Dictado 1 (pretest)	Escritura correcta	-,605	126	,547	-1,4130
	Segmentación silábica	-,874	126	,384	-2,8273
	Justificación teórica	1,313	126	,192	3,3986
Test de ortografía (2.ª vez)		8,959	126	**,000**	33,7110
Dictado 2	Escritura correcta	-,310	126	,757	-,8258
	Segmentación silábica	3,666	125	**,000**	14,3194
	Justificación teórica	5,243	126	**,000**	24,5804
Test de ortografía (3.ª vez)		5,618	126	**,000**	21,5023
Dictado 1 (postest)	Escritura correcta	,172	126	,864	,5157
	Segmentación silábica	2,261	126	**,026**	8,7338
	Justificación teórica	3,212	126	**,002**	16,4558

Lo que se desprende de estos datos es que, a partir de la segunda sesión, los dos grupos dejan de ser homogéneos en todos los elementos analizados, excepto en el de la escritura correcta. Por un lado, es un resultado esperable como consecuencia de la intervención didáctica, pero, por otro, resulta contradictorio comprobar que la única variable que permanece igual en los dos grupos es la escritura correcta.

Estos datos concuerdan con los de la estadística descriptiva sobre la escritura correcta (§ 4.1.2), que nos indicaban que no existían diferencias al respecto entre los dos grupos. Este aspecto, que nos resulta difícil de explicar, reviste una importancia crucial para el objetivo de la investigación: ¿por qué la escritura correcta de las palabras no mejora en el grupo de aprendizaje explícito? La única explicación que se nos ocurre, por el momento, es que la duración del tratamiento ha sido tan breve (solo una sesión) que no es lo suficientemente significativa como para posibilitar los cambios esperados. En este sentido, la comprensión de este fenómeno se presenta como un objeto de estudio de inusitado interés, que consistiría en determinar si existe un momento crítico en el aprendizaje explícito de la ortografía acentual en el que su nivel de conocimiento pudiera propiciar diferencias significativas en su desempeño.

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, exponemos las conclusiones extraídas del análisis de los datos estadísticos y, posteriormente, se presentan varias propuestas para futuras investigaciones.

5.1. Conclusiones del análisis de los resultados

1. Los alumnos acceden a la universidad con una competencia ortográfica acentual deficiente.
2. Las características sociodemográficas de los alumnos (titulación, género, edad y vía de acceso a la universidad) no afectan a la competencia ortográfica acentual.
3. La realización de dictados en Primaria y en Secundaria no supone una mejora de la competencia ortográfica acentual.
4. El rendimiento académico en la asignatura de Lengua durante Secundaria es la variable que más correlaciona con la competencia ortográfica acentual.
5. El aprendizaje explícito de la ortografía acentual mejora la segmentación silábica y la justificación teórica, pero no afecta a la escritura correcta de las palabras.
6. No hay diferencias en la escritura correcta de las palabras debidas al método de aprendizaje (explícito o implícito) de la ortografía acentual.
7. De la conclusión anterior se desprende que no existe evidencia empírica de que la competencia ortográfica acentual mejore con la lectura. Esto es congruente con los resultados de Pascual-Gómez y Carril-Martínez (2017).

5.2. Propuestas para futuras investigaciones

3. Determinar si existe un momento crítico en el aprendizaje de la ortografía acentual en el que tanto los niveles de conocimiento como de desconocimiento de los alumnos impliquen diferencias significativas en su dominio.
4. Realizar un estudio longitudinal para comprobar si, con más sesiones de entrenamiento, la competencia ortográfica

acentual del grupo expuesto al aprendizaje explícito mejora significativamente frente al grupo de aprendizaje implícito.

5. Desarrollar el mismo tipo de investigación (o de carácter longitudinal) en otro nivel educativo. Proponemos Secundaria, ya que parece ser la etapa que más correlaciona con una buena competencia ortográfica acentual.
6. Realizar el mismo tipo de investigación (o de carácter longitudinal) con informantes de otras titulaciones universitarias.

6. AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer a todos los estudiantes que han participado en esta investigación su desinteresada colaboración en la misma. También quiero dar las gracias muy especialmente a Rocío Orozco Orozco, colaboradora honoraria del Departamento de Ciencias del Lenguaje, por su generosa contribución en el desarrollo de este trabajo.

7. ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO Y LINGÜÍSTICO[175]

DATOS PERSONALES

Edad		
Género	Hombre	Mujer
Titulación	Infantil	Primaria
Vía de acceso al grado	Bachillerato	Ciclo Formativo

PERFIL LINGÜÍSTICO

1. Calificaciones habituales de Lengua en Primaria	Menos de 5	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10
2. ¿Hacías dictados en clase en Primaria?	SÍ	NO				
3. En caso afirmativo, ¿con qué frecuencia?	Muy pocas veces	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	
4. ¿Cómo era tu actitud hacia Lengua en Primaria?						
5. Calificaciones habituales de Lengua en Secundaria	Menos de 5	5-6	6-7	7-8	8-9	9-10
6. ¿Hacías dictados en clase en Secundaria?	SÍ	NO				
7. En caso afirmativo, ¿con qué frecuencia?	Muy pocas veces	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Casi siempre	
8. ¿Cómo era tu actitud hacia Lengua en Secundaria?						
9. ¿Te gusta leer en tu tiempo libre?						

[175] Las caritas sonrientes de las preguntas 4, 8 y 9 equivalen a una escala de Likert de 0 a 4 puntos a partir de la izquierda.

ANEXO 2: TEST DE ORTOGRAFÍA

Elige la respuesta que mejor refleje tus conocimientos sobre ortografía:

1. ¿Cuáles son las vocales débiles?					
a	e	i	o	u	No sé

2. ¿Cuáles son las vocales fuertes?					
a	e	i	o	u	No sé

3. ¿Qué es una secuencia de dos vocales débiles?			
Diptongo	Hiato	Triptongo	No sé

4. ¿Qué es una secuencia de dos vocales fuertes?			
Diptongo	Hiato	Triptongo	No sé

5. ¿Qué es una secuencia de dos vocales iguales?			
Diptongo	Hiato	Triptongo	No sé

6. ¿Qué secuencia de vocales forma un triptongo?				
Fuerte+fuerte+fuerte	Débil+débil+débil	Débil+fuerte+débil	Fuerte+débil+fuerte	No sé

7. En un triptongo, ¿qué vocal debe ser la tónica?				
La primera	La segunda	La tercera	Ninguna	No sé

8. Para que se rompa un triptongo, ¿sobre qué vocal debe recaer el acento?				
La primera	La segunda	La tercera	Ninguna	No sé

9. Cuando aparecen juntas una vocal fuerte y una débil (o viceversa), ¿cuál debe ser átona para que haya diptongo?		
La débil	La fuerte	No sé

10. Cuando aparecen juntas una vocal fuerte y una débil (o viceversa), ¿cuál debe ser tónica para que se rompa el diptongo y se produzca hiato?		
La débil	La fuerte	No sé

11. ¿Cuándo lleva tilde una palabra que contenga esta secuencia vocálica: débil + débil?			
Siempre	Nunca	Según las reglas generales de acentuación	No sé

12. ¿Cuándo lleva tilde una palabra que contenga esta secuencia vocálica: fuerte + fuerte?			
Siempre	Nunca	Según las reglas generales de acentuación	No sé

13. ¿Cuándo lleva tilde una palabra que contenga esta secuencia vocálica: débil tónica + fuerte átona?			
Siempre	Nunca	Según las reglas generales de acentuación	No sé

14. ¿Cuándo lleva tilde una palabra que contenga esta secuencia vocálica: débil átona + fuerte tónica?			
Siempre	Nunca	Según las reglas generales de acentuación	No sé

15. ¿Cuándo lleva tilde una palabra que contenga una secuencia de dos vocales iguales?			
Siempre	Nunca	Según las reglas generales de acentuación	No sé

ANEXO 3: CORPUS LÉXICO-ORTOGRÁFICO DE LOS DICTADOS

CORPUS DEL DICTADO I			
1. Incendiaban	11. Rehacéis	21. Dormíais	31. Oís
2. Peleéis	12. Fio	22. Creeríais	32. Bailáis
3. Bucearíais	13. Leerían	23. Rendía	33. Limpiéis
4. Vendéis	14. Contribuiríais	24. Leáis	34. Leísteis
5. Enviabais	15. Riais	25. Liaríais	35. Bebisteis
6. Reíais	16. Prohibimos	26. Fío	36. Contribuisteis
7. Freír	17. Enviaríais	27. Cooperéis	37. Saltasteis
8. Aliviaréis	18. Apreciáis	28. Enfriaríais	38. Andáis
9. Destruí	19. Prohíba	29. Fui	39. Coméis
10. Golpeasteis	20. Llevaos	30. Confiasteis	40. Cantabais

CORPUS DEL DICTADO 2			
1. Confiaban	11. Rehicisteis	21. Aumentaríais	31. Oíd
2. Creéis	12. Lio	22. Conseguiríais	32. Aisláis
3. Pelearíais	13. Creerían	23. Sabía	33. Envidiéis
4. Eliminéis	14. Distribuiríais	24. Seáis	34. Reísteis
5. Confiabais	15. Fiais	25. Fiaríais	35. Vinisteis
6. Creíais	16. Cohibirse	26. Lío	36. Fuisteis
7. Reír	17. Copiaríais	27. Coordinéis	37. Enterasteis
8. Estudiaréis	18. Acariciáis	28. Contagiaríais	38. Viváis
9. Construí	19. Cohíba	29. Huir	39. Contéis
10. Peleasteis	20. Acordaos	30. Estudiasteis	40. Estabais

ANEXO 4: TEXTO CON EL CORPUS LÉXICO-ORTOGRÁFICO DEL DICTADO 2

Queridos/as estudiantes de 1.º:

Echad la vista atrás y pensad en las veces en las que habéis estado hechos un lío antes de, finalmente, elegir esta carrera. ¿Cuántas veces os habéis planteado si conseguiríais superar el Grado, o si de verdad seríais los mejores profesores, aun siendo lo que siempre habíais deseado? Estoy segura de que muchas veces os habría gustado huir. Acordaos también de cuántas veces han intentado destruir vuestros sueños aquellas personas que no confiaban en que pudierais estar aquí. Tal vez ellos creerían que no lo lograríais, pero ¿de verdad vosotros lo creíais? Seguro que el día en el que os enterasteis de que estabais admitidos fuisteis rápidamente a contárselo a vuestros amigos, y, para celebrarlo, bailasteis y reísteis como hacía tiempo que no lo hacíais. Sin duda os lo merecíais; para conseguirlo, estudiasteis mucho.

Ahora volved a echar la vista atrás y visualizad los momentos en los que confiabais en vosotros. Pues bien: es hora de que rehagáis vuestros pensamientos

y eliminéis los negativos, porque ya estáis aquí. ¿Cómo os sentís ahora que ya acariciáis vuestro sueño? Yo os tengo que confesar algo: el día que vinisteis a vuestras jornadas de bienvenida me inundó la nostalgia cuando vi que alguien se lio mientras intentaba seguir unas indicaciones o cuando os peleasteis por conseguir los mejores asientos en el salón de actos; parece que tan solo hace dos días estuviera yo allí.

Ahora, creéis que cuatro largos años os esperan, y, por supuesto, el momento en el que esto termine lo veis muy, muy lejano. Pero, por favor, disfrutad de cada momento, porque la carrera es un suspiro, y esto, una verdad como un templo. Ya sé que ahora mismo no os fiais de mí, pero esto es cierto: si fuerais conscientes de lo rápido que vais a recorrer este camino, os pelearíais menos, distribuiríais mejor vuestro tiempo, reemplazaríais las excusas por las ganas, contagiaríais cada día vuestra alegría, copiaríais cada cosa que dijeran los profesores, os fiaríais más de mí e incluso aumentaríais las horas de clase. Esto último era una broma; solo quería haceros reír.

Ya os he dicho que hay muchas cosas de las que todavía no sois conscientes, aunque cuando empecé esta carrera había algo que yo sí sabía, y era que era muy afortunada por haber elegido formarme para desempeñar la profesión más bonita del mundo; así que saboread el camino y sabed que vais a hacer muchas cosas distintas (es por eso por lo que vais a tener cientos de anécdotas de lo más variopintas). Yo, por poner un ejemplo, en 2.º, construí un peculiar recurso didáctico que jamás pensé que fuera capaz de fabricar. Además, cuando estéis en 4.º, seguramente recordaréis cómo rehicisteis complemente la maqueta de un coche eléctrico porque, cuando lo terminasteis, os disteis cuenta de que no funcionaba. Esto último no os va a hacer demasiada gracia; aunque bueno, ya paro de contar historias y de desvelar sorpresas para que las viváis por vosotros mismos.

Por último, como estudiante de 4.º y como alguien que ya está poniendo fin a esta andadura, solo os diría que seáis valientes y que todo, si os lo proponéis de verdad, es posible. También me gustaría que supierais que no todo va a ser de color de rosa, y que, por supuesto, va a haber momentos duros. Estudiaréis mucho, y sentiréis que, sobre todo en fecha de exámenes, os aisláis de todo y todos (por eso es importante que coordinéis cada una de vuestras tareas). Pero todo lo anterior no debe asustaros: trabajar duro es el único camino que existe para que lleguemos a ser los mejores profesores.

Que nada os cohíba, porque cohibirse no lleva a ningún lado, pero que al mismo tiempo nunca dejéis de aprender y de ser humildes. Asimismo, oíd los consejos de la gente que os quiere y no envidiéis a nadie; vuestra única meta solo debe ser superaros a vosotros mismos. Y, para terminar, dejadme daros un consejo más: no contéis los días para que todo acabe; cuando volváis a abrir los ojos, todo habrá terminado.

8. REFERENCIAS

Bean, W. y Bouffler, C. (1987). *Spell by writing*. NH: Heinemann.

Brown, H. D. (2007). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson Education.

Cáceres Villanueva, C. P. (2014). *Relación entre la memoria no verbal con el rendimiento ortográfico en estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa San Juan Macías del Distrito de San Luis* [Tesis para optar al grado de Magister en Educación con mención en Dificultades del Aprendizaje]. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Graham, S. (2000). Should the natural learning approach replace traditional spelling instruction? *Journal of Educational Psychology,* 92, 235-247.

Graham, S. y Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing,* 27 (9), 1703-1743.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

Pascual-Gómez, I. y Carril-Martínez, I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 16 (1), 7-17.

Ramírez Rodríguez, L. (2019). *La ortografía acentual en los estudiantes de 1er grado de educación secundaria de la IE Experimental mixto La Molina 1278* [Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en Educación]. Universidad San Ignacio de Loyola (Perú).

Real Academia Española (2010). *Ortografía de la lengua española.* Espasa.

Schlagel, B. (2007). Best practices in spelling and handwriting. En S. Graham, C. MacArthur, y J. Fitzgerald (Eds.). *Best practices in writing instruction* (179-201). Guilford.

LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN SEGUNDA LENGUA ANTE LAS NUEVAS TEXTUALIDADES EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

MARISOL BENITO REY
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La competencia en expresión escrita es una de las tradicionales cuatro destrezas en las que se apoya el proceso de enseñanza aprendizaje de las segundas lenguas y ha sido ampliamente tratada en la bibliografía especializada. El objetivo fundamental del presente capítulo es analizar por una parte la aceleración de la transformación digital y, por otra, la obligada consecución de las competencias profesionales que afectan a este proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la Educación Superior. Y de cómo estas ayudan a fomentar un uso funcional de la Comunicación Lingüística. Se tratarán algunos de los retos que las nuevas textualidades plantean y cómo obligan a redefinir no solo la tipología textual sino también las llamadas subdestrezas – aquellas necesarias para la adquisición de las destrezas – en este caso asociadas a esta producción escrita. Junto al control y coordinación de los aspectos psicomotores, y las referidas a procesos psicológicos y mnemotécnicos, se reflexionará sobre las subdestrezas relacionadas con la multimodalidad que exigen estas nuevas textualidades. Todo ello, permitirá la adquisición de destrezas y habilidades para ir progresando en la competencia lingüística, en este caso, la competencia escrita. Cuando hablamos de la enseñanza de lenguas extranjeras (L2), entran en juego las 4 destrezas tal y como describe el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas: comprensión y expresión oral y la comprensión y expresión escrita.

Desde el punto de vista tradicional, la práctica de la producción escrita en una segunda lengua se lleva a cabo para lograr que el estudiante pueda conseguir crear textos a como cualquier persona llegaría a producirlos en su propia lengua materna, los cuales deben poder emplearse

en situaciones reales de comunicación basadas, principalmente, en un enfoque tradicional gramatical, cuya característica básica es el dominio de las estructuras sintácticas, corrección gramatical, adecuación del léxico, etc. Dicho enfoque se fundamenta, esencialmente, en modelos clásicos literarios. Sin embargo, Cassany (1990) añade que es necesario tener en cuenta, además, el género, la tipología textual o variaciones sociolingüísticas que vienen determinados por la situación en la cual se desarrolla.

Para llevar a cabo esta producción escrita se deben seguir las teorías de la psicología cognitiva en la que tanto las unidades como las estructuras lingüísticas son manifestaciones de capacidades cognitivas generales tales como la capacidad de organización conceptual, categorización y procesamiento. De acuerdo con Williams y Burden (1997), durante el aprendizaje de una segunda lengua los discentes implementan "estrategias y mecanismos" conducentes a la sistematización del sistema lingüístico de la lengua meta que están adquiriendo.

Al abordar este tema nos surgen varias preguntas a las que intentaremos dar respuesta a lo largo del presente capítulo:

1. ¿Es suficiente la producción escrita en segundas lenguas desde el punto de vista tradicional dentro del contexto de la educación superior?
2. ¿Es insuficiente esta producción escrita en tanto en cuanto no es específica?

Sin embargo, en el contexto universitario la producción escrita se intenta que ya no sea generalista, puesto que capacita profesionalmente, puesto que se tiende a hacer que sea una enseñanza para fines específicos. La producción escrita en el marco de la educación superior es claramente insuficiente puesto que no prepara para las competencias profesionales propias de la enseñanza superior, en asignaturas como: alemán para el turismo o alemán para la traducción, por ejemplo. Se intenta que los formatos empleados estén orientados, en la medida de lo posible, a entornos laborales profesionales, lo que les confiere una diferenciación con respecto a centros de idiomas y a las EEOOII.

2. ENTORNOS DE PRODUCCIÓN ESCRITA. NUEVAS TEXTUALIDADES

La expresión o producción escrita necesita de unas subdestrezas que permitan integrar aspectos como el conocimiento que poseen los estudiantes acerca del tema a tratar, el tipo de público al que van dirigidos, el léxico a emplear, la cohesión, la ortografía…). Este proceso de reflexión nos permite, al mismo tiempo, que los alumnos aprendan contenidos y adquieran los conocimientos sobre el tema, desarrollando la producción escrita cuyos requisitos textuales vienen dados por el formato del entorno en que se lleva a cabo el mismo (Álvarez 2005 p. 64). Esto iría unido a lo que defienden Wray y Lewis (2000 p. 52) cuando afirman que "el lenguaje tiene una función epistémica además de la comunicativa: es decir, su uso crea conocimiento en quien lo utiliza". Por el cual, el propio proceso de escritura posibilita que se lleven a cabo asociaciones de tipo conceptual que pueden ser plasmadas a través de dicha función epistémica. De igual manera, este proceso también se encuentra ligado con la función de memoria, una de las diferentes funciones que facilita la competencia escrita y que permite mantener en un plazo de tiempo mayor los conocimientos adquiridos (Álvarez, p.67).

No podemos olvidar que todas las experiencias que proponemos se basan en las nuevas textualidades. Estas poseen diferentes peculiaridades lingüísticas que dependen, principalmente, de la intención comunicativa. El empleo de las siguientes experiencias se basa, especialmente, en el hecho de encontrarnos inmersos en la era digital, de ahí que tal y como manifiesta Cordón (Cordón et al. 2013, p. 11) "la lectura no se entiende sin acción, sin intervención, sin colaboración", por esta razón se observa un auge de las Redes Sociales ya que permiten esta inmediatez y participación. De ahí el éxito que ha supuesto, en los últimos años, la literatura digital no lineal, cuyo ámbito de desarrollo se encuentra, precisamente, en las redes.

Todas estas experiencias desarrolladas dentro del marco de la docencia del idioma alemán y que mostraremos con posterioridad se basan en el principio de la escritura creativa desde diferentes aspectos, dado que se emplean para comunicar información cotidiana de una forma simple o,

incluso, para tratar aquellos temas coincidentes con los intereses de los estudiantes.

En la actualidad, los alumnos pertenecientes a la era digital emplean las tecnologías con una gran facilidad por lo que las tareas que se les proponen con estos formatos les resultan motivadoras y no necesitan de grandes recursos para ser llevadas a cabo, la mayoría de ellas pueden producirse con un simple teléfono móvil.

La comunicación mediada por la tecnología, en este caso por los móviles y por las plataformas digitales, favorecen las relaciones sociales dentro del grupo y suponen una extensión de sus relaciones interpersonales en "entornos más amplios, distintos al ámbito familiar" (Vidales-Bolaños y Sádaba 2017), este hecho afecta de forma positiva a su relación con el resto de sus compañeros, puesto que los acerca en mayor medida a su realidad cotidiana y permite estrechar lazos entre personas. No podemos olvidar la importancia que otorga la OCDE en su estudio Conocimientos del Profesorado sobre Docencia Innovadora para un Aprendizaje Efectivo en el que se pone de manifiesto la importancia de las competencias digitales junto con las "estrategias pedagógicas modernas" para, de este modo, contribuir a una mejora de la enseñanza de calidad (2018), sin olvidar ayudar a los alumnos a conseguir un pensamiento crítico.

A continuación, nos adentraremos, a modo de ejemplo, en el marco de la primera de las experiencias en producción escrita: el tándem en línea (o intercambio virtual) en la Universidad.

3. INTERCAMBIO VIRTUAL

Las Redes Sociales y las tecnologías de la información (TIC) permiten que los estudiantes desarrollen su competencia digital y, al mismo tiempo, estos puedan comunicarse entre sí en tiempo real, prácticamente, con cualquier lugar del mundo, ya sea a través de servicios de mensajería instantánea como WhatsApp, Telegram, o mediante Facebook, foros, chats, entre otros. El acceso al mundo digital posibilita a los alumnos que puedan acceder a la información en versión original (L2) y que puedan emplearla a su favor dentro y fuera del aula.

En primer lugar, presentamos el modelo a seguir en el marco de un intercambio virtual entre estudiantes universitarios de Alemania y España, en concreto, alumnos de la Ruhr-Universität Bochum y de la Universidad Autónoma de Madrid. Todo ello, dentro del marco de un proyecto de innovación docente IMPLANTA (FYL_007.20_IMP) y cuyo nombre es: Las tecnologías como entorno de experiencias en el estudio del alemán como lengua extranjera. La expresión oral y escrita como aprendizaje colaborativo para la convivencia. El formato elegido para desarrollar este intercambio fue el blog. Dentro del mismo se construyen varios grupos de carácter privado, a los que los estudiantes pueden acceder, subir sus contribuciones y editar lo que consideren necesario, pero siempre a través de una invitación.

El blog puede considerarse como un contexto real de comunicación que sirve como medio para que los discentes adquieran, una competencia cultural que forma parte del conocimiento de una lengua extranjera. El blog es quizás una de las plataformas que mayor versatilidad presenta de las empleadas en el aula. Su principal potencial posibilita el que podamos compartir con otras personas y, al mismo tiempo, editar contenidos, pero sí debemos destacar, que su mayor atractivo radica en el funcionamiento como un lugar de encuentro entre los estudiantes. El blog formaría parte de las nuevas textualidades puesto la participación en uno de ellos debe regirse por unas reglas de construcción y un reglamento interno que viene determinado por el formato, siempre y cuando se pretenda hacer un buen *post*.

Con el tándem, esta interacción con hablantes nativos pretende mejorar la competencia comunicativa escrita, la capacidad lectora (puesto que, para interaccionar con otros participantes, tienen que haber leído las contribuciones y aportaciones de los demás), además de la competencia intercultural. Se trata de una manera óptima de ejercitar la lengua respondiendo a preguntas de otros participantes al mismo tiempo que se desarrollan de forma activa las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

La conversación es más estimulante para los alumnos puesto que el hecho de tener todos los participantes edades similares e intereses comunes contribuye a ello.

Dicho proyecto, que se desarrolló fuera del marco de las clases, a lo largo de un curso académico, nos permitió comprobar las diferentes reacciones de los participantes en el tándem a los temas propuestos, pudiendo constatar las diferencias en cuanto a nivel de participación en el blog del tándem, en el que observamos, cómo aquellos temas que les resultan más atractivos o interesantes les anima a escribir y participar más y, del mismo modo, a realizar intervenciones y a subir post de mayor longitud. De ese modo, los temas que les resultaron más atractivos y estimularon, en mayor medida, su creatividad, fueron aquellos que tenían que ver con la música, la cultura y la civilización alemana. El tándem les ayuda a descubrir, de primera mano, aspectos de la cultura de destino, en el caso que nos ocupa, acerca de los países germanoparlantes. El intercambio virtual escrito supone un aliciente mayor para los estudiantes de la lengua meta, puesto que salen de su entorno de compañeros de clase, del profesor y les posibilita mejorar y a adquirir una mayor seguridad a la hora de expresarse de forma escrita puesto que no son clases formales, sino que el intercambio se da un ambiente más relajado y distendido.

Los propios estudiantes tenían instrucciones de no corregir a los demás participantes, sino que el sistema de evaluación empleado fue el siguiente: los profesores encargados de guiar los diferentes grupos de intercambio son los responsables de enviar con posterioridad y cierta periodicidad, el *feedback* necesario para que los participantes en dicho intercambio virtual pudiesen mejorar aspectos de su expresión escrita

(sintaxis, concordancia, errores gramaticales, etc.) por correo electrónico, de este modo, se evita poner en evidencia a la persona afectada ante los demás compañeros. Se trata de fomentar la participación de los mismos, sobre todo, de aquellos a los que les cuesta expresarse. El hecho de que se manejen grupos pequeños también promueve las aportaciones de los alumnos. Este hecho diferencial permite que se sientan menos cohibidos y con una mayor libertad para expresar de forma escrita, sus opiniones y comentarios.

Con esta tipología de trabajo en formato blog conseguimos profundizar en aquellos temas, ya sean culturales o gramaticales que, por motivos de falta de tiempo (puesto que las tres horas de clases semanales

imposibilitan, en muchas ocasiones, poder salir del programa establecido), no llegamos a abordar dentro del marco de la clase. Con el intercambio virtual alcanzamos un conocimiento sociocultural, una de las competencias generales que recoge el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) que, al mismo tiempo, permite eliminar los lugares comunes. Del mismo modo, aprenden a superar clichés y conocer la cultura de aquella comunidad de la que se pretende aprender la lengua. Por consiguiente, contribuimos a la eliminación de conceptos erróneos que los alumnos puedan tener previamente y favorecemos la consecución de las destrezas y las habilidades prácticas entre las que podemos destacar las destrezas sociales que permiten a los alumnos actuar de acuerdo con las convenciones del país meta, y que les pueden capacitar para desenvolverse en entornos profesionales. Todos estos conocimientos deben ser adquiridos en cualquiera de estos contextos de aprendizaje por proyectos. De igual forma, el desarrollo de las habilidades interculturales se considera de vital importancia, puesto que permiten relacionar entre sí la propia cultura con la cultura de destino y adquieren "la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas" (MCER, 2002).

En otro orden de cosas, consideramos prioritario, en favor de conseguir crear una conciencia de grupo, comenzar dentro del blog con el tema de la presentación personal, en el que los alumnos pueden mostrar sus gustos, aficiones, etc., de este modo, el resto de los miembros del mismo podrán establecer una conexión mayor con los demás participantes. A medida transcurre el curso académico, los temas propuestos para las diferentes entradas en el blog, tras consultar con los estudiantes a los que se les preguntó mediante una encuesta por sus intereses, van adquiriendo una mayor complejidad y un mayor grado de participación llegando a conversar sobre temas como: fiestas y tradiciones o estudiar en Alemania entre otros.

Puesto que no es necesario que todos los alumnos se encuentren conectados en el blog de manera simultánea, alcanzamos una flexibilidad mayor que los estudiantes agradecen, porque de este modo pueden

organizar mejor su tiempo de trabajo. Sus aportaciones están cargadas en muchos casos de experiencias propias que los estudiantes narran gustosamente a su interlocutor.

Los estudiantes para poder producir y escribir sobre algo deben leer primero por lo que dicha tarea exige una cierta planificación previa al resultado final. Para el desempeño de dicha tarea deben crear esquemas, guiones e incluso borradores previos que les permitirán estructurar el texto (Álvarez, p. 75). Siguiendo con esta línea y de acuerdo con Williams y Burden (1997), durante el aprendizaje de una L2 los discentes implementan "estrategias y mecanismos" conducentes a la sistematización del sistema lingüístico de la lengua meta que están adquiriendo. Son, además, formas de comunicación sin ningún tipo de limitación espaciotemporal.

En segundo lugar, trataremos los MEMES seguidos por la poesía virtual y el trabajo basado en proyectos: Deutschinnova.

4. MEMES

Las plataformas digitales han supuesto un cambio en las formas comunicativas y textuales, debido a los nuevos soportes en los que se manifiesta la producción escrita. La práctica de la escritura y la lectura adquieren unas características particulares, que vienen dadas por el formato exigido, tal y como veremos a continuación.

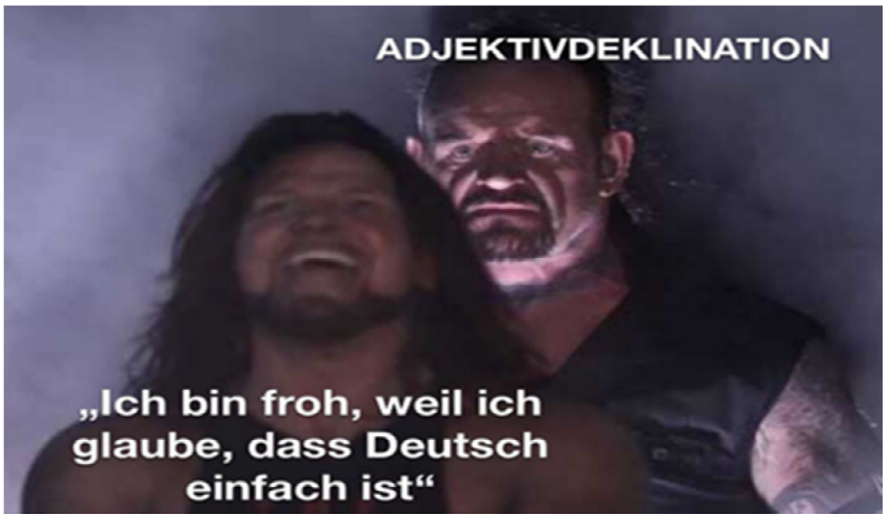
Antes de entrar de lleno en este tema, nos surgen una serie de cuestiones a las que intentaremos dar respuesta posteriormente: ¿hacia dónde va la producción escrita? ¿hacia las nuevas textualidades? ¿hacia aquellos textos donde el formato digital es determinante y condicionante? ¿hacia formatos mixtos digitales?

Para la siguiente actividad propuesta, la creación de un MEME en alemán, como tarea para el aula de alemán como lengua extranjera, propusimos que hicieran uso de algunas de las diversas plataformas existentes para tal fin como: Meme Generator (No Ads), Mematic - The Meme Maker y Meme Generator Free (todas ellas gratuitas), todas ellas sin ninguna complicación de uso. En este caso, la crítica y el humor que

están tan presentes en las Redes Sociales se trasladan al aula a través de la realización de MEMES, estos deben versar en torno a diferentes aspectos de la lengua alemana y a la competencia intercultural. La tarea que debían realizar consistía en elaborar un MEME en el que se hiciera referencia a algún aspecto de la lengua alemana de cualquier tipo, gramatical, sintáctico, fonético, etc.; siempre siguiendo las reglas de los MEMES en los que no puede faltar el sentido del humor y la crítica. Los estudiantes aprenden a lidiar con los prejuicios en internet, lo que les obliga a reflexionar en el ámbito de la interculturalidad. Los estudiantes debían desarrollar esta práctica cultural tan extendida bien elaborando una imagen con texto o bien un vídeo con texto con un punto de humor y crítica. La única norma que debían seguir era que no podían ser ofensivos. La tarea tuvo un resultado muy positivo y pudimos observar cómo los MEMES presentados por los estudiantes tratan temas relacionados con la lengua alemana de una forma llena de humor permitiendo una discusión posterior en el aula. El hecho de poder crear sus propios MEMES supone un incentivo para los alumnos puesto que, además de para mostrar su creatividad, sirven para demostrar que el tema propuesto ha sido entendido por ellos. Son, por lo tanto, un tipo de material idóneo para la producción escrita en la enseñanza de una segunda lengua y, al mismo tiempo, son una forma de reflexionar acerca del otro.

De los tres ejemplos que mostramos a continuación, el primero de ellos hace referencia a la declinación del adjetivo, uno de los mayores escollos (por su complejidad) para todas aquellas personas que aprenden alemán.

FIGURA 1. *En este MEME se hace hincapié en la dificultad de la declinación del adjetivo en alemán*[176]**.**



Fuente: Elaboración propia estudiantes del grupo de alemán III

El siguiente de los resultados presentados por los estudiantes pertenecientes a otro grupo se centraron, por otro lado, en la insistencia por parte del profesor para conseguir una pronunciación correcta de los estudiantes en alemán, elemento de suma importancia para un proceso comunicativo satisfactorio, reiterando el interés del docente en ese tema concreto.

[176] Traducción propia: “Estoy contento, porque creo que la lengua alemana es sencilla… Declinación del adjetivo”.

FIGURA 2. *Con este MEME se pretende hacer una crítica a la insistencia del docente (en este caso yo misma) en cuanto a importancia de la corrección de la fonética*[177].

Fuente: Elaboración propia estudiantes del grupo de alemán III

No todos los grupos dentro del aula poseen el mismo dominio de la L2, ni son tan creativos, pero cuando el nivel del grupo es un poco menor, los MEMES pierden en complejidad, Sin embargo, y sin necesidad de desarrollar frases complicadas, con pocos términos, los participantes en la tarea consiguen jugar con los sonidos similares entre las palabras. Por ejemplo, centrándose en la similitud entre la expresión *hasta luego* en alemán (bis bald) con el nombre del cantante (David Bisbal) que aparece representado en el propio MEME, tal y como vemos en el ejemplo posterior.

[177] Traducción propia: "Cuando Marisol nos obliga por novena vez a pronunciar correctamente una palabra y seguimos haciéndolo mal… Marisol".

FIGURA 3. *En el siguiente MEME se alude a la similitud entre la pronunciación del nombre del cantante y la expresión alemana bis bald (hasta pronto).*[178]

Fuente: Elaboración propia estudiantes del grupo de alemán III

Que los estudiantes sean capaces de adaptarse a las características en la elaboración de los MEMES, por su extensión, concisión e ironía, demuestran que, a pesar de su brevedad, son un medio muy útil para que los estudiantes exhiban el dominio y los conocimientos adquiridos en la lengua meta.

[178] Traducción propia: "César hasta luego…David hasta pronto".

4. POESÍA CONCRETA

Otra forma de trabajo con escritura creativa consiste en emplear ejemplos de textos literarios para que de este modo funcionen como modelos a imitar (sobre todo, cuando los estudiantes no poseen un dominio elevado de la L2). En este caso, planteamos a los alumnos trabajar con propuestas de la poesía concreta. En un primer momento, enmarcamos y aclaramos en qué consiste este tipo de poesía, tras lo cual presentamos algunos ejemplos que pudieran servirles, al mismo tiempo, como sugerencias a la hora de presentar sus resultados. A través de esta actividad, los estudiantes pueden escribir poemas en una lengua extranjera, hecho que les motiva doblemente, por un lado, estos pueden mostrar al resto de sus compañeros sus creaciones y, por otro, consiguen hacerlo con conocimientos básicos en una L2 tras solo 2 meses de clase. Con este ejemplo se puede observar cómo este tipo de tareas se puede realizar con alumnos desde un nivel principiante como el A1.

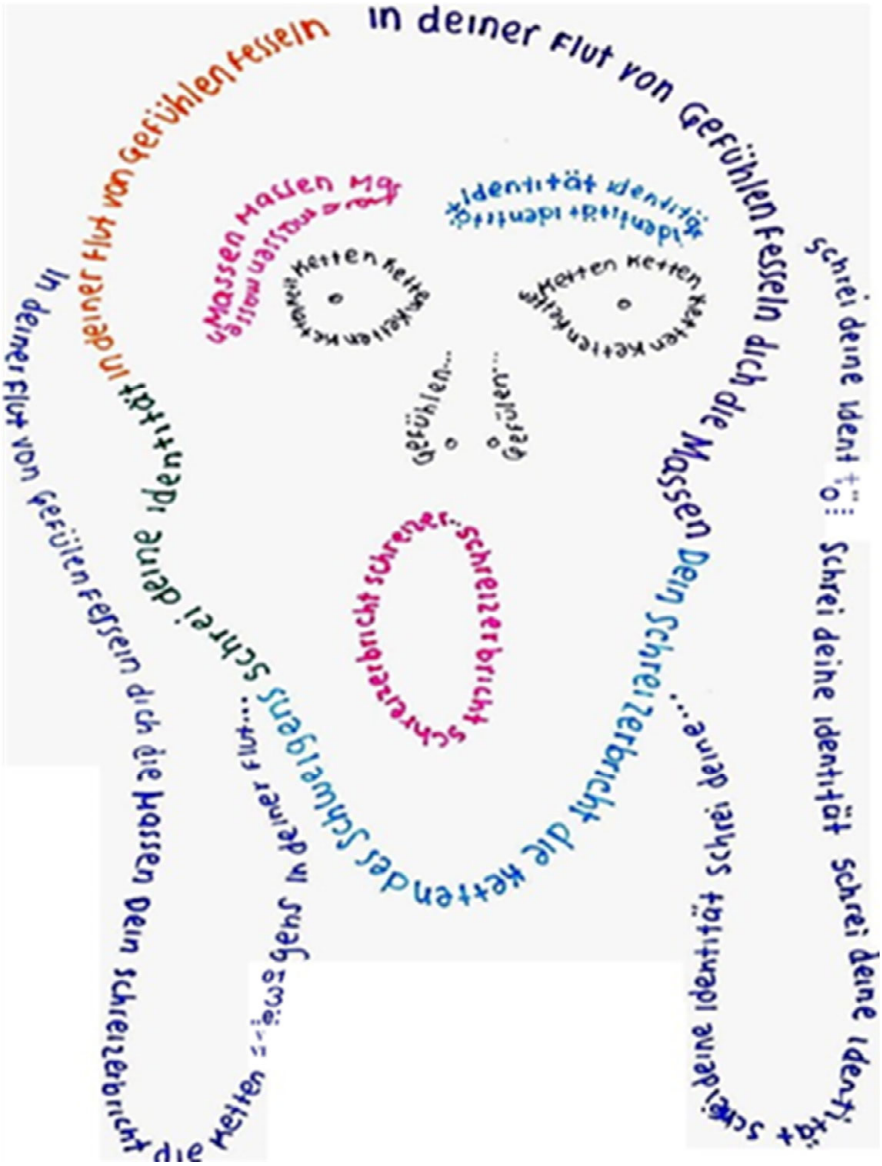
El trabajo con la poesía concreta facilita la adquisición de la competencia artística por parte de los estudiantes. Puesto que, a través de sus obras, estos manifiestan, además de sus gustos, sus opiniones acerca de diversos temas de actualidad, tal como podremos observar en dos de los ejemplos que mostraremos con posterioridad. Por otra parte, esta tarea colaborativa les permite alcanzar la competencia de autonomía (MCER 2002) que les obliga a tomar decisiones continuamente y a consensuarlas dentro de cada uno de los grupos de trabajo.

Seguidamente, presentamos dos ejemplos elaborados por los estudiantes del grupo de alemán I. Dicho grupo comenzó las clases en este idioma solo dos meses antes, siendo dichos resultados su primer acercamiento a la producción escrita en el idioma alemán. Dicha aproximación a este género textual obtuvo resultados muy satisfactorios.

FIGURA 4. *En este primer ejemplo observamos cómo la palabra central "librepensamiento" se encuentra encarcelada por conceptos negativos como "odio, incultura, prejuicios" entre otros que muchas veces impiden nuestra propia razón y juicio crítico.*

Fuente: Elaboración propia estudiantes del grupo de alemán I

FIGURA 5. *En este segundo ejemplo los estudiantes proponen basándose en una imagen mítica del cuadro "El grito" de Munch. Dicha poesía representa a los colectivos discriminados y el silencio que se les ha impuesto durante siglos, reprimiendo los sentimientos de cada uno de ellos. El grito representa el momento en el que se alzan esas voces silenciadas con el que consiguen el proceso de liberación y un paso hacia la aceptación de las identidades de las personas. De ahí, también, la importancia de los colores del arcoíris en esta elaboración***.**



Fuente: Elaboración propia estudiantes del grupo de alemán I

Tras examinar las diferentes propuestas elaboradas por los alumnos de este grupo de alemán, podemos afirmar que ha resultado ser un entorno productivo con el que los estudiantes han podido expresar sus ideas que, de otro modo, y debido a su nivel de iniciación en la lengua L2, no hubieran podido llevar a cabo.

Tanto para el trabajo con la poesía concreta como al llevado a cabo con los MEMES los estudiantes han empleado principalmente la herramienta Padlet que les permite poder elaborar y desarrollar las tareas en grupo de forma simultánea. Con ayuda de este instrumento comparten y comentan en tiempo real dentro del propio grupo. Esta aplicación es útil para crear mapas de pensamiento, tormentas de ideas, entre otros. Creemos que es importante recalcar que todas las herramientas digitales que se emplean tanto dentro como fuera del aula son de carácter gratuito (queda, por tanto, fuera de este capítulo la eterna discusión del coste de esa gratuidad, puesto que puede ser a cambio de la obtención de los datos personales de los usuarios).

5. DEUTSCHINNOVA

A continuación, nos centraremos en un ejemplo de trabajo por proyectos en el aula de alemán, en el cual, uno de los productos resultantes del aprendizaje es el diseño de un vídeo (y su defensa pública) de presentación sobre buenas prácticas, experiencias, técnicas y vidas innovadoras a través de la historia en el contexto *germanoparlante*. En este caso, se utiliza la elaboración del vídeo como un recurso didáctico más que permite al estudiante adquirir los conocimientos siguientes y ser capaces de:

• expresarse correctamente en pasado y defender discursos (orales y escritos) de cierta complejidad

• conocer hitos históricos, tecnológicos, artísticos y culturales acaecidos del contexto *germanoparlante* (Alemania, Austria, Suiza y minorías en el exterior) desde el siglo XV hasta la actualidad, sin olvidar la contribución de las mujeres, que han generado innovación para el bien común.

• reflexionar sobre su propia capacidad como generadores de cultura e innovación.

• ser capaces de capaz de trabajar en equipo dentro de su aula, centro y en el ámbito internacional.

• desarrollar recursos de documentación digital y sea, además, capaz de producir contenidos digitales sencillos

El resultado tiene un claro enfoque interdisciplinar del que finalmente se realiza una presentación y defensa delante de toda la clase y debe tener una duración aproximada de 20 minutos. Un resultado previo anterior al vídeo es la entrega de una biografía por grupos, de un personaje de su elección, del que con posterioridad entregarán un guion y, finalmente, se obtiene como resultado del aprendizaje, el vídeo.

El trabajo por proyectos es cada vez más importante en la docencia de lenguas extranjeras, en nuestro caso lo empleamos también para desarrollar la competencia comunicativa intercultural. Al hacer que los estudiantes elaboren sus propios vídeos en la asignatura de alemán III, conseguimos que los alumnos pueden apreciar patrones discursivos de los hablantes nativos, y les ayuda, al mismo tiempo a organizar el discurso. Les facilita poder enfrentarse a situaciones comunicativas reales, sirve para progresar en la correcta pronunciación, mejoran, por tanto, la expresión oral y la fluidez. Según Martínez (2003) que los estudiantes desarrollen este tipo de trabajo les permite retener el conocimiento de una forma más sencilla y duradera. Asimismo, con la elaboración del vídeo se consigue que los discentes organicen su proceso de aprendizaje según sus propias necesidades, ya que los estudiantes llevan a cabo la tarea asignada "a su propio ritmo y orden", gestionando su proceso de autoaprendizaje con una cierta libertad que otro tipo de tareas más tradicionales no les permiten (Bojórquez *et al.* 2018).

6. CONCLUSIONES

Estas experiencias didácticas han fortalecido, en mayor o menor medida, la expresión escrita de los estudiantes. Quedando patente que este proceso creativo llevado a cabo por los alumnos no es tan solo un medio

para la adquisición del conocimiento de la lengua meta (L2), sino que, además, permite el desarrollo de la creatividad, siendo importante, al mismo tiempo, destacar que los formatos digitales les resultan más atractivos y cercanos. Debemos ser conscientes de los nuevos formatos digitales híbridos en los que la producción escrita es parte del contenido digital y en el que sin una de las partes no se puede llegar a comprender el mensaje. Se debe, por tanto, pensar la producción escrita desde estos formatos.

Dichos formatos producen una sensación de libertad mayor de los estudiantes frente a la forma de trabajo tradicional y, al mismo tiempo, suponen una mayor implicación en el proceso creativo. Los alumnos sufren un cambio de rol, ya no son simplemente creadores, sino que, además, se convierten en receptores de los productos de sus compañeros pudiendo interaccionar con ellos en tiempo real, permitida por el entorno en el que se producen, las RRSS.

El trabajo con las nuevas textualidades permite diferentes formas de acercamiento a esta tipología textual, pero exige, del mismo modo, una competencia digital suficiente por parte del docente para poder aprovechar todas las posibilidades que estas les ofrecen. Sin embargo, el llegar a dominar diferentes plataformas digitales y diversas aplicaciones presupone una inversión de tiempo mayor del profesor fuera del horario de clases, tanto en la preparación de las tareas como en el conocimiento de las herramientas a emplear.

El trabajo con formatos digitales cumple con varias de las premisas del enfoque comunicativo que recoge el Marco Europeo de Referencia de las Lenguas, en primer lugar, el aprendizaje que se lleva a cabo es colaborativo, ya que se trata de tareas a realizar en grupo. En segundo lugar, fomentan la autonomía de los alumnos en la toma de sus propias decisiones a lo largo de todos los trabajos y, por último, conseguimos que el proceso de aprendizaje esté centrado, continuamente, en los propios estudiantes. Estos espacios les permiten hacer un uso real de la lengua de destino, puesto que no se trata de contextos encorsetados, sino ágiles en los que se admite vocabulario y expresiones actuales.

Tanto el intercambio virtual como el trabajo por proyectos pueden orientarse a un entorno que permita una mayor concreción temática y una especialización superior que prepare para posibles entornos laborales.

Las tareas por ellos desempeñadas desarrollan su sensibilidad cultural y su capacidad para poder identificar y utilizar una variedad de estrategias que les permitirán establecer contacto con personas de otras culturas, en el caso que nos ocupa, con personas pertenecientes a la cultura germana.

Estas prácticas disruptivas en la enseñanza de lenguas suponen una forma de ruptura con la enseñanza tradicional e integran, al mismo tiempo, las redes digitales, pero de forma colaborativa.

Se plantean varios retos importantes que pueden ser de interés para investigaciones futuras. En tanto que los alumnos disponen de herramientas virtuales que les permiten no solo copiar de internet, sino que, además, tienen a su alcance herramientas que les posibilitan traducir textos complejos ¿Qué sentido tiene la producción escrita? Pensamos que la mayor dificultad en el momento de la producción escrita es adecuarlo a los formatos profesionales que necesitan los estudiantes. Formatos de nuevas textualidades en el que la producción sea solo una parte de los contenidos digitales. Del mismo modo, cómo gestionan los estudiantes y el propio docente el trabajo dentro de entornos multilingües y multiculturales.

7. REFERENCIAS

Álvarez, T. (2005). Didáctica del texto en la formación del profesorado. Editorial Síntesis, Madrid.

Bojórquez, M., Cadena, M. y Casanova, J. (2018). El vídeo como recurso didáctico para la enseñanza del idioma inglés en la educación media superior de la Universidad Autónoma de Campeche. *Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo.*

https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/12/video-recurso-didactico.html

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación,* 6, 68-80. FIA.

Consejo de Europa. (2002). Marco Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Cordón, J., Gómez, R. y Alonso, J. (Eds.) (2013). *Documentos electrónicos y textualidades digitales. Nuevos lectores, nuevas lecturas, nuevos géneros.* Ediciones Universidad de Salamanca.

Martínez, J. D. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 139-160.

OCDE (2018). Guía del profesorado TALIS 2018. Volumen I. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Gu%C3%ADa-del-profesorado-TALIS-2018-Vol-I_ESP.pdf

Vidales-Bolaños, M., & Sádaba, C. (2017). Connected teens: Measuring the impact of mobile phones on social relationships through social capital. [Adolescentes conectados: La medición del impacto del móvil en las relaciones sociales desde el capital social]. *Comunicar*, 53, 19-28. https://doi.org/10.3916/C53-2017-02

Williams, M. y Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wray, D. y Lewis, M. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información.* Morata.

EL HUMOR FALLIDO COMO ESTRATEGIA PROPIA HUMORÍSTICA EN EL MEDIO AUDIOVISUAL

LAURA MARÍA ALIAGA AGUZA
Universidad Internacional Isabel I

1. INTRODUCCIÓN

La comedia de situación es un formato televisivo de ficción humorístico que se caracteriza por simular situaciones que se basan en la realidad, pero de forma humorística. Se trata de un medio multimodal que posee rasgos propios orientados a divertir a la audiencia. Para ello, se nutre de tres tipos de humor, concretamente utiliza secuencias humorísticas que se generan a partir de humor verbal, de humor visual, de humor de situación o la mezcla de alguno de ellos.

Asimismo, dentro de cada secuencia humorística aparecen conversaciones que, pese a ser planificadas debido a la idiosincrasia del medio, pretenden que parezcan espontáneas, esto es, dentro de la comedia de situación, género humorístico *per se*, encontramos un género propiamente no humorístico -la conversación espontánea-, pero en el que se puede encontrar humor (Tsakona, 2017) a través de las intervenciones de cada participante. No obstante, como ocurre en las conversaciones espontáneas reales, el humor puede ser fallido (Bell, 2009; Alvarado, 2013 y 2016), puesto que, en algunas ocasiones, no recibe respuesta por parte del interlocutor, ya sea porque no se aprecia dicho enunciado humorístico o debido a que no se quiere continuar con dicho modo humorístico.

En estos casos, la comedia de situación se nutre de dos fenómenos humorísticos diferentes: por un lado, se puede observar humor fallido en la conversación espontánea de la secuencia en la que el humor no ha sido continuado por el interlocutor, ya sea porque no lo ha entendido o

a causa de que no ha interpretado el enunciado como humorístico; y, por otro, se utiliza como estrategia propia de la comedia de situación (Aliaga - Aguza, 2020), esto es, el hecho de que el oyente no comparta la broma del interlocutor se utiliza para hacer reír al espectador.

Por todo ello, el objetivo de este capítulo es llevar a cabo un análisis comparativo del humor fallido que se produce en la conversación espontánea del género audiovisual desde una perspectiva lingüística - pragmática. Para ello, se analizarán distintas secuencias humorísticas del primer capítulo de la segunda temporada en los que ocurre este fenómeno en dos series separadas tanto en el espacio como en el tiempo, esto es, en una serie estadounidense que mantiene el formato tradicional como es *Cómo conocí a vuestra madre* y en otra española, *Paquita Salas*, la cual ha experimentado distintas modificaciones, pero mantiene la esencia de este formato (Aliaga - Aguza, 2021).

2. HUMOR FALLIDO EN LA CONVERSACIÓN

En este epígrafe prestaremos atención al humor fallido. No obstante, antes de ello, para entender qué es el humor fallido, primero hay que plantearse qué es el humor. Desde nuestro punto de vista, "el humor es un fenómeno inferencial (Ruiz Gurillo, 2012, 2019) en el que se produce una incongruencia lingüística o contextual. Dicha incongruencia hace que se reinterprete el enunciado desde un modo humorístico y genere risa en el oyente" (Aliaga-Aguza, 2020, p. 58).

Asimismo, llegados a este punto, cabe preguntarte qué es una incongruencia. Siguiendo la misma línea, entendemos por incongruencia:

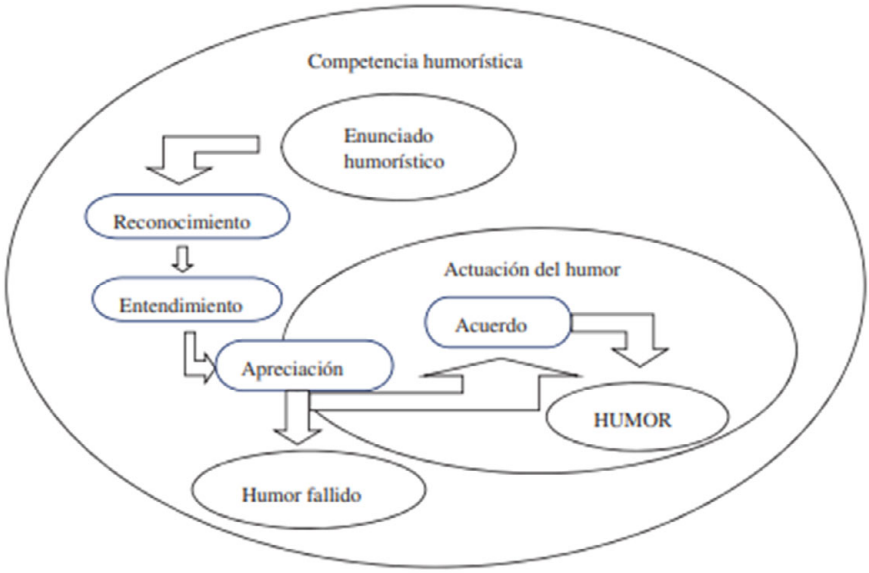
> aquello que se sale de los límites establecidos tanto social como culturalmente. Lo importante de la incongruencia humorística es su finalidad, puesto que lo que se pretende es hacer reír al oyente. Por un lado, el hablante, a través de sus enunciados, crea una situación en la que existe un marco donde se propicia la ambigüedad. Al mismo tiempo que crea este marco, dirige el pensamiento del oyente hacia la interpretación más lógica según el marco de referencia de ambos interlocutores. De este modo, el hablante prepara el terreno para que, de repente, aparezca un estímulo que sea incongruente dentro del marco de referencia formado y, así, crear el efecto cómico. Por otro lado, el oyente asimila el enunciado / contexto que crea el hablante y selecciona varias

> posibilidades lógicas, esperando que se produzca la más fácilmente inferible. Sin embargo, en un momento dado, aparece la incongruencia, una situación ilógica, que hace que el oyente tenga que reinterpretar su interpretación y así se llega a la finalidad que persigue el hablante, esto es, la risa. (Aliaga – Aguza, 2020, p. 58).

No obstante, puede ocurrir que el oyente no ría, ya sea porque no aprecia el humor o porque no quiere continuar con el modo humorístico. Aquí es el lugar en el que se sitúa el humor fallido.

Siguiendo a Hay (2001, p. 67) y a Attardo (2001, p. 166) para que un enunciado humorístico cumpla sus objetivos, el interlocutor debe pasar por cuatro fases: (a) Reconocimiento, (b) Entendimiento, (c) Apreciación, y (d) Acuerdo. Las cuales están vinculadas tanto a la capacidad de entender el humor (*humor competence)* como a la actuación del humor (*humor performance)*. De este modo, el reconocimiento como el entendimiento se relacionan con la capacidad que poseen tanto el hablante como el oyente para generar y reconocer, respectivamente, el humor en un contexto dado, esto es, la competencia del humor (*humor competence)*. Mientras que la apreciación y el acuerdo se vinculan a la actuación del humor (*humor performance)*, concretamente, al deseo de apreciar el humor y la disposición a continuarlo. Si falla alguna de estas dos últimas partes, desaparece el humor o, lo que es lo mismo, aparece el humor fallido. La siguiente figura resume las fases de la competencia humorística (Alvarado Ortega, 2016, p. 250):

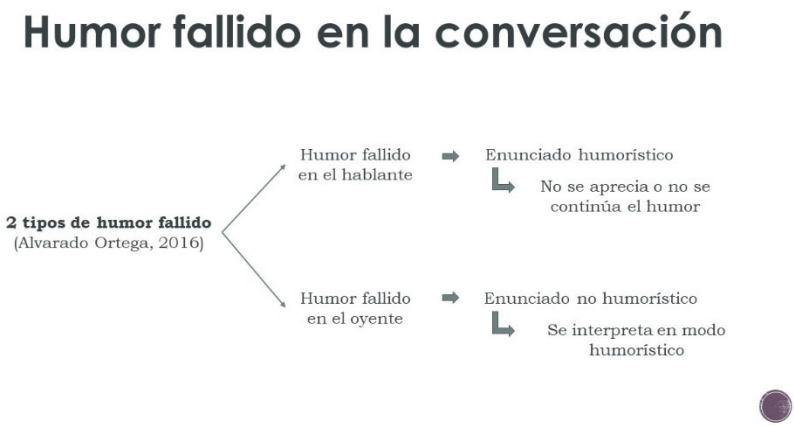
FIGURA 1. *Fases para que un enunciado sea humorístico*



Fuente: Alvarado Ortega, 2016, p. 250.

Asimismo, una vez que se produce el humor fallido, se pueden distinguir diferentes tipos. Alvarado (2016) señala que existen dos tipos de humor fallido: (a) humor fallido en el hablante; y (b) humor fallido en el oyente. En el primer caso, humor fallido en el hablante, se produce en el momento en el que, a pesar de que el hablante ha dejado pistas en el enunciado para que el oyente lo interprete de forma humorística, este no lo ha apreciado como humorístico o ha decidido no continuarlo. En el segundo caso, humor fallido en el oyente, ocurre el fenómeno contrario, esto es, la intención del hablante no era hacer un enunciado humorístico, no obstante, el oyente lo ha interpretado de este modo y o bien ríe o bien continúa el humor.

***FIGURA 2**. Tipos de humor fallido*



Fuente: Elaboración propia (extraído de Alvarado Ortega, 2016).

Una vez llevado a cabo un breve recorrido por lo que es el humor fallido, pasaremos a comentar los argumentos de las series que estamos analizando con el fin de facilitar la comprensión de los ejemplos que comentaremos en el epígrafe correspondiente.

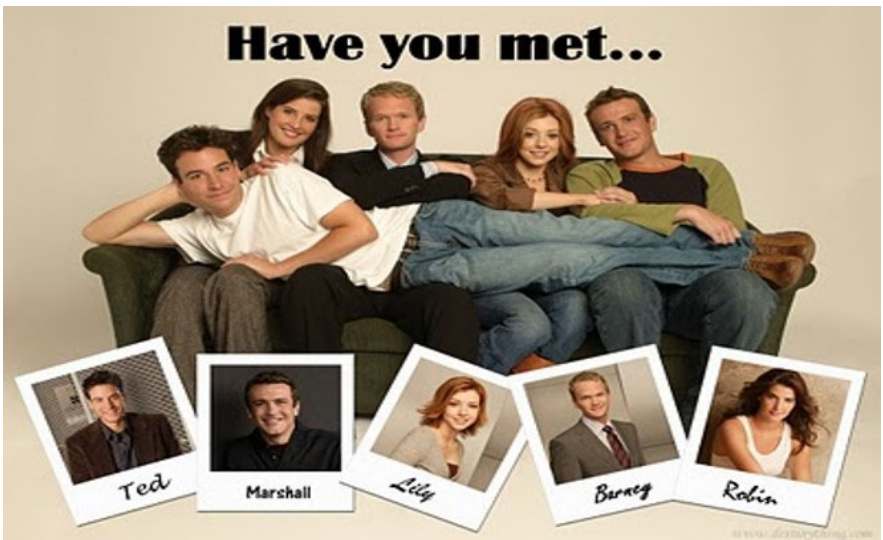
3. *CÓMO CONOCÍ A VUESTRA MADRE*

Cómo conocí a vuestra madre es una comedia de situación estadounidense creada por Craig Thomas y Carter Bays, producida por la CBS[179], en la que Ted Mosby (interpretado por Josh Radnor), personaje principal, relata a sus dos hijos cómo conoció a la madre de estos partiendo del año 2005, cuando sus dos mejores amigos, Marshall Eriksen (Jason Segel) y Lily Aldrin (Alyson Hannigan) se prometen. Además de estos tres personajes, aparecen otros dos personajes principales: Robin Scherbatsky (Cobie Smulders), la chica de la que Ted está enamorado, y Barney Stinson (Neil Patrick Harris), un soltero empedernido amigo de Ted.

[179] LA serie se emite en la CBS estadounidense; en España se puede visionar en Antena 3 Neox y en Fox España; en Latinoamérica se emite por el canal Fox Life. Asimismo, se puede encontrar en plataformas de pago como Netflix.

La segunda temporada parte del verano del 2006, en el momento en el que Lily abandona a Marshall, rompe su compromiso con él y se muda a vivir a San Francisco para intentar cumplir su sueño de convertirse en una artista famosa; mientras Ted y Robin inician una relación sentimental.

***FIGURA 3**. Cómo conocí a vuestra madre*



Fuente: https://www.formulatv.com/series/como-conoci-a-vuestra-madre/

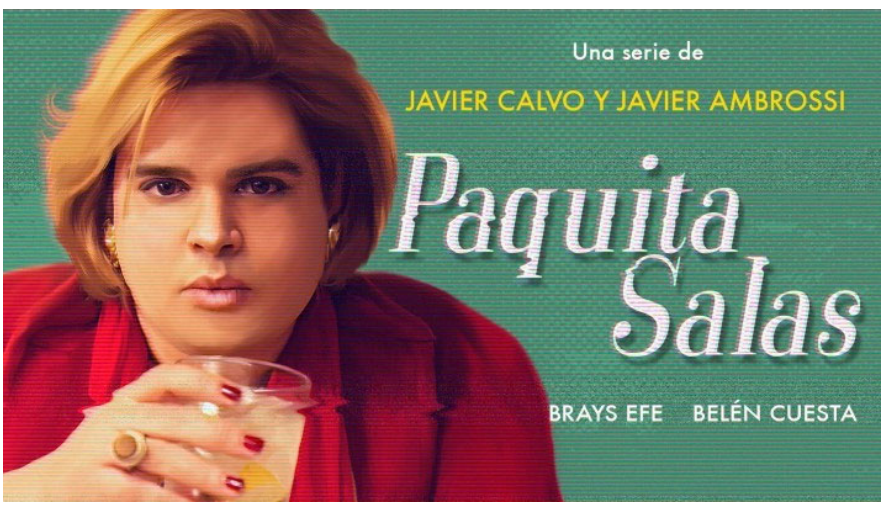
Esta es una comedia de situación que mantiene los rasgos tradicionales de este formato, como son una duración aproximada de veintidós minutos; presenta personajes estereotipados; las grabaciones se llevan a cabo en interiores y con público en directo, aunque posteriormente se insertan risas enlatas; además los diálogos son prefabricados, elaborados, vivos, cortos, agudos y con *gags* visuales; además, suele haber tres tramas por capítulo, concretamente, una principal y dos secundarias (Grandío Pérez y Diego González, 2009; Aliaga – Aguza, 2017, 2020). Sin embargo, es importante indicar que en esta comedia de situación se utiliza un recurso, tanto estructural como humorístico, que no se suele dar en este formato: la *voz en off,* específicamente, Ted Mosby, a través de la *voz en off,* relata a sus dos hijos cómo conoció a la madre de estos. Por medio de esta técnica estructural se involucra al espectador en la trama y, además, se introducen giros humorísticos. Asimismo, a pesar de que normalmente cada capítulo cierra la trama y hay una cola

humorística, en el capítulo que se analiza en este capítulo no es así, puesto que se crea suspense por medio de imágenes y música de fondo.

4. *PAQUITA SALAS*

Paquita Salas es un híbrido entre la comedia de situación y el falso documental, creado por los conocidos como los Javis, una pareja de directores formada por Javier Calvo y por Javier Ambrosi. La serie, emitida en Netflix[180], actualmente cuenta con tres temporadas, aunque es posible que se lleve a cabo una cuarta. Se trata de "una serie que contiene un tipo de humor lingüístico y altamente arraigado a la cultura española del mundo de la televisión y el cine" (Germán de la Cruz, 2020, p. 33). Dicha serie televisiva refleja las aventuras y desventuras de Paquita Salas (interpretada por Brays Efe), una representante de actores que fue muy famosa en los años noventa, pero que actualmente no ha sabido adaptarse a los nuevos tiempos.

***FIGURA 4**. Paquita Salas*



Fuente: https://www.loslunesseriefilos.com/2017/11/paquita-salas-una-serie-no-apta-para.html

[180] *Paquita Salas* se estreno en Flooxer, plataforma de contenidos digitales de Atresmedia. No obstante, tras su éxito en el estreno pasó a emitirse en Neox. A partir de octubre de 2017, Netflix posee todos los derechos de emisión de la serie.

En la primera temporada, la protagonista, tras el abandono de su actriz estrella, Macarena García, se ve obligada a reinventarse. Gracias a la ayuda de su incondicional ayudante, Magüi (Belén Cuesta), las dos encuentran a otra actriz de talento y la elevan al estrellato. Sin embargo, una vez que esta haya conseguido la fama, la historia vuelve a repetirse de manera que Paquita se ve nuevamente abandonada. Asimismo, esta vez se queda totalmente en la ruina. De este modo, comienza la segunda temporada.

Como se ha comentado anteriormente, *Paquita Salas* mantiene los rasgos más característicos de la comedia de situación (duración breve, personajes estereotipados, grabación en interiores, diálogos prefabricados, cortos, vivos y con *gags* visuales). Sin embargo, carece de risas enlatadas. Además, esta serie posee características del falso documental, en el que se emplean técnicas del documental para presentar unos hechos ficticios como si fuesen reales (García Martínez, 2001); es decir, con esta técnica se pretende involucrar al espectador para que este conciba los acontecimientos como reales, ya que, con la ruptura de la cuarta pared[181], los personajes cuentan su historia directamente al espectador (Cabrera Peral, 2020), sin que se sienta como un mero espectador de los hechos. Desde nuestro punto de vista, esta técnica tanto estructural como humorística se puede equiparar a la técnica de *voz en off* utilizada en *Cómo conocí a vuestra madre,* puesto que funcionan de la misma manera, cuya finalidad es involucrar al espectador en la trama, con la diferencia de que en esta última se produce de forma indirecta.

[181] La ruptura de la cuarta pared es un recurso utilizado en el teatro, en el cine y en el medio audiovisual que consiste en involucrar al espectador en la ficción, ya que el actor se dirige directamente a él mirando directamente a la cámara; de esta forma hace creer a la audiencia que vive con ellos los acontecimientos. Del Río Castañeda (2019, p. 405) lo define como: "estrategia aplicable en el arte mimético que consiste en la ficcionalización intencionada de un elemento relacionado con la creación y / o difusión de ese mismo arte, pero incoherente en el universo de la ficción, y que, en consecuencia, provoca en el receptor la toma de conciencia del carácter artificioso de la obra y la reflexión acerca de la ficción y sus mecanismos".

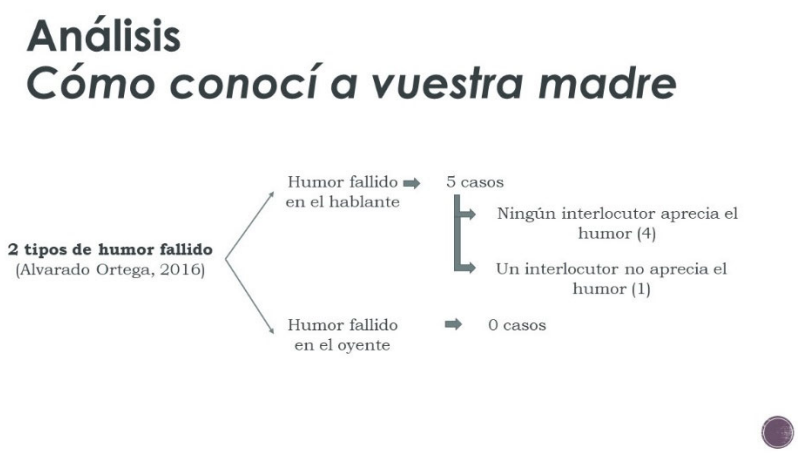
5. ANÁLISIS PRÁCTICO

En este epígrafe nos centraremos en el análisis práctico de cada una de las series que componen nuestro corpus. Para ello, segmentaremos el epígrafe en dos subepígrafes; por una parte, analizaremos las cinco secuencias humorísticas que se han creado a partir de humor fallido en la comedia de situación *Cómo conocí a vuestra madre;* por otro lado, comentaremos los cinco ejemplos de humor fallido que hemos encontrado en el primer capítulo de la segunda temporada de *Paquita Salas.* En ambos casos, procederemos de la misma manera: en primer lugar, ofreceremos los datos cuantitativos de cada una de las series; y, en segundo lugar, prestaremos atención a cada una de las secuencias humorística.

5.1. ANÁLISIS DE CÓMO CONOCÍ A VUESTRA MADRE

En el caso de *Cómo conocí a vuestra madre,* hemos hallado cinco secuencias humorísticas en las que se utiliza el humor fallido en el capítulo uno de la segunda temporada, todos ellos de humor fallido en el hablante, concretamente, 4 casos en el que el humor no se continúa por parte de los interlocutores y en el otro caso, un interlocutor sí lo aprecia, pero el blanco de la burla no, ya que ve amenazada su imagen.

***FIGURA 5**. Humor fallido en Cómo conocí a vuestra madre*



Fuente: Elaboración propia.

En (1) Marshall ha sido abandonado por su prometida hace unos días y no logra levantar cabeza. Es por la mañana, Ted se levanta y encuentra a su amigo sentado en el sofá en la misma forma que lo dejó la noche anterior.

- Ted: ¿tienes hambre?
- Marshall: ¿qué sentido tiene? Por mucho que coma me va a sentar mal.
- Ted: al menos aquí eres tú quién manda a la mierda.
- (Primera parte, **capítulo 1**, segunda temporada)

En este caso, (1), Ted intenta animar a su amigo haciendo una broma con un doble sentido entre el entorno en el que se encuentra Marshall, el cual está lleno de deshechos de comida, y la unidad fraseológica "mandar a la mierda a alguien", utilizada en este caso de forma literal. No obstante, su amigo no ha apreciado el humor, puesto que su estado de ánimo es malo y no activa el modo humorístico.

En el siguiente caso, (2), Ted y Robin acaban de comentar una relación sentimental. Sin embargo, no pueden disfrutar de tiempo juntos, ya que deben cuidar a su amigo. Robin ya está cansada de esta situación.

- Robin: esto tiene que terminar, Ted, acabamos de empezar acordamos que nos lo tomaríamos con calma y de alguna forma ya tenemos un bebé, no es capaz de alimentarse, llora mucho, nos tiene despiertos toda la noche.
- Barney: ¿has intentado darle el pecho? ¡Ya está!
- (Primera parte, **capítulo 1**, segunda temporada)

En (2), el humor fallido viene por parte de Barney. Este personaje se caracteriza por ser una persona que en el momento que tiene una oportunidad realiza algún chascarrillo cómico y lo acompaña de alguna coletilla como, por ejemplo, "¡ya está!" para solicitar la aprobación de sus amigos. No obstante, en este caso los interlocutores no responden al enunciado humorístico, puesto que se trata de un momento tenso en el que están buscando una solución al problema que tienen con Marshall.

En el siguiente ejemplo, (3), Marshall parece que ya está algo más recuperado, por lo que Ted ha programado un viaje de fin de semana para darle una sorpresa a Robin.

- Ted: voy a decírtelo, te llevaré de viaje este fin de semana.
- Robin: ¿en serio?
- Ted: sí.
- Robin: fantástico.
- Ted: sí, mis tíos tienen una casa en la playa, en Montain, mmm, súper romántica, mi tío ha tenido unas tres aventuras ahí.
- Robin: vaya… debe ser preciosa, he visto fotografías de tu tío.
- (Primera parte, **capítulo 1**, segunda temporada)

En este caso, (3), Robin lleva a cabo una comparación hiperbólica entre la casa de los tíos de Ted y la idea de que una persona como el tío de Ted haya podido tener tantas aventuras allí. No obstante, Ted no continúa el giro humorístico, puesto que no es el momento más adecuado para generar ningún enunciado humorístico. En este ejemplo, encontramos el mismo tipo de humor fallido que en el caso anterior, esto es, los participantes de la conversación no ven adecuada la situación comunicativa para que tenga cabida un enunciado humorístico. No obstante, no ocurre lo mismo en el espectador, el cual interpreta ese enunciado como humorístico y se consigue la finalidad que se persigue en las comedias de situación: conseguir que el espectador ría en intervalos de tiempo reducidos.

En (4), Marshall parecía que se había recuperado de su ruptura con Lily y su mudanza a San Francisco. Sin embargo, ha llegado una carta a casa de Marshall con los movimientos de la tarjeta de crédito de Lily. De este modo, Marshall descubre que Lily ha vuelto a Nueva York y no han tenido noticias de ella. Desde este momento, Marshall vuelve a querer contactar con Lily, a lo que sus amigos le recomiendan que es mejor que no lo haga. Pese al cambio de la situación, Robin y Ted

deciden seguir con sus planes de pasar el fin de semana fuera, en la casa de la playa de los tíos de Ted.

- Ted: esto no cambia nada. Tú (a Barney) ven aquí (a la cocina). Escucha, mientras que estemos fuera este fin de semana, ¿puedes vigilarle para que no llame?
- Barney: ¿quieres que sea su canguro? Veinte pavos, por hora, y dinero para pizza.
- (Segunda parte, **capítulo 1**, segunda temporada)

En este ejemplo, (4), el humor viene determinado por la situación y la personalidad de Barney, ninguno de los participantes de la conversación interpreta el enunciado como humorístico, puesto que saben que realmente Barney está pidiendo dinero si quieren que vigile lo que hace Marshall. Es un personaje que se mueve por su propio interés. Prueba de ello, es la escena siguiente en la que Ted y Robin amenazan a Barney con estar dándose besos en su presencia, esto es, actuar como una pareja, si no cuida de su amigo. No obstante, se trata de un enunciado humorístico para el espectador, del mismo modo que ocurre en los dos ejemplos anteriores.

En el último ejemplo que hemos hallado de humor fallido en el capítulo uno de la segunda temporada, el blanco de la burla ve dañada su imagen y no interpreta el enunciado de modo humorístico. Sin embargo, los demás participantes de la conversación sí adoptan el modo humorístico. En (5), Barney y Ted han intentado sin éxito sacar a Marshall de casa para que se recupere. El primero se lo ha llevado a un club de estriptis, mientras que el segundo lo ha llevado al un partido de beisbol. En este momento están Robin, Ted y Barney en el bar que suelen frecuentar y estos últimos comentan que han fracasado en su intento, a lo que Robin afirma que no saben cómo animar a una persona, pero ella tiene el método correcto.

- Barney: ¿y cuál es tu receta doctora estrógeno? ¿Comer Häagen-Dazs y ver *Love Actually* hasta que se os sincronice el periodo?

- (Primera parte, **capítulo 1**, segunda temporada)

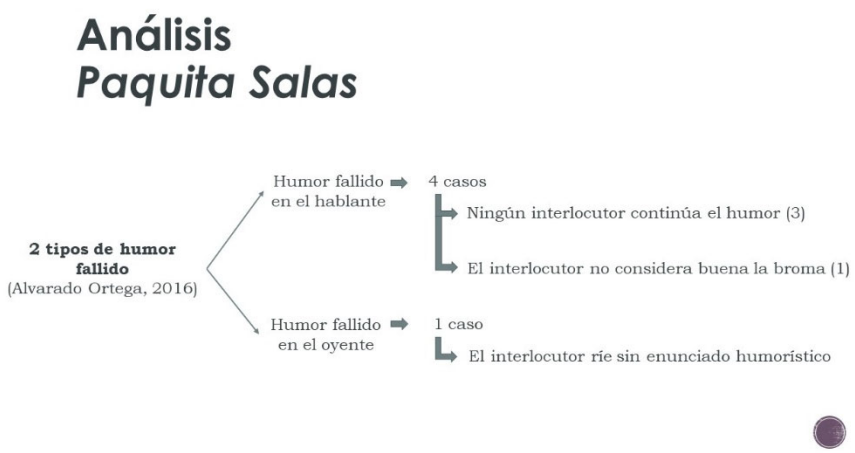
En este caso, (5), Ted ríe tras escuchar las palabras de Barney. No obstante, Robin se sienta ofendida y no continua el modo humorístico,

puesto que las acciones que comenta Barney van en contra de la personalidad de este personaje, entre otras cosas, como se muestra unas escenas después en el momento en el que esta intenta animar a Marshall. Robin, es una persona independiente que fue educada por su padre como si fuese un niño. Por ello, le apasionan las armas, los puros, el hockey y el buen whisky. Cuando esta está deprimida, se consuela yendo a un campo de tiro. Este ejemplo, además de ser un caso de humor fallido, ayuda a aumentar el efecto cómico de la siguiente escena en la que se muestra a Marshall y a Robin en un campo de tiro.

5.2. ANÁLISIS DE *PAQUITA SALAS*

En este epígrafe, prestaremos atención a la serie española. En el caso de *Paquita Salas,* al igual que ocurre con la comedia de situación estadounidense sometida a análisis, también hemos hallado cinco casos de humor fallido en el capítulo que estamos analizando, cuatro de ellos vinculados al hablante y uno al oyente. Asimismo, dentro de humor fallido en el hablante podemos distinguir entre secuencias en las que ninguno de los interlocutores continúe el humor y otra en la que los interlocutores no consideran hilarante la broma. La siguiente figura, figura 6, resume los datos que acabamos de exponer.

***FIGURA 6**. Humor fallido en Paquita Salas*



Fuente: Elaboración propia

El primer ejemplo que presentamos se trata de un caso en el que el humor fallido se vincula al hablante, concretamente, ninguno de los interlocutores continúa el humor. En esta temporada Paquita quiere reinventarse. Uno de los pasos para ello es cambiar sus hábitos alimenticios. En (6) Paquita está explicando al espectador que ha cambiado su hábito de vida y ahora solo come de forma saludable.

- Paquita: lo verde que no muerde.
- (Primera parte, **capítulo 1**, temporada 2)

Como se puede apreciar en (6), Paquita hace un juego de palabras con la intención de divertir al interlocutor. No obstante, pese a ser una secuencia para el espectador puesto que se utiliza la técnica del falso documental, ruptura de la cuarta pared, Magüi está a su lado mientras que Paquita cuenta al espectador su nueva forma de vivir. En la serie cuando se utiliza esta técnica, si aparecen dos personajes frente a la cámara, ambos interactúan con el espectador. No obstante, en esta ocasión, Magüi no ríe tras escuchar el giro humorístico.

Otros dos ejemplos que encontramos de humor fallido en el hablante en el que los interlocutores no cambian a modo humorístico son (7) y (8). En (7), Paquita está en un set de rodaje con una nueva actriz a la que representa. Aquí se ha encontrado con la actriz que le abandonó al final de la primera temporada, Mariona Terrés, y su nueva representante, Violeta. En esta escena, Violeta se acaba de enterar que una de sus actrices, vasca, se ha referido de forma grosera al hablar de España.

- Paquita: pues es un lío Viole, yo decirte que, tú sabes que en ese tema tú y yo estamos en la misma página, una actriz ver oír y callar, ¿sabe la gente que Sofía Mazagatos es del PP?
- (Violeta mira a Paquita con cara de mal humor).
- (Segunda parte, **capítulo 1**, temporada 2)

En esta secuencia humorística, (7), Paquita Salas, para intentar mostrar empatía con Violeta, intenta, en clave de humor, equiparar sus vidas laborales. No obstante, Violeta no continua con el modo humorístico,

puesto que es un mal momento, en el que Violeta solo quiere buscar una solución a su problema.

En el siguiente ejemplo, (8), Paquita, desde que ha visto en el set de rodaje a su antigua representada, Mariona Terrés, le está intentando reclamar de forma indirecta el dinero que le debe. Violeta, está cansada de la situación que se está viviendo en el rodaje, tanto por la presencia de Paquita como por el problema con su otra representada.

- Violeta: Paquita, no es el día, créeme que no lo es, no quiere que te acerques a Mariona, porque, Paquita, si me la lías, te echo de aquí, echo a tu actriz y me encargo personalmente de que ninguno de tus actores trabaje más en la puta vida, pero ni con José Luis Moreno.

- (Segunda parte, **capítulo 1**, temporada 2)

En este caso, (8), como ocurre en el caso anterior, Violeta no continúa con el modo humorístico. De hecho, esta hasta se enfurece. A lo largo de las secuencias humorísticas se aprecia la evolución de Violeta. En el ejemplo anterior, esta representa su enfado a través del gesto de la cara. Sin embargo, en esta secuencia ya lo expresa verbalmente en modo amenazador hacia Paquita. En ambos casos, no se continúa el humor porque viene después de una secuencia dramática. No obstante, son secuencias humorísticas que se dirigen directamente al espectador. Se trata de casos de humor fallido, en el que el interlocutor no ríe, sino que causa el efecto contrario, pero que consigue crear comicidad para el espectador.

En (9) encontramos un ejemplo en el que los oyentes no consideran hilarante el enunciado humorístico. No obstante, su reacción ayuda a aumentar el efecto cómico en el espectador. En este caso, Paquita y Magüi están recibiendo un curso antiestrés para ayudar al cambio de hábitos que quiere experimentar Paquita. En este momento, la monitora, Javiera, está intentando que ambos personajes liberen energía.

- Javiera: pelo, aunque nos despeinemos, demos trabajo al peluquero.

- (Magüi hace una risa falsa).

- (Paquita, al oír reír de forma falsa a Magüi, hace una risa todavía más falsa que la de esta).
- (Primera parte, **capítulo 1**, temporada 2)

En este caso, (9), para no dañar la imagen del hablante tanto Magüi como Paquita ríen, pero de manera forzada. Este hecho aumenta el efecto cómico que causa la técnica de humor fallido en el espectador. La primera en mostrar la risa para no dañar la imagen de Javiera es Magüi. De hecho, es un rasgo de su personalidad, puesto que no le gusta herir a nadie. Paquita es totalmente contraria a este personaje, no obstante, en esta escena sí que muestra su aprobación a través de la risa, puesto que es el cambio de personalidad de Paquita lo que se está intentando en este capítulo, es decir, se busca la renovación de Paquita, aspecto que, al inicio del capítulo, parece que es real y se está consiguiendo.

Por último, dentro del análisis práctico de esta serie, hemos hallado un caso de humor fallido en el oyente. Belén, nueva representada de Paquita, va a interpretar el papel de muerta en la película que está rodando Mariona Terrés. No tiene nada de texto, puesto que es una figuranta que muere y prácticamente después desaparece de escena. En este momento está leyendo el guion de la escena en la que interviene.

- Belén: que es que estoy viendo que… que aquí que me matáis, pero que no digo nada, entonces, voy a proponer decir algo antes de morir.
- (Dos figurantes ríen).
- (Belén mira a las dos figurantas con cara de extraño).
- Figurante 1: ¡ay!, por favor, proponer, dice que va a proponer decir algo antes de morir.
- (Primera parte, **capítulo 1**, segunda temporada)

En (10) las dos figurantas interpretan como humorístico el enunciado de Belén, ya que no consideran que realmente la chica esté proponiendo

cambiar el guion de un director famoso. Asimismo, en esta escena el humor fallido se continúa con un enunciado irónico – humorístico.

6. CONCLUSIONES

Una vez efectuado el análisis práctico entre los casos que hemos hallado de humor fallido tanto en la versión doblada al castellano del primer capítulo de la segunda temporada de la comedia de situación estadounidense *Cómo conocí a vuestra madre* como en el mismo capítulo de la serie española *Paquita Salas,* podemos resaltar una serie de conclusiones.

En cuanto al análisis cuantitativo correspondiente a las escenas en las que se utiliza la estrategia de humor fallido para divertir a la audiencia, llama la atención que en ambas comedias haya el mismo número, concretamente, cinco en cada una de ellas. Este hecho habría que comprobar si se repite a lo largo de los demás episodios de la temporada.

Asimismo, en el caso de *Cómo conocí a vuestra madre,* todos los ejemplo de humor fallido se vinculan al hablante, mientras que en *Paquita Salas,* encontramos más variedad, específicamente, cuatro ejemplos de humor fallido en el hablante, tres de ellos en el que ninguno de los interlocutores continúa el humor y uno en el que los interlocutores no consideran hilarante el enunciado humorístico; y un caso en el que el humor se vincula al oyente, en el que se interpreta un enunciado como humorístico cuando no lo es.

Además, nos parece conveniente reseñar que, en ambas series, alguno de los casos que se podrían interpretar como humor fallido, realmente es una escena humorística que va dirigida al espectador, de ahí que los actores no rían.

Por último, otro rasgo que hemos apreciado en este género multimodal es que el humor fallido se utiliza como estrategia propia en este formato multimodal.

7. REFERENCIAS

Aliaga-Aguza, L. M. (2017). La estrategia narrativa como recurso humorístico de la comedia de situación: el caso de *Cómo conocí a vuestra madre, ELUA,* 31, 9 – 25. DOI: 10.14198/ELUA2017.31.01

Aliaga-Aguza, L. M. (2020). *Análisis lingüístico del humor verbal en el medio audiovisual: las estrategias humorísticas de la comedia de situación.* Universidad de Alicante. Tesis doctoral.

Aliaga-Aguza, L. M. (2021). Análisis comparativo de los mecanismos humorísticos de la comedia de situación, *Cuadernos Aispi,* 18, 43 – 76. DOI 10.14672/2.2021.1868

Alvarado, M. B. (2013). Failed humor in conversational utterances in Spanish. En Ruiz Gurillo, L. y B. Alvarado Ortega (Coords.), *Irony and humor: from pragmatics to discourse,* 191-217.

Alvarado, M. B. (2016). Descortesía y humor fallido en conversaciones entre hombres y mujeres, *Pragmática Sociocultural: Revista Internacional sobre Lingüística del Español,* 4(2), 243-267.

Attardo, S. (2001). *Humorous Text: A Semantic and Pragmatic Analysis,* Mounton de Gruyter.

Bell, N. D. (2009). Responses to failed humor, *Journal of Pragmatics,* 41(9), 1825-1836.

Cabrera Peral, P. (2020). *Paquita Salas y la cultura televisiva de la década de 1990. Análisis de la serie Paquita Salas.* Trabajo final de Grado. Universitat Jaume I [09/08/2021]

García Martínez, A. N. (2004). En las fronteras de la no-ficción. El falso documental (definición y mecanismos). Ecología de la televisión: tecnologías, contenidos y desafíos empresariales", *Actas del XVIII Congreso Internacional de la Comunicación.* Pamplona, Eunate: 136-43, [10/04/2021].

Germán de la Cruz, B. (2020). *La traducción audiovisual. Análisis de la subtitulación del humor en Paquita Salas.* Trabajo fin de Máster, UNED [09/08/2021]

Grandío Pérez, Mª M. y Diego González, P. (2009). La influencia de la sitcom americana en la producción de comedias televisivas en España. El caso de 'Friends' y '7 Vidas', *Ámbitos,* 18, 83 – 97.

Del Río Casteñeda, L. (2019). La grieta en la pantalla. Definición y análisis de la ruptura de la cuarta pared en el medio audiovisual. *Estudios culturales y críticos de la Esfera Digital,* 8 (2), 400 – 431.

Hay, J. (2001). Functions of humor in the conversations of men and women, *Journal of Pragmatics*, 32, 709-742.

Ruiz Gurillo, L. (2012). *La lingüística del humor en español.* Arco Libros.

Ruiz Gurillo, l. (2019). *Humor de género: del texto a la identidad en español.* Iberoamericana/Ervert.

Tsakona, V. (2017). Genres of humor. En Attardo S. (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Humour*, Routledge, 489-503.

COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y TEORÍAS DE LA MIGRACIÓN. ESTUDIO CRÍTICO DE/ANTICOLONIAL

ÍGOR RODRÍGUEZ-IGLESIAS
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Qué concepto de cultura(s) y de la relación entre las mismas tenían los EEUU a nivel político y social, y cómo ella informa y conduce el concepto de comunicación intercultural son dos cuestiones cruciales para entender qué herramientas conceptuales atraviesan nuestro tiempo respecto de la gestión político-administrativa, la relación interpersonal e intergrupal, y la conceptuación de las relaciones *ego*/*alter* que constituyen las ideologías ontológicas, culturales, sociales y lingüísticas que conducen todas las prácticas sociales referidas.

La sociolingüística crítica estudia la lengua como práctica social, la reproducción y/o transformación en los discursos de las relaciones sociales de desigualdad a través de la lengua y otros marcadores (identidad de género, origen geográfico, cultura, etc.) y las ideologías lingüísticas, en tanto representaciones de los grupos sociales, comportadas en los discursos, que por tanto reproducen un orden social (Pujolar, 2012). En este sentido, la comunicación intercultural, como hecho inherente a sociedades contemporáneas globalizadas y en movimiento, interesa a su estudio por los tres elementos apuntados (práctica social, reproducción de relaciones de desigualdad e ideologías lingüísticas y orden social) y porque evidencia un cuestionamiento de tres pilares constitutivos del armazón académico y político que ha fundamentado en las últimas décadas aquello que dice explicar lo comunicativo (a través del esquema jakobsoniano de la comunicación) y lo cultural, especialmente en lo que respecta a la política migratoria y el despliegue de estrategias conducentes a su gestión, entre las que se encuentran la comunicación

intercultural, que de las teorías asimilacionistas de Milton Gordon y las equiparaciones de las experiencias de europeos con africanos y puertorriqueños en EEUU por Glazer y Moynihan, precisa una revisión de sus elementos constitutivos desde una perspectiva descolonial.

Este capítulo tiene como objeto examinar crítico-decolonialmente conceptos fundamentales para la comunicación intercultural, tales como la asimilación (y la integración), y las identidades compuestas y el multiculturalismo. De lo que se trata, en definitiva, es de ver qué conceptos atraviesan las ideologías y prácticas sobre/contra la inmigración en el Estado español y cómo estas ideologías y prácticas, junto a las conceptuaciones académicas exportadas de los EEUU -dado su alto grado de influencia sobre otros y otras académicas del mundo y, en el caso sometido a examen, de España-, lo que obliga a establecer un diálogo entre estas c0nceptuaciones y sus condiciones sociales de producción de conocimiento, es decir, cómo era y es la sociedad norteamericana (y cómo son Europa y España, respecto de la construcción la integridad europea). Un concepto y realidad fundamental aquí será el racismo, sin el cual no puede establecerse ni la crítica a la noción de comunicación intercultural ni la superación de los problemas que vamos a identificar al interior de una comunicación intercultural no pretendidamente racista, pero reproductora y esencialmente racista.

En este capítulo se problematizan los conceptos como tales, las perspectivas que equiparan las experiencias de las partes implicadas en la comunicación intercultural, poniendo a dialogar sus disímiles experiencias con el racismo en tanto fundamento de la modernidad y, por tanto, de las estructuras objetivadas de dominación explícitas e implícitas en la interacción comunicativa interpersonal e intergrupal.

2. TEORÍAS DE LA MIGRACIÓN Y COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Vamos a examinar aquí principalmente dos paradigmas de pensamiento de gran influencia en la conformación de la conceptualización de las relaciones interculturales de especial importancia para la comunicación intercultural: las teorías de la asimilación y las teorías del pluralismo

cultural. Es una discusión necesaria pues haciendo la pertinente arqueología del saber (Foucault, 1979), podremos poner de relieve aquello que está velado (lo que implica hacer la crítica para Ruth Wodak: "hacer visible lo invisible", Wodak y Meyer, 2001). De este modo, se establecerá una conexión entre el racismo/sexismo epistemológico (Grosfoguel, 2013) y el privilegio del hombre (varón) blanco occidental en la epistemología (Santos, 2006) con sus consecuencias tanto en las teorías de la migración (Grosfoguel, 2004 y 2008) como en la comunicación intercultural, donde la ausencia de teorías anticoloniales (o, si se quiere, descoloniales) y, por tanto, antirracistas brillan prácticamente por su ausencia. La cuestión, pues, es observar desde dónde y qué experiencia sociohistórica se están pensando las teorías de migración para determinar una supuesta y pretendida validez (pseudo)universal, tan peligrosa como las teorías del racismo biológico: las primeras por invisibilizarlo y disfrazarse de ropajes aparentemente igualitarios, justos, bondadosos, etc.; la segunda, por razones obvias: su explícito racismo que clasifica a los seres humanos en superiores e inferiores con fundamentos desacreditados una y otra vez por la antropología, la sociología, la lingüística, la biología, la genética y otras ciencias sociales y naturales.

EEUU es una referencia necesaria en el análisis que estamos estableciendo aquí: primero, su gran influencia académica ha provocado un trasvase conceptual desde sus centros de producción de conocimiento (las universidades) al resto del mundo, en una época, la segunda mitad del siglo XX -incluida y, muy especialmente, su última década- donde las herencias de pretensiones universalistas obviaron, en general, las condiciones sociales de producción del conocimiento y, por tanto, las limitaciones de las conceptuaciones resultantes. Una experiencia sociohistórica, un lugar de enunciación y una trayectoria intelectual intradisciplinar y personal siempre han de ser observadas en la interpretación y precaución epistemológica que toda científica (social o no) ha de acometer. Usando la analogía del quirófano, diremos: antes de operar, hay que comprobar el material con que se opera. Esto es problematizar.

En aquel país, EEUU, emergen las teorías de la migración más influyentes, pues. La experiencia de conformación de los mismos EEUU está totalmente vinculada al colonialismo de población. Dos de ellas, a

las que hemos hecho referencia, son la asimilación (o *melting pot*) y el pluralismo cultural, que tendrán importantes efectos sobre un concepto de carácter político y social (y muy especialmente neocoloniales) en el siglo XXI: la integración, un concepto que -ya avanzamos- será problemático para una comunicación intercultural basada en la igualdad y la justicia social, frente a representaciones sociales (y sus prácticas) implícitamente racistas precisamente por no observar la colonialidad del ser, poder y saber que conforman estructuralmente el actual sistema-mundo.

Aunque vamos a separarlas conceptualmente, ambas teorías se desarrollan prácticamente en paralelo y atravesadas del llamado paradigma del *immigrant analogy* y, por tanto, forman parte de un todo que se desarrolla e, incluso, se problematiza en cierto modo, aunque -como problema central, y he ahí el quid de la cuestión- siempre desde el punto de vista de la experiencia sociohistórica del europeo que viaja voluntariamente, se baja del barco y, aun enfrentando dificultades, se incorpora a la nueva identidad desde el privilegio del blanco occidental. Por tanto, y es importante advertirlo desde ya, una de las fallas importantes de estas conceptualizaciones y, por consiguiente, de las consecuencias que tendrán para todo lo que implica la comunicación intercultural, es la no observación del concepto fanoniano de racismo, en consonancia con las referidas colonialidades de más arriba.

11.2 Teoría de la asimilación o melting pot

Un antecedente lejano de la idea del *melting pot* se encuentra en J. Héctor St. John Crévecoeur (1782), pero no fue hasta Frederick J. Turner (1893) que se usa por primera vez en el mundo académico. La conciencia de la inmigración constitutiva de los orígenes de los EEUU está presente desde los primeros momentos de la colonia y, muy especialmente, durante el periodo de su independencia, con desarrollos ideológicos que van desde las nociones filosófico-políticas de los primeros momentos a desarrollos cada vez más sofisticados académicamente, especialmente en el siglo XX. Esta conceptualización no puede ser desconectada de otra que, en gran medida, la constituye, aunque se haya separado conceptualmente (Gordon, 1961): la *anglo-conformity* o americanización.

Si leemos la carta que escribe en 1918 John Quincy Adams, entonces secretario de Estado de los EEUU (años después presidente de aquel país, de 1825-1829), veremos una fuerte ideología que apunta a la idea del "american" como identidad:

> They [inmigrantes europeos; alemanes, en concreto] must cast off the European skin, never to resume it. They must look forward to their posterity rather than backward to their ancestors; they must be sure that whatever their own feelings may be, those of their children will cling to the prejudices of this country (Adams *apud* Baltzell, 2001, p. 218).

El político invita a regresar incluso a sus países de orígenes a todos los europeos que no se adapten, que no quieran trabajar duro, dice en su misiva:

> If they cannot accommodate themselves to the character, moral, political, and physical, of this country, with all its compensating balances of good and evil, the Atlantic is always open to them to return to the land of their nativity and their fathers (Adams *apud* Perkins, 1830: 178).

El *melting pot* no es la mera olla donde se funden todas las identidades. Esto se puede poner sobre el papel y establecer una suerte de mapa (representación), pero no da cuenta por sí mismo del territorio (la realidad como tal). Es la máxima expresión de una identidad europea invisibilizada como europea donde se invisibiliza tanto las otras identidades europeas (polacas, rusas, alemanas, etc.) como las no europeas (africanas, mexicanas, etc.).

Un siglo después de que John Quincy Adams escribiera aquello, Israel Zangwill (1908) escribe y estrena una obra de teatro titulada *The Melting-Pot* donde es totalmente explícito a la hora de considerar quiénes son los elegidos (¡los europeos!) frente al resto de culturas, incluidas las originarias. El protagonista de la obra, David, dice: "America is God's Crucible, the great Melting-Pot where all the races of Europe are melting and re-forming!" (Zangwill, 1908), una suerte de tierra prometida.

Esta ideología del inmigrante europeo que baja del barco y se convierte en estadounidense (y si no, ahí tiene la puerta, como expresó el expresidente Adams), encontrará descripciones académicas respecto de las etapas de llegada, adaptación y, finalmente, asimilación, en R. Park y

E. Burgess (1921). Y aunque se han querido ver paradigmas separados en la conformación de esta ideología: *anglo-conformity*, *melting pot* y *pluralismo cultural*, todos ellos conforman un todo, siendo en realidad sofisticaciones de una misma ideología racista, donde se impone el privilegio del hombre (varón) blanco occidental anglosajón en una escala de superioridad/inferioridad desde el privilegio absoluto representado por ese blanco hasta ir descendiendo en una escala representacional ideológica de todo lo que se vaya alejando de él, en términos fenotípicos, culturales, sociales y de origen.

Ni siquiera se trata de etapas. Son más bien, como digo, sofisticaciones que completan la misma idea. De hecho, aunque *melting pot* va a encontrar en Milton Gordon su máxima expresión, explicando, de una manera más completa el propósito de Park y Burgess, describiendo diferentes etapas de la asimilación, en su libro de 1964, describe crucialmente la ideología de la angloconformidad, que tan bien conecta el pensamiento del 1800 con la realidad de los EEUU del siglo XXI y, en general, de toda la Europa actual respecto del racismo y la inmigración:

> It is quite likely that "Anglo-conformity" in its more moderate forms has been, however explicit its formulation, the most prevalent ideology of assimilation in America throughout the nation's history. During colonial times, suspicion of those who were "foreigners" either through religion or national background, or both, was not uncommon (Gordon, 1964, p. 101).

Lo que hay detrás de esta ideología es esta formulación que destaca el propio Gordon: "They are more like us" (1964, p. 100), donde el *ellos* son el resto de noreuropeos y el *nosotros*, los descendientes de ingleses.

> All have as a central assumption the desirability of maintaining English institutions (as modified by the American Revolution), the English language, and English-oriented cultural patterns as dominant and standard in American life. However, bound up with this assumption are related attitudes which may range, on the one hand, from discredited notions about race and "Nordic" and "Aryan" racial superiority together with the Nativist political programs and exclusionist immigration policies which such notions entail, through an intermediate position of favoring immi¬ gration from Northern and Western Europe on amorphous, unreflective grounds ("They are more like us") (Gordon, 1964, p. 100).

Benjamin Franklin, tal y como relata Gordon, había llamado la atención y reclamado una biopolítica que para esta clase racial y socialmente privilegiada era urgente: favorecer matrimonios mixtos con descendientes de ingleses, cuestión que como veremos no se llevó a cabo como tal, pues el factor religioso y étnico atravesó las prácticas frente a las pretensiones de favorecimiento del matrimonio con un anglosajón. Así, junto al explícito racismo de esta ideología, totalmente ligado a la historia colonial, la esclavitud y el privilegio blanco, es clara la conformación de grupos etnorraciales provenientes de Europa, además de los grupos tradicionalmente esclavizados y excluidos, como afroamericanos y nativoamericanos. De hecho, entre los europeos, ya en el periodo de entreguerras era clara la separación entre los mismos, conceptualizado por Ruby Jo Reeves Kennedy (1944) como "triple melting pot": a través de matrimonios mixtos y endogámicos a la vez. Endogámicos respecto de la religión: católicos entre sí, protestantes entre sí y judíos entre sí; mixtos, respecto del origen (un micro "They are more like us"). Las estadísticas estudiabas por Ruby Kennedy (1944) ponían de relieve que los protestantes de origen británico, alemanes y escandinavos se casaban entre sí; que los católicos irlandeses, italianos y polacos hacían lo propio y que los judíos permanecieron casi completamente endogámicos. Así, se conformaba un triple *melting pot* entre los descendientes de europeos. A pesar de estas explicaciones, la idea preponderante en EEUU es la de un solo *melting pot*, pues, como en Europa, la legitimidad política del Estado occidentalocéntrico se ha construido en torno a una idea de largo recorrido que trasciende a los propios EEUU: la construcción del Estado-nación a través del etnocidio y lingüicidio: una sola lengua, una sola identidad.

La idea de la asimilación pasaba por pensar que tras varias generaciones las personas de otras culturas se asimilarían a la cultura dominante, sin problematizar *per se* esta idea de un grupo hegemónico, como desde otro ámbito hizo Antonio Gramsci (1999), y el privilegio ontológico frente a lo que Fanon llamaría "los condenados de la Tierra" (1961). Aquella idea de la asimilación, como explicación, daba cuenta de la facilidad con la que los grupos europeos más próximos a la anglo-conformity se integraban (y resaltemos aquí: integrarse, con relación al

privilegio, idea que más adelante vamos a desarrollar críticamente) en la sociedad, frente a grupos que, tras varias generaciones no se americanizaban, es decir, no se angloamericanizaban. La falta de una teoría clara sobre el racismo por parte de los académicos blancos limitaba su interpretación del conjunto social, como vamos a ver más adelante. Ni la segregación racial explicitada en una continua exclusión, tanto ontológica como social, así como laboral, de acceso a la educación, a la sanidad, etc., era explicada por estas autorías de la asimilación. Y ni siquiera por las del pluralismo cultural.

11.2. Teorías del pluralismo cultural

Las limitaciones del concepto del *melting pot*, no sin problemas, será contestada por Glazer y Moynihan (1963), a través del desarrollo de un concepto que tampoco les era nuevo: las identidades compuestas o con guion (*hyphenated identity*), más allá del *melting pot*, como se titula el libro. Ahora el *hyphenated* no era algo despectivo, sino que iba a servir como explicación, en cierto modo *ad hoc*, de hechos que la asimilación no había podido explicar, pasadas varias generaciones desde los inicios de los EEUU. Se usaba por parte de ambos profesores un término que durante los años de mayor apogeo de la *anglo-conformity* servía para designar despectivamente a los grupos que no se asimilaban, a modo de estrella de David a lucir con la que se cuestionaba la idoneidad de la persona para ocupar cargos relevantes en la sociedad. De esto da cuenta una publicación de un periódico local de Salt Lake City en 1889, el *The Deseret Weekly*, una publicación de la Iglesia mormona, aludiendo a un hecho recogido por otro periódico, *The Daily News*: protestas de la *British-American Association* por la designación por parte del presidente de una persona *hyphenated* para un cargo público. Tan negativo y despectivo era la denominación que hasta el propio expresidente Theodore Roosevelt, tras su mandato, en 1915, expresa que en EEUU no hay lugar para las identidades compuestas. O se es estadounidense o, como expresara un siglo antes John Quincy Adams, ahí estaba la puerta, en este caso, hacia Irlanda.

> There is no room in this country for hyphenated Americanism. [...] The men who do not become Americans and nothing else are hyphenated Americans; and there ought to be no room for them in this country. The man who calls himself an American citizen and who yet shows by his actions that he is primarily the citizen of a foreign land, plays a thoroughly mischievous part in the life of our body politic. He has no place here; and the sooner he returns to the land to which he feels his real heart-allegiance, the better it will be for every good American (Roosevelt *apud* Mahootian, 2007, p. 88).

Sin embargo, en 1963, aquellos profesores de Harvard, Glazer y Moynihan, usarán este término para conceptualizar la diversidad y la evidencia de la no asimilación por parte de diversos grupos. La etiqueta usada ahora será *cultural pluralism* y tampoco era nueva. Horace Kallen, que se había aproximado a la cuestión en 1915 a través del *melting pot*, habla pocos años después de EEUU como un "cultural pluralism" (1924), concepto que en las décadas posteriores va a encontrar en las diferentes iglesias (católica, protestantes y judaica) sus máximos defensores, en consonancia con aquella idea que desde la década de 1930 pone sobre la mesa Kennedy con el triple melting pot. La idea ahora, en 1963, del pluralismo cultural, era triunfante. Sin embargo, no se trataba de un reconocimiento abierto a la diversidad como tal, y esto es importante observarlo, pues desde este lado del mar y pasadas ya varias décadas, aquellas condiciones sociales de producción de tal conceptuación ha sufrido un borrado ideológico, similar al *erasure* que respecto de la ideología explican Irvine y Gal (2000).

Glazer y Moynihan (1963) van a popularizar tanto los estudios sociológicos como sociolingüísticos y de bilingüismo (y aún hoy en los de multilingüismo), por influencia de otros estudiosos de estos campos (Appel y Muysken, 1987[1996]), un concepto reciente entonces: la etnicidad, pretendidamente explicativo de las limitaciones de *race* en los EEUU, en el contexto de luchas por los derechos civiles por parte de las personas negras en aquel país, asunto sobre el que vamos a volver enseguida. Si bien *ethnos* tiene un recorrido desde el griego antiguo, no debe equiparse esta palabra con el término técnico etnia, pues la trayectoria intelectual no es meramente etimológica. Conviene advertir que

> an insider-outsider distinction about *ethnos* and *genos*. The Greeks tended to refer to others with the term ethnos and to themselves as *genos*, that is, a *genos Hellēnōn*, a "family of Hellenes". A similar distinction is found in Latin. The Romans tended to refer to others as *natio* and to themselves as *populus*. A vague analogy in English -not to be confused with the ancient terms and their meanings- might be when one thinks of oneself as a citizen of a "nation" and others as members of "ethnic groups", or what is sometimes called "ethnics" (Duling, 2008, p. 805-806).

De hecho, hay algunas fechas relevantes en el rastreo de la trayectoria intelectual de términos como grupo étnico y etnia: respecto del primero, 1941, con el sociólogo W. Lloyd Warner, en sustitución de la palabra *race* (Duling, 2008, p. 799); y 1945, con Lloyd Warner y Srole (Banton, 2018: 96); respecto del segundo, 1953, con D. Riesman (Glazer y Moynihan, 1975: 1; Banton, 2018: 96).

> In *The Social Systems of American Ethnic Groups*, written by W. Lloyd Warner and Leo Srole and published in 1945, the expression 'ethnic group' was used to designate eight cultural minorities of white 'race', resident in Massachusetts, who were on their way to becoming 'one hundred per cent Americans'. The authors made no mention of 'ethnicity'; the first recorded use of that word is dated from 1953, when the sociologist David Riesman referred to 'the groups who, by reason of rural or small-town location, ethnicity, or other parochialism, feel threatened by the better educated upper-middle-class people' (Banton, 2018, p. 96).

Sus antecedentes antropológicos están en Huxley and Haddon (1935), con desarrollos en Barth (1969). En este periodo, el concepto *ethnicity* se convierte en relevante, especialmente en Glazer y Moynihan, que en línea con los planteamientos asimilacionistas (como los de Gordon), van a entender que tras varias generaciones los individuos de diferentes grupos van a asimilarse, aunque, a diferencia de los anteriores teóricos de la americanización y el *melting pot*, estos (Glazer y Moynihan) van a explicar el mantenimiento de características culturales no propias de la *anglo-conformity* mediante el referido concepto de la identidad compuesta. Sin embargo, como señalaron Omi y Winant (1986, p. 23), "with rare exceptions, ethnicity theory isn't very interested in ethnicity among blacks. The ethnicity approach views blacks as one ethnic group among others". Y he aquí uno de los problemas: la perspectiva desde los blancos, tomando como referencia solamente la experiencia de los

blancos, distinguiendo en ellos sus diversos orígenes e identidades y representando a otros grupos subalternizados, como los negros, en un solo grupo, bajo la idea racista, criticada por Omi y Winant de 'todos se parecen': "There is, in fact, a subtly racist element in this substitution -in wich whites are seen as variegated in terms of group identities, but blacks "all look alike"" (Omi y Winant, 1986, p. 23).

En 1964, un cambio en la legislación política en los EEUU prohibió la discriminación racial en el contexto laboral y otros contextos. Se trataba de la llamada ley por los derechos civiles, promulgada por el presidente Lyndon Johnson el 2 de julio de 1964 que, efectivamente, prohibió la discriminación en lugares públicos, ilegalizó la discriminación salarial y de contratación laboral y la exclusividad blanca de acceso a las escuelas y universidades, así como reconoció el derecho constitucional al voto. Por casi dos siglos (tres en realidad, considerando la época de la colonia), los negros y nativos (con la excepción de la Ley de Ciudadanía de Indios de 1924, que concedió derecho a la ciudadanía y al sufragio de los nativoamericanos), no gozaron de un amparo legal, lo que permitió violaciones, asesinatos, torturas, vejaciones de todos los tipos y la ausencia de derechos en todos los sentidos (podían trabajar durante todo un mes y no recibir salario alguno al final -y, desde luego, era mucho más bajo que el de clase trabajadora blanca-, o ser expulsados del trabajo arbitrariamente sin derecho a indemnización, por no hablar de salud y riesgos laborales) (Davis, 1981; Grosfoguel, 2004; Alexander, 2014). Todos estos atropellos a los derechos humanos continuaron más allá de la declaración homónima por la ONU en 1948.

La ley de Derechos Civiles de 1964, ni sus precedentes legislativos y jurídicos de las décadas de 1940 y 1950 y primeros años de 1960 (las declaraciones de inconstitucionalidad por parte del Tribunal Supremo de la negación del voto a los negros en Texas y de la segregación racial de las escuelas en Kansas, o la orden del presidente Truman sobre igualdad de trato y oportunidades en el ejército), no surgieron de la nada y mucho menos como una concesión blanca. Fue una disputa, a base de resistencias y luchas tanto jurídicas como sociales, de los propios negros.

El contexto social y político es importante, porque permite ponderar en su justa medida las conceptualizaciones académicas de profesores blancos que, sin tal lectura, pueden ser vistos como aliados de estas luchas. Tal es el caso de los referidos Glazer y Moynihan, que con su conceptuación de la identidad compuesta y del pluralismo cultural, a base de diversas etnicidades, contribuirán a una jerarquía social, aplicando la analogía del inmigrante, es decir, la experiencia sociohistórica de los blancos con la que explicar la posicionalidad social del resto de grupos. Es el caso de Appel y Muysken (1987 [1996]), que en un libro referenciadísimo en los estudios de bilingüismo y contacto de lenguas, citan a estos autores -Glazer y Moynihan- respecto de los grupos étnicos, sin problematizar la posicionalidad social y de privilegio racial de los mismos, sus alcances y limitaciones, sin incluir referencias mucho más acordes con la realidad de los grupos como las de Blauner (1972) o Angela Davis (1981).

> Hoy en día la perspectiva sobre los grupos étnicos y la identidad étnica ha cambiado. Glazer y Moynihan (1975, p. 4) argumentan que antes los grupos étnicos se consideraban reliquias antiguas, pero "va en aumento la idea de que pueden ser *formas* de vida social capaces de renovarse y transformarse". Glazer y Moynihan también se dan cuenta de que un nuevo mundo refleja esta nueva realidad social: la *etnicidad* (Appel y Muysken, 1987[1996], p. 24).

Tras este párrafo, citan a autorías que explícitamente habían trabajado esto con relación a la lengua. Uno de los problemas es que se da por sentada esta definición de *etnicidad* en aplicación al resto de grupos, agrupando -y es patente, sin ir más lejos en Glazer y Moynihan- a los negros en un mismo grupo, separando a los grupos a partir de diversos marcadores. Otro problema es la ausencia de referencias al racismo, como si esto fuera un problema desconectado de la lengua. Está claro que no se trata de hacer aquí un examen y crítica a estas autorías como tales, sino de problematizar esta cuestión reflejada de manera muy limitada en Appel y Muyken y sus autorías referenciadas, como J. Fishman o J. Ross; crítica que tiene por objeto incorporar herramientas de análisis más acordes con la realidad experimentada por los grupos subalternizados, lo que nos ofrece, de un lado, una comprensión más fidedigna de hechos que nos son ajenos, pero a partir de los que se han

conceptualizado herramientas que luego se aplican en nuestro propio contexto, y de otro lado, supone una justicia epistémica tan necesaria para una verdadera justicia social (Santos, 2010), cuestión esta que no puede dejar de observarse en comunicación intercultural (en verdad, en toda la Lingüística).

Uno de estos autores referenciados, Daniel Moynihan (1965), va a poner las cartas boca arriba unos meses después de la aprobación de la ley de derechos civiles de 1964, a partir de una publicación que él elabora para el Gobierno de los Estados Unidos, conocido como Informe Moynihan, llamada oficialmente *The Negro Family: The Case for National Action*. En este documento, se inventa una supuesta patología ("the tangle of pathology", Moynihan, 1965, cap. IV) que tendrían los negros de EEUU, debido a la ausencia de vida familiar (desestructurada), el matriarcado resultante y, por tanto, la falta de una autoridad masculina que pusiera orden, tanto durante el periodo de la esclavitud como durante la recién iniciada segunda mitad del siglo XX, lo que explicaría *ad hoc* que no se cumplieran las premisas establecidas por Gordon o por él mismo y Glazer: la integración.

Angela Davis en su importante libro *Mujeres, raza y clase* (1981[2016]) puso de relieve el sesgo patriarcal de estas y otras autorías a la hora de valorar tanto el papel de la mujer en la familia negra de los EEUU durante la época de la esclavitud y el de la familia negra misma. Moynihan, apoyado en autores como Frazier, expone que

> What then is that problem? We feel the answer is clear enough. Three centuries of injustice have brought about deep-seated structural distortions in the life of the Negro American. At this point, the present tangle of pathology is capable of perpetuating itself without assistance from the white world. The cycle can be broken only if these distortions are set right. In a word, a national effort towards the problems of Negro Americans must be directed towards the question of family structure. The object should be to strengthen the Negro family so as to enable it to raise and support its members as do other families. After that, how this group of Americans chooses to run its affairs, take advantage of its opportunities, or fail to do so, is none of the nation's business (Moynihan, 1965: cap. V).

Esas "other families", elevadas a modelo, son las blancas, definida en otros capítulos como el pilar de la nación estadounidense, con una

figura patriarcal claramente definida y rectora del devenir ordenado de esta institución social, que es lo que concluye como solución Moynihan para los negros.

El informe tiene un contexto social y unos precedentes sociales e históricos. Los blancos ya no pueden decir, como habían estado haciendo (y aquí el verbo hacer no solo apunta a los discursos, sino a todo el conjunto de prácticas sociales), que los negros son biológicamente inferiores. La ley de derechos civiles de 1964 lo prohíbe y sanciona. Y aquí va a nacer el argumento, tan creativo como perverso, de que, a pesar de que los negros no son biológicamente inferiores sí tiene una cultura inferior, lo cual es un problema para EEUU, cuya razón de ser reside en tal estructura familiar blanca y su *anglo-conformity*, aunque este último término no se esté usando explícitamente.

El asesinato y encarcelamiento de los principales líderes negros (Martin Luther King y Malcolm X, asesinados; la propia Angela Davis, encarcelada) se unirá al silenciamiento de los intelectuales negros en las universidades americanas dominadas por los blancos, que serán prácticamente el modelo y canon de pensamiento -junto a otros tantos europeos- de las universidades occidentales y occidentalizadas, incluyendo las españolas. El libro de Montañez Pico (2020) sobre los marxismos negros y su precedente en Grosfoguel (2018) ponen de relieve esta invisibilización que deviene en una ausencia de crítica respecto de conceptos inherentes a la blanquitud desde donde se miden las relaciones interculturales occidente/no-occidente, generando una *episteme* racista.

3. RACISMO, PRIVILEGIO E INTEGRACIÓN

La separación conceptual que se hace de la asimilación y del pluralismo cultural ha generado una representación social racista (institucional y académica) sofisticada que ha hecho devenir la idea de *todo el mundo debe asimilarse a un solo modo de ser* (como la americanización o el *melting pot* sugerían) a la de *todas las culturas no son iguales, cada cual en sitio, pero regidos bajo las lógicas de una*, la dominante (como finalmente el multiculturalismo ha solidificado).

Esto último no es importado en España. Los conceptos que vienen a consolidarlo en cierto modo sí lo son, como una novedad académica norteamericana y europea a la vez. Sin embargo, basta con atender a la realidad del Estado español respecto del pueblo gitano para comprobar cómo rigen las normas y estilos de los payos, erigidas como modelo y a partir de las cuales, una vez cumplidas las exigencias de este grupo dominante, se tolera, permite, consiente, etc., la diversidad, siempre en acotaciones tanto espaciales como temporales (Fernández Garcés, 2016; Filigrana, 2020).

La correlación entre la distribución poblacional por barrios en las ciudades pone de relieve cómo durante décadas la política del Estado, de las comunidades autónomas y de los ayuntamientos (los primeros, por omisión y acciones indirectas; los segundos, por acción directa, dadas las competencias sobre urbanismo) ha sido agrupar en la periferia de las ciudades a las familias gitanas, junto con otras tantas excluidas socialmente. Por ejemplo, los datos estudiados por Checa Olmos y Arjona Garrido (2008) ponían de relieve esta exclusión espacial -traducida socialmente- y cómo "el 58% de la población gitana debería cambiar de residencia para dibujar una distribución homogénea por el espacio de la capital almeriense" (2008, p. 177), es decir, respecto de la población no gitana: "El resultado arroja cifras altas, que muestran, por tanto, una elevada segregación" (ibíd.). Esto, particularizado en Almería con estos datos, es lo general en el conjunto del Estado español, muy especialmente en grandes urbes como Madrid (Lago Ávila, 2014). Es una dinámica similar es la que ha experimentado la población migrante andaluza y extremeña en los cinturones urbanos de Madrid y Barcelona, durante el franquismo (Recaño Valverde, 1998; Martínez López et al., 2012) y las dinámicas de migraciones internacionales que siguieron a las intraestatales de la segunda mitad del siglo XX, especialmente en los últimos veinte años, como pone de relieve el Informe de Población Extranjera Empadronada en la Comunidad de Madrid de 2021, realizado por el Observatorio de Inmigración de esta administración autonómica.

Ante estas realidades, las políticas de las administraciones públicas, en todos sus niveles, desde el mismo Estado hasta los municipios, han asumido como política e intervención social la idea de la integración. En

la página web de la Secretaría de Estado de Migraciones del Gobierno de España se exponen los principios que rigen sus actuaciones:

> La política de integración de los inmigrantes que lleva a cabo la Secretaría de Estado de Migraciones, a través de la Dirección General de Inclusión y Atención Humanitaria, tiene como objetivo promover la plena integración de los extranjeros en la sociedad española, en un marco de convivencia de identidades y culturas diversas sin más límite que el respeto a la Constitución y a la ley. En ese marco normativo y con el principal objetivo de fortalecer la cohesión social, se está trabajando en la elaboración de un nuevo Plan Estratégico de Ciudanía e Integración. El Plan, que va dirigido al conjunto de la ciudadanía, retoma la estela de los Planes anteriores: los PECI 2007-2010 y PECI 2011-2014 y sus principios rectores: igualdad, ciudadanía, interculturalidad e inclusión. El Plan constituirá un marco programático para promover la integración de los inmigrantes, solicitantes y beneficiarios de Protección Internacional.

La palabra integración es reiterativa y junto a ella, convivencia, respeto a la ley, etc. Este tipo de documentos, ya sean políticos o académicos, rara vez tienen dentro de sí la palabra racismo y, mucho menos, aún sin nombrarlo, problematizan esta lógica de inferiorización sistémica de posicionalidades sociales que rigen las relaciones en el sistema-mundo. La continuación asociación entre inmigración, integración y convivencia (sin que esta última sea problemática como tal) deja caer el peso de la responsabilidad de la paz social en la inmigración. Otro de los problemas es el peso eurocéntrico y orientalista de los planteamientos políticos, así como de los académicos que sustentan epistemológica y filosóficamente a aquellos. Desde la década de 1990, toda una política de ideologización respecto de la integración europea se ha desarrollado, culminando el proyecto orientalista del siglo XIX (Said, 1978).

> La UE ha tratado de legitimarse poniendo en marcha una serie de políticas encaminadas a apoyar la emergencia de una "identidad europea". La Comisión Europa señalaba en 1989 que uno de los objetivos más importantes del proceso de integración era desarrollar un "sentimiento de pertenencia a una comunidad". Más tarde, otros términos como "conciencia europea" o "identidad europea" han sido utilizados con frecuencia, sobre todo en conexión con políticas educativas, así como en relación a la introducción de elementos simbólicos tales como la bandera o el himno europeos (Ruiz Jiménez, 2004, p. 3).

Asociar en una misma frase "convivencia de identidades y culturas diversas" y "respeto a la Constitución y a la ley" pone de relieve no la cultura como problema, sino otras culturas como problema, sin que haya un conocimiento de tales culturas, más que los prejuicios racistas construidos a lo largo de la modernidad y sofisticados por la Ilustración en el siglo XVIII, que servirán de pilares para el siguiente periodo colonialista, el imperialismo de los siglos XIX y XX y su más avanzada empresa: la globalización, cuyo requisito sine qua non precisamente pasa por la ideologización sobre sus supuestas bondades, la deslocalización de la empresas en consonancia con la división internacional del trabajo y de los seres humanos y la consiguiente exclusión de los pueblos, sometidos a invisibilización y un continuo robo sistemático tanto de sus territorios, lo que Occidente llama recursos y sus culturas y saberes, para seguir siendo nombrados como salvajes, atrasados, oscuros y violentos. La idea de una Europa civilizada, culta y superior es al tiempo racista y falaz (Dussel, 1996; Grosfoguel, 2014; Sánchez-Antonio, 2020).

A principios de la década de 1950, Edward Hall publicó un libro titulado *The silent language* (1952) en el que ponía de relieve el etnocentrismo estadounidense en su relación con otras culturas tanto por parte de los miembros del ejército de aquel país como de los empresarios respecto de los trabajadores locales y los dirigentes de diversos países. Hall habló abiertamente de la importancia de la formación que debían tener estos sujetos en sus interacciones y, por tanto, el conocimiento de la lengua y la cultura de tales países. En esa obra, desde el inicio, nombra este tipo de interacciones como comunicación intercultural.

Uno de los problemas de Hall es el sesgo imperialista y colonial, aunque pretendidamente no etnocéntrico, a pesar de la aparente contradicción. De un lado, reconoce que los estadounidenses deben abrir su mente y empezar a conocer y comprender al resto del mundo, así como entender que sus modos de concebir la realidad, como el tiempo, no son las únicas formas de ser humano y de estar en el mundo. Sin embargo, esta defensa por la apertura de mente siempre se enfoca de cara a mejorar la eficacia de las fuerzas armadas y de las multinacionales. No obstante, el texto ofrece buenos ejemplos sobre las limitaciones de los

estadounidenses a la hora de comprender y gestionar sus comunicaciones interculturales.

Ese mismo año, Frantz Fanon publica *Piel negra, máscaras blancas* (1952 [2009]). En la obra pone de relieve la disímil experiencia de los negros a lo largo de la modernidad, incluyendo el siglo XX. Fanon habla desde su realidad, partiendo de la experiencia, poniendo sobre la mesa no solo otra episteme sino todo un marco analítico con aplicaciones prácticas tanto académicas como políticas. Dada la experiencia sociohistórica de los negros en las Américas y la continua inferiorización experimentada tanto en el pasado como en el presente, atravesando todos los órdenes, habla de una zona del Ser y de una zona del No-Ser. Estas zonas no son geográficas *per se*, sino simbólicas, en el sentido de que se refiere a la posicionalidad en las relaciones de poder que ocupan los individuos y los pueblos en virtud de marcadores como el color de piel, pero también la lengua, el sexo, etc. En 1961, amplía esta idea en otro de sus libros: *Los condenados de la Tierra* (Fanon, 1961), cuyo título y contenido nos sirven para esta dicotomía: condenados frente a privilegiados.

Los propios feminismos negros norteamericanos van a dar cuenta de la experiencia vivida por las mujeres negras a partir del privilegio tanto sexual como racial. Así lo hacen el Colectivo Combahee River, Angela Davis, Audre Lorde, Kemberlé Crenshaw, Patricia Hill Collins o bel hooks. Estas mujeres van a rescatar el pensamiento de Soujouner Truth, mujer negra que había sido esclava en el siglo XIX; pensamiento que se sintetiza en una frase recurrente de su discurso con el que llama la atención de una manera tan brillante como efectiva: ¿Acaso no soy una mujer?

Así mismo, Robert Blauner (1972), a partir de Stokely Carmichael y Charles V. Hamilton, autores de *Black Power: The Politics of Liberation* (1967), llama la atención sobre el colonialismo interno, incorporando el concepto advertido por los Black Panther y, en el análisis, a los negros, chicanos, nativoamericanos y puertorriqueños. La diferencia con Glazer y Moynihan es que aquellos, al igual que sus homólogos pluralistas y asimilacionistas, partían de la experiencia de los blancos para explicar la posicionalidad social del resto. Blauner, en línea con

las autorías anticoloniales citadas -amén de otras: W.E.B. Dubois (1945) (habla de semicolonia), Harry Haywood (1948) (habla de colonia interna), Wright Mills (1963) (habla de colonialismo interno)- va a llamar la atención sobre la experiencia de incorporación a la sociedad, de donde deviene para nuestros intereses más inmediatos aquí la importancia de la no disociación emigración-inmigración. En sentido Grosfoguel (2004) ha explicado la importancia de tomar en cuenta, de un lado, cómo se sale del lugar de origen (avión, patera…) y, de otro cómo, la jerarquía etnorracial del lugar de llegada.

> La división internacional del trabajo estructurada entre centros metropolitanos y periferias neocoloniales se superpone a una jerarquía etnorracial global entre europeos/euroamericanos y no europeos […]La colonialidad global está entretejida con la geocultura eurocéntrica y racista del sistema-mundo capitalista que privilegia al europeo o blanco sobre el no europeo o no blanco. Este imaginario colonial produce el «sentido común» del cual se retroalimenta la hegemonía europea/euronorteamericana en el sistema-mundo capitalista (Grosfoguel, 2002, p. 134).

En este sentido, la idea de integración en abstracción promulgada académica y políticamente, al no observar tales jerarquías y la historia misma sobre la que está construida (que incluye las prácticas colonialistas, pero también los discursos racistas, como los de Kant, Hegel y otros, sobre los que se asienta filosóficamente la legitimación práctica occidental), no solo contribuye a esta división internacional (del trabajo y del Ser, en términos fanonianos; del Ser y no-Ser, pues), sino que sitúa la responsabilidad de la acción en una de las partes: el inmigrante, aun en su forma aparentemente más neutra, migrante. Así, Ramón Grosfoguel y Nelson Maldonado Torres (2008) han llamado la atención sobre la conveniencia de diferenciar la experiencia de incorporación en la sociedad de acogida, precisamente, en virtud de la incorporación misma: cómo llegas al imperio y si este llegó a ti, amén de la experiencia colonial entre la metrópoli y la colonia y el tipo de neocolonialismo que desplaza el eje de identificación sobre los nuevos inmigrantes que son clasificados según la categoría etnorracial del imaginario colectivo. Así, diferencia entre los migrantes europeos (que nada más bajarse del barco, en el que se montaron voluntariamente, tienen privilegio racial), los sujetos coloniales racializados (el imperio llegó a ellos y no gozan

de privilegios) y los inmigrantes coloniales (llegan voluntariamente, pero se les identifica con los segundos y, por tanto, tampoco gozan de privilegios). En comunicación intercultural, conceptualizada desde la lingüística o la filología y la comunicación social, nunca se establece esta distinción y todo se dirime según una categoría abstracta, inmigrante, que reproduce la igualdad abstracta eurocéntrica y el racismo que le es constitutivo, aunque la persona no sea ni pretendidamente ni expresamente racista.

Por otro lado, a pesar de la crítica establecida a E. Hall, es conveniente rescatar parte de su objetivo: el conocimiento y reconocimiento del Otro, no como hecho condescendiente, sino descolonizador. Esto debe ir acompañado de una descolonización del saber en general (incluyendo muy especialmente el histórico) de la propia realidad. Un ejemplo sucinto lo encontramos en la religión como marcador de identidad: los discursos políticos y mediáticos asocian continuamente la idea de Europa a un cristianismos abstracto, pero rara vez se dice que el Islam también fue religión europea (por no decir que ninguna de estas religiones tienen su origen en Europa y que, hay que recordarlo, junto con otra religión denostada históricamente por Occidente, el judaísmo, tienen su origen en eso que la geopolítica del conocimiento da en llamar Oriente Medio). Así mismo, el saber no es exclusivo de Europa. Dejar de enseñar esto en las escuelas es fundamental, pues una episteme descolonizada debe dar cuenta de cómo Europa ha incorporado saberes de otras culturas, enriqueciéndose. Presentar a Europa, siguiendo este otro ejemplo, como productora de saberes e ideas superiores es racista, genera más racismo y difícilmente puede contribuir a la convivencia, el respeto, el mutuo conocimiento y la paz social.

En definitiva, la comunicación intercultural, pues, pasa por la descolonización del saber y de la posicionalidad propia. Integración y privilegio no se pueden disociar.

5. CONCLUSIONES

Uno de los conceptos más problemáticos y relacionados con las autorías liberales aludidas, problemáticas en la perspectiva aquí adoptada, es el

de integración, que como se discutirá lejos de resolver los conflictos sociales contribuye a su expansión, consolidando la posición de dominante de los grupos que gozan de un privilegio racial, social, sexual, lingüístico, etc. (normalmente, interseccionados) y la posición dominada de los fanonianos condenados de la Tierra, excluidos de la comunidad de comunicación apeliana o lingüística gumperziana (no interpelados, en la analéctica dusseliana), cuya igualdad no será plena. Sin la conciencia del concepto fanoniano de racismo y la línea abismal de Boaventura de Sousa Santos, la llamada integración seguirá jugando un papel distorsionador asimilacionista, de negación real de las identidades, al negar precisamente la relación de fuerzas colonial, la colonialidad objetivada que atraviesa las relaciones intergrupales en el sistema-mundo actual, de globalización del capital y de exclusión de los pueblos.

Sin una compresión adecuada de estos fenómenos, no solo hay una contribución al racismo epistémico y ontológico, sino a la no comprensión como tal de cómo funcionan las interacciones comunicativas reales, especialmente, cuando median hechos tales como lo cultural, lo colonial, la clase económica y el género. Por tanto, entender qué es la comunicación lingüística pasa por descolonizar los saberes.

6. REFERENCIAS

___ (2021). El Informe de Población Extranjera Empadronada en la Comunidad de Madrid. *Observatorio de Inmigración, Comunidad de Madrid.*

___ (1889). The Deseret Weekly (Salt Lake City, Utah) 1888-1898. *The Library of Congress, USA*.

___ (2022). Secretaría de Estado de Migraciones. *Gobierno de España.*

Alexander, M. (2014). *El color de la justicia. La nueva segregación racial en Estados Unidos*. Capitán Swing.

Appel, R. y Muysken, P. (1987[1996]). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Ariel.

Baltzell, E. D. (2001). *The Protestant Establishment Revisited*. Transaction Publishers.

Banton, M. (2018). *What we now know about race and ethnicity*. Berghahn Books.

Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Universitetsforlaget/George Allen and Unwin.

Blauner, R. (1972). *Racial Oppression in America*. Harper & Row.

Checa Olmos, J. C. y Arjona Garrido, Á. (2008). Procesos de segregación residencial en la población gitana. El caso Almeriense. *Revista de Estudios Regionales*, 85, 173-196. Universidades de Córdoba, Málaga, Huelva, Sevilla, Granada, Almería y Jaén.

Davis, A. (1981 [2016]). *Mujeres, raza y clase.* Akal.

Duling, D. (2008). 'Whatever gain I had …': ethnicity and Paul's self-identification in Philippians 3:5-6. *HTS Theological Studies*, 64 (2), 799-818. University of Pretoria.

Dussel, E. (1992). *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Nueva Utopía.

Fanon, F. (1952[2009]). Piel negra, máscaras blancas. Akal.

Fanon, F. (1961[2001]). *Los condenados de la Tierra*. Fondo de Cultura Económica.

Fernández Fernández, J. M. (2001). Etnicidad, raza y multiculturalismo. En M. J. Rodríguez Caamaño (Ed.), *Temas de sociología*, vol. II (pp. 59-114). Huerga y Fierro Editores.

Fernández Garcés, H. (2016). El racismo antirom/antigitano y la opción decolonial". *Tabula Rasa*, 25, 225-251. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Filigrana, P. (2020). El pueblo gitano contra el sistema-mundo. Reflexiones de una activista para el debate. Akal.

Foucault, M. (1979 [2002]). *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta.

Glazer, N. y Moynihan, D. (1963). *Beyond the melting pot: The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York city*. MIT Press.

Glazer, N. y Moynihan, D. (1975). *Ethnicity theory and experience*. Harvard University Press.

Gordon, M. (1961). Assimilation in America: Theory and Reality. *Daedalus*, 90 (2), 263-285. American Academy of Arts and Sciences.

Gordon, M. (1964). *Assimilation in American life: the role of race, religion, and national origins*. Oxford University Press.

Gramsci, A. (1999). *Prison Notebooks I*. Columbia University Press.

Grosfoguel, R. (2004). Race and Ethnicity or Racialized Ethnicities?: Identities within Global Coloniality. *Ethnicities*, 4, 315-336. SAGE.

Grosfoguel, R. y Maldonado-Torres, N. (2008). Los latinos, los migrantes y la descolonización del Imperio estadounidense en el siglo XXI. *Tabula Rasa,* 9, 117-130. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, 19, 31-58. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Grosfoguel, R. (2014). Las múltiples caras de la islamofobia. *De Raíz Diversa*, 1 (1), 83-114. Universidad Nacional Autónoma de México.

Hall, E. (1952). *The Silent Language*. Doubleday & Coompany.

Huxley, J. y A. C. Haddon (1935). *We Europeans: A Survey of Racial Problems*. Cape.

Irvine, J. y Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. En P. V. Kroskrity (Ed.), *Regimes of Language: Ideologies, Polities, and Identities* (pp. 35-84). School of American Research Press/James Currey.

Kallen, H. M. (1924). *Culture and democracy in the United States*. Boni and Liveright.

Kennedy, R. J. R. (1944). Single or Triple Melting-Pot? Intermarriage Trends in New Haven, 1870-1940. *American Journal of Sociology*, 49 (4), 331-339. University of Chicago.

Lago Ávila, M. J. (2014). El otro Madrid: el chabolismo que no cesa. Actuación autonómica en políticas de realojamiento e integración social 1997-2010. *Estudios Geográficos*, Vol. LXXV, 276, 219-260. CSIC.

Mahootian, S. (2007). Contact Media: Language Choice and Identity in the New World. En N. M. Antrim (Ed.), *Seeking Identity: Language in Society*. Cambridge Scholars Publishing.

Martínez López, F. et al. (2012). La represión franquista en Andalucía. Un avance de investigaciones en curso. Ayer, 85, 97-127. Asociación de Historia Contemporánea/Marcial Pons.

Moynihan, D. (1965). *The Negro Family. The Case for National Action*. United States Department of Labor

Omi, M. y Winant, H. (1986). *Racial Formation in the United States*. Routeldge.

Park, R. y Burgess, E. (1921). *Introduction to the Science of Sociology*. University of Chicago Press.

Perkins, S. (1830). *Historical Sketches of the United States: From the Peace of 1815 To 1830*. Converse.

Recaño Valverde, J. (1998). La emigración andaluza en España. *Boletín Económico de Andalucía*, 24. Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo. Junta de Andalucía.

Ruiz Jiménez, A. M. (2004). La identidad europea de los españoles: sentido pasado y presente de la identificación con Europa en España (1ª Parte). *Documento de Trabajo (DT) 61/2004. 2/12/2004*. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos.

Said, E. (1978[2008]). *Orientalismo*. Debolsillo.

Sanchez-Antonio, J. C. (2020). Eurocentrismo, ciencias sociales y transmodernidad. *Araucaria*, 22(44), 177-202. Universidad de Sevilla. Y

Santos, B. de S. (2010). *Epistemologías del sur*. Siglo XXI.

Wodak, R. y Meyer, M. (Eds.) (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis*. Sage.

Zangwill, I. (1908). *The Melting-Pot*. The Project Gutenberg EBook.

CUESTIONES METODOLÓGICAS EN EL ESTUDIO DE LAS FÓRMULAS RUTINARIAS DESDE LA TEORÍA DE LOS ACTOS DE HABLA: UN EJEMPLO DE FICHA FRASEOLÓGICA

BOJANA TULIMIROVIĆ
Centro de Magisterio La Inmaculada (Universidad de Granada)

1. INTRODUCCIÓN

Es bien sabido que el estudio de las fórmulas rutinarias (FR, de aquí en adelante) siempre ha sido poco prominente, al menos dentro del ámbito español (*cfr.* Casares, 1950; Corpas Pastor, 1996; Alvarado Ortega, 2008). Tanto es así que para muchos estas unidades constituyen el *cajón de sastre* de la fraseología, pues son muchas las incongruencias teóricas y taxonómicas que han acompañado a su análisis y que han impedido un avance sistemático en su estudio.

Si bien es cierto que en las últimas décadas han visto la luz una serie de investigaciones que versan sobre diversos aspectos de las FR del español (*i.e.* Alvarado Ortega, 2008; Amigot Castillo, 2014; Núñez Bayo, 2016; Tulimirović, 2021, entre otros), creemos que sigue habiendo todavía muchas incógnitas en torno a ellas, especialmente si hablamos de sus rasgos funcionales. En este sentido, el trabajo que presentamos a continuación tiene como principal objetivo abordar ciertas cuestiones metodológicas en el estudio de las FR y ofrecer un nuevo modelo de análisis basado en los preceptos fundamentales de la teoría de los actos de habla. Dicho en otras palabras, nos proponemos ofrecer un modelo de ficha fraseológica cuyo fin no es otro que recoger toda la información necesaria —desde los aspectos formales hasta los aspectos funcionales— para poder conocer una FR en sus múltiples facetas lingüísticas.

De este modo, mejoraremos la información fraseográfica actualmente existente y, *por ende*, los materiales fraseodidácticos de E/LE.

Se trata, pues, de un enfoque funcional que ayuda a conocer el significado de las FR que, tal y como señala Corpas Pastor (1996), no es otro que la propia función que estas expresiones desempeñan en distintos escenarios comunicativos:

> […] las fórmulas rutinarias presentan oscurecimiento diacrónico de su significado denotativo primario, el cual es sustituido generalmente por el uso contextual de la unidad. El desgaste del significado originario constituye una de las características semánticas más sobresalientes de las unidades que nos ocupan, hasta el punto de que el significado de estas llega a ser una función de su uso. (Copras Pastor, 1996: 182)

Como vemos, el significado denotativo (primario) de las FR pasa por un proceso de petrificación semántica que da protagonismo al valor funcional y enunciativo que las FR obtienen en diversas situaciones comunicativas. Es decir, "presentan […] especialización pragmática y funcionan como señales en determinadas situaciones comunicativas" (Corpas Pastor, 1996: 182).

Gracias a esta caracterización semántico-funcional concreta, las FR se alejan claramente de los otros dos grandes grupos de unidades fraseológicas —locuciones y colocaciones— que funcionan a nivel oracional y se fijan en la norma —colocaciones— y en el sistema —locuciones— . Dicho esto, las FR (junto con las paremias) conforman el grupo de los *enunciados fraseológicos*, por lo que entendemos que son capaces de vehiculares actos de habla en situaciones concretas y desarrollarse de manera independiente incluso en contextos complejos a nivel informativo-enunciativo.

Tanto el rasgo semántico-funcional que presentan las FR como el propio hecho de que estemos ante enunciados fraseológicos ayudan a entender el enfoque metodológico que presentamos en este trabajo y que creemos indispensable en el estudio de las FR. Es decir, no podremos conocer una FR si nos centramos tan solo en sus características formales y si, por tanto, no conocemos su significado, esto es, los actos de habla que vehicula en situaciones comunicativas concretas.

2. MODELOS PREVIOS DE FICHA FRASEOLÓGICA

Son varios los modelos de fichas existentes en el campo de lengua española que se han creado con el objetivo de estudiar los diferentes tipos de unidades fraseológicas. Desde una perspectiva diacrónica, por nombrar solo algunos ejemplos, contamos con los modelos de Vicente Llavata (2011), Porcel Bueno (2015) y Ribes Lorenzo (2021). En la mayoría de los casos, estas fichas recogen, entre otros, los datos relativos al cambio histórico que han experimentado ciertas unidades fraseológicas (locuciones en la obra de Márquez de Santillana en el caso de Vicente Llavata (2011), locuciones prepositivas complejas documentadas en la literatura sapiencial, en el caso de Porcel Bueno (2015), y palabras diacríticas y sus locuciones en el caso de Ribes Lorenzo) o al propio uso de dichas estructuras en determinadas épocas y documentos del pasado. A pesar de que estos modelos se alejan de la visión que nosotros le queremos dar a nuestro estudio, cierto es que son varios los ítems que se pueden aplicar igualmente al estudio sincrónico de las unidades fraseológicas y, más concretamente, a las FR: la variación fraseológica, la información lexicográfica, la frecuencia de uso en los corpus, etc.

Ahora bien, si nos fijamos en las propuestas de fichas fraseológicas desde una óptica sincrónica, hemos de señalar algunas como la de Coulmas (1981), Alvarado Ortega (2008), Detry (2008), Higueras García (2009) o Serrano Lucas (2010), cada una con un enfoque y finalidad diferentes. En un sentido más estricto, habría que destacar las dos primeras debido a que se trata de primeras aproximaciones metodológicas más detallas al estudio general del grupo de unidades fraseológicas que nos interesan en este caso, las FR. Por lo que respecta a nuestra propia noción de ficha, tomaremos como referencia precisamente las de Coulmas (1981), Alvarado Ortega (2008) y también Higueras García (2009) ya que puede aportar información valiosa a nuestro análisis, aunque su principal objeto de estudio no sean específicamente las FR.

2.1. COULMAS (1981)

Más que una ficha fraseológica en el sentido estricto de la palabra, la propuesta de Coulmas recoge una serie de parámetros que ayudan a

conocer lo que el autor denomina *situational framework*, o, *el marco situacional*, que, como su propio nombre indica, describe la situación comunicativa concreta en la que se emplea una FR. Según Coulmas, el marco situacional se define como:

> […] an organized conceptual scheme containing necessary information on the use of RFs or a class of RFs, that is, information that can be taken as motivating the use of some formula in some situation. Hence the situational frame is meant to provide a situational description which matches the perception of the respective situation by the members of the group in whose culture it is defined. (Coulmas, 1981: 244)

El marco en sí se divide en cinco campos (con sus correspondientes subcampos): a) participantes, b) marco espaciotemporal, c) razón, d) restricciones contextuales, y e) actividad concomitante.

- Participantes: edad, sexo, relaciones sociales (por ejemplo, si hay una jerarquía entre los interlocutores; el grado de familiaridad o de autoridad, etc. [182]);

- Marco espaciotemporal: hora y lugar de la realización de una situación en la que se emplea una FR concreta (por ejemplo, la FR *buenos días* siempre se va a realizar a primeras horas del día a diferencia de la FR *buenas noches* que se empleará a últimas horas del día);

- Razón: contenido proposicional del acto vehiculado por una FR (por ejemplo, si el hablante emplea una FR *a quién se le ocurre* para hacer un *reproche*, tiene que haber un acto previo en el pasado realizado por el interlocutor que desate el reproche en sí);

[182] En este sentido, puede haber diferencias importantes entre los actos de habla que *a priori* podrían parecer equivalentes. Siguiendo el ejemplo de Tulimirović (2021), el reproche es un acto de habla que se genera entre pares, sin ninguna distinción jerárquica (vertical) entre ellos. En cambio, la reprimenda suele ocurrir entre los sujetos que se encuentran en posiciones distintas en la escala de autoridad; una reprimenda siempre funciona de arriba a abajo, esto es, siempre la realiza el sujeto que se encuentra en la posición más alta en dicha escala: "*H* debe estar en una posición de autoridad sobre *O* y es *H* quien decide qué actos se han de suprimir por *O*" (Tulimirović, 2021: 206).

– Restricciones contextuales: secuenciación e homogeneidad estilística (por ejemplo, la mención explícita del contenido proposicional, la existencia de un orden preestablecido de actos realizados (*i.e.* en un contexto de felicitación-agradecimiento, primero ocurre la facilitación por parte del hablante y luego el agradecimiento por parte del oyente), la formalidad, etc.);

– Actividad concomitante: cualquier indicio de comportamiento no-verbal que acompaña la actividad verbal del hablante (por ejemplo, un reproche puede ir acompañado por una expresión facial seria, de enfado; una felicitación puede incluir también un abrazo o un beso, etc.).

2.2. Alvarado Ortega (2008)

Sin lugar a duda, la ficha de Alvarado Ortega (2008) es la primera propuesta más exhaustiva que se ha creado para el estudio de las FR del español. El objetivo de su estudio es explorar los rasgos formales y funcionales de las FR, igual que su *modalidad*, por lo que la mayoría de los ítems contenidos en la ficha giran en torno a estos conceptos, tal y como se puede ver a continuación.

– Tipología: subjetiva (afectiva, evaluativa), lógica (epistémica, deóntica), discursiva;
– Modalidad: declarativa, interrogativa, exclamativa, imperativa;
– Independencia: entonativa, distribucional, sintáctica, semántica, textual;
– Fijación: formal, semántico-pragmática, psico-lingüística;
– Idiomaticidad;
– Tipología de acto/subacto (subacto sustantivo director (SSD), subacto sustantivo subordinado (SSS), subacto adyacente interpersonal (SAI), subacto adyacente modalizador (SAM) y subacto adyacente textual (SAT));
– Posición de la FR: inicial, medial, final;
– Implicatura conversacional: generalizada, particularizada;

- Cortesía;
- Ironía;
- Fuerza ilocucionaria.

2.3. Higueras García (2009)

Como decíamos al principio, el modelo de ficha que presenta Higueras García (2009) es bastante más generalizado, pues se puede aplicar al estudio de distintos grupos de *unidades léxicas* y no solo a las FR. Según la autora, las unidades léxicas se pueden componer de una sola palabra, pero también de dos o más palabras (esto es, unidades pluriverbales, tal y como las define la fraseología) como son las frases hechas, las combinaciones sintagmáticas y las expresiones institucionalizadas (Higueras García 2009: 112).

El modelo de Higueras García (2009: 114-117) incluye los siguientes ítems:

- Denotación y referencia: la relación de la entrada léxica con el mundo, la realidad a la que nos referimos con ella; la persona, cosa, idea... de la que hablamos a la hora de utilizar la unidad léxica;
- Sonido o grafía según el canal (por ejemplo, cómo se escribe);
- Estructuras sintácticas en las que aparece (por ejemplo, una de las estructuras más comunes en las que se emplea el verbo *quedar* es 3ª pers.sg/pl + sujeto sg/pl ("queda/n un libro/cinco libros en la estantería"), pero también en forma de sujeto + verbo ("hemos quedado a las cinco") con un significado diferente);
- Peculiaridades morfológicas (por ejemplo, *tener* es un verbo irregular, *mano* es un sustantivo femenino a pesar de terminar en *o*, etc.);
- Relaciones paradigmáticas con las unidades que podrían haber aparecido en su lugar: relaciones sinonímicas, antonímicas e hiponímicas;
- Combinaciones sintagmáticas o palabras con las que normalmente se asocia: gramaticales (por ejemplo, si constan de un nombre, un adjetivo o un verbo seguidas de una preposición,

o de un infinitivo o de una proposición subordinada: *fiel a*, *independientemente de*, etc.) o léxicas (la combinación entre nombres, verbos, adjetivos y adverbios: *saludar atentamente*, *situación delicada*, etc.);

- Registro: si tiene más probabilidades de aparecer en la lengua hablada o escrita o ambas; la adecuación contextual;
- Contenido cultural: lo que implica la unidad en la comunidad hispanohablante (*i.e.* la tauromaquia);
- Usos metafóricos: los usos metafóricos de algunas unidades léxicas (*i.e.* una rama de medicina);
- Frecuencia de uso (básica, muy frecuente o poco frecuente);
- Pertenencia a expresiones institucionalizadas (por ejemplo, el sustantivo *lugar* forma parte de expresiones *yo en tu lugar* o *si estuviera en tu lugar*).

Hemos de señalar que tanto este modelo como los dos previos nos han servido como base para elaborar nuestra propia ficha, pues son numerosos los parámetros que se contemplan y que ayudan a conocer las FR desde distintos panoramas.

Por lo que respecta a Coulmas (1981), hemos escogido cuatro ítems: tiempo y lugar de la realización de la FR, el número de interlocutores que participan en la conversación y la situación comunicativa (en términos generales). Como vemos, se han excluido los parámetros que conciernen a los propios interlocutores como pueden ser la edad o su comportamiento no lingüístico ya que los ejemplos analizados provienen de un corpus de fuentes escritas, por lo que nos es imposible conocer esta información.

En cuanto a Alvarado Ortega (2008), hemos mantenido los elementos de la cortesía, la ironía, la fuerza ilocucionaria y también la posición que ocupa la FR en la intervención (añadiendo la posición independiente) a la que hemos unido la información sobre el tipo de acto o subacto que cumple la FR en una situación concreta. Así pues, se han minimizado o totalmente excluido el resto de los parámetros por no acercarse a los principales objetivos de nuestro estudio.

Finalmente, de la ficha de Higueras García (2009) hemos seleccionado solamente aquellos parámetros que tendrían cabida en un estudio dedicado a las FR (como unidades pluriverbales institucionalizadas): las estructuras sintácticas en las que aparece la FR, las peculiaridades morfológicas (si procede), el sonido o grafía (o lo que nosotros posteriormente llamaríamos peculiaridades gráfico-fónicas), las relaciones paradigmáticas con las unidades que podrían haber aparecido en su lugar, el contenido cultural y la frecuencia de uso[183].

Reiteramos que los ítems citados no son los únicos dentro de nuestra propuesta, pues, tal y como mostraremos en el siguiente apartado, hemos precisado de una serie de parámetros nuevos que nos ayuden a revelar el verdadero comportamiento de las FR como enunciados fraseológicos.

3. MODELO DE FICHA FRASEOLÓGICA PARA EL ESTUDIO DE LAS FR DE ESPAÑOL

Para una mejor organización de la información obtenida durante el análisis de una FR a través de nuestro modelo, hemos compendiado un total de 20 ítems que posteriormente hemos dividido en cuatro bloques distintos: 1) información lexicográfica (1), 2) aspectos formales (4), 3) aspectos funcionales (10), 4) otros aspectos (5).

3.1. Información lexicográfica

Como su propio nombre indica, este bloque sirve para reunir y también para contrastar la información hallada en distintos diccionarios fraseológicos y generales del español. A este respecto, creemos importante ver cuáles son las propiedades —lema, marca, definición, ejemplos— atribuidas a una FR dentro de dichas obras y compararlo con los valores

[183] Es importante destacar que este tipo de análisis en concreto está basado en el modelo de aprendizaje de E/LE y, por tanto, recoge datos que *a priori* pueden parecer irrelevantes desde la óptica de un hablante nativo. Teniendo en cuenta que uno de los principales objetivos de esta investigación es proporcionar un modelo de ficha fraseológica de las FR para mejorar la información lexicográfica y también optimizar los materiales didácticos, hemos decidido incluir dichos datos desde el convencimiento de que estos podrían ser de gran utilidad a los estudiantes de E/LE, sobre todo a la hora de abordar el estudio de las UF.

funcionales encontrados en las fases posteriores del estudio, asegurándonos de que la información lexicográfica se corresponda con el principal significado de una FR, su naturaleza funcional.

Tal y como se puede observar en la Tabla 1, la principal fuente fraseográfica sería siempre el *DDFEA*[184] por concentrar el mayor número de unidades fraseológicas del español actual y por contar con ejemplos documentados. A partir de ahí, incluiríamos la información que ofrecen otros diccionarios fraseológicos del español, por ejemplo, el *DFEM*[185], el *DDEE*[186], el *GDFH*[187], el *DEC*[188] o el *DDFH*[189] y también algunos diccionarios generales, por ejemplo, el *DLE*[190], para así obtener una batería de datos lo más grande posible.

Los resultados de estas primeras indagaciones se podrían presentar de la siguiente manera:

---

184 DFDEA: Diccionario Fraseológico Documentado del Español Actual de Seco, Andrés y Ramos.

185 DFEM: Diccionario Fraseológico del Español Moderno de Varela y Kubarth.

186 DDEE: Diccionario de Dichos y Expresiones Españolas de Cantera Ortiz de Urbina.

187 GDFH: Gran Diccionario de Frases Hechas de Larousse.

188 DEC: Diccionario del Español Coloquial de Martín Sánchez.

189 DDFH: Diccionario de Dichos y Frases Hechas de Buitrago.

190 DLE: Diccionario de Lengua Española de la Real Academia Española.

TABLA 1. *Información lexicográfica de la FR* a quién se le ocurre

Diccionario	Lema	Marca	Definición	Ejemplo
DFDEA	*a quién se le ocurre*	fórm or	Se usa para comentar lo descabellado que se considera aquello que se menciona.	"Y yo no iba a disparar, ni mucho menos. ¡A quién se le ocurre liarse a tiros! Si estaban ya medio convencidos." "¡En un jardín de pulpos! Vamos, ¿a quién se le ocurre?"
DFEM	[Sin registro]			
DDEE	*¡A quién se le ocurre!*		Se dice para dar a entender que se trata de algo sin pies ni cabeza.	[Sin ejemplos]
GDFH	[Sin registro]			
DEC	[Sin registro]			
DDFH	[Sin registro]			
DLE	[Sin registro]			

Fuente: elaboración propia

3.2. Aspectos formales

Si bien es cierto que el enfoque de esta ficha es funcional, creemos importante tomar en consideración ciertos aspectos formales de las FR ya que así podemos corroborar su estatus como unidades fraseológicas y al mismo tiempo enriquecer la información existente, sobre todo de cara a los posibles usos de estos datos en el aula de E/LE. Por lo tanto, aquí incluimos los siguientes ítems: esquemas sintácticos en los que aparece la FR, las peculiaridades gráfico-fónicas, variedad morfológica y fijación formal.

Por lo que a los esquemas sintácticos se refiere, se trata de analizar el entorno sintáctico en el que aparece una FR con mayor frecuencia. Es decir, este ítem recoge la información sobre los elementos más comunes que preceden y siguen a la FR y las limitaciones que estos manifiestan.

De este modo, podríamos refutar o corroborar el grado de la fijación formal de la FR, pero también analizar las preferencias del hablante al aplicar la FR y sus posibles consecuencias en la fijación semántico-pragmática.

A modo de ejemplo, veamos los esquemas más habituales (antecedentes y posteriores) para la FR *dale que te pego* a los que hemos llegado mediante las herramientas de búsqueda dentro del corpus consultado[191].

TABLA 2. *Esquemas sintácticos de la FR* dale que te pego (1)

Esquema sintáctico	Spanish Web 2018 (esTenTen18)	
	n	%
signo de puntuación ~	329	22,8
frase adverbial (tiempo/duración) ~	198	13,7
seguir ~	130	9
estar ~	129	8,9
y ~	118	8,2
Otras	540	37,4
Total	1444[192]	100

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. *Esquemas sintácticos de la FR* dale que te pego (2)

Esquema sintáctico	Spanish Web 2018 (esTenTen18)	
	n	%
~ signo de puntuación	587	40,6
~ con + sustantivo/que + frase subordinada	284	19,7
~ a + sustantivo/verbo	209	14,5
Otras	364	25,2
Total	1444	100

Fuente: elaboración propia

Estos datos revelan que la forma más recurrente de la FR *dale que te pego* es la simple, es decir, la que solo va acompañada por los signos

[191] En este caso concreto, hemos usado el corpus *Spanish Web 2018* (*esTenTen18*).

[192] El número total de las ocurrencias de la FR *dale que te pego* en el corpus consultado.

de puntuación (tanto en la posición anterior como en la posición posterior). Sin embargo, también vemos que son numerosos los casos donde la FR va precedida por una frase adverbial de tiempo/duración y también seguida por el esquema *con + sustantivo* o *con que + frase subordinada* (*i.e.* "cinco horas *dale que te pego* con la misma historia" o "siete años *dale que te pego* con que hablo mucho"). Tanto estos como otros esquemas que se recogen en las Tablas 2 y 3 demuestran que esta FR se desarrolla en entornos complejos, lo cual puede ser indicio de la complejidad enunciativa que rodea la FR.

El segundo ítem de este bloque —las peculiaridades gráfico-fónicas—, serviría para indicar cuáles son las reglas ortográficas que se deberían seguir a la hora de usar la FR en el discurso escrito y también para observar si existen algunas particularidades a nivel prosódico que puedan resultar útiles especialmente a los estudiantes de E/LE.

Por ejemplo, para la FR *con que esas tenemos*, se podrían resaltar dos aspectos: *esas* se escribe sin tilde —de acuerdo con las últimas modificaciones introducidas en la *Ortografía de la lengua española* (2010)— y la conjunción *con que* se escribe como una palabra y no dos, pese a que son muchos los ejemplos encontrados donde no se sigue esta regla ortográfica.

El parámetro *variedad morfológica* sirve para analizar los aspectos morfológicos de las palabras que constituyen la expresión procurando ver el grado de la fijación flexiva[193]. Además, intentamos ver si el resultado de las posibles alteraciones de dichos componentes puede ser indicio de la existencia de otras variantes de la FR (no contempladas por los diccionarios fraseológicos) y también del cambio en la intención comunicativa del hablante en diferentes contextos.

[193] Por fijación flexiva se entiende "la suspensión de una o varias oposiciones paradigmáticas inscritas en la variabilidad flexiva potencial de un componente que puede considerarse nuclear dentro de un fraseologismo, o bien la existencia de marcadas preferencias en dicha variación potencial", según Montoro del Arco (2020: 44). Se trata, por tanto, de la variación morfológica que afecta a los componentes que cumplen la función nuclear. Así, cualquier variación flexiva que afecte a estos componentes en distintos contextos pragmáticos y gramaticales puede causar cambios en la función que desempeña la UF consiguiendo que esta una "una función gramatical de naturaleza distinta a la originaria" (Montoro del Arco 2020: 44).

Para ilustrarlo, presentamos los resultados de la FR *que no te enteras* y sus posibles variantes:

TABLA 4. *Variación morfológica de la FR* que no te enteras

Forma	Spanish Web 2018 (esTenTen18)	
	n	por millón
que no te enteras	1616	0,08
que no te has enterado	424	0,02
que no te enterabas	20	< 0,01
que no se entera	2271	0,11
que no se ha enterado	845	0,04
que no se enteraba	368	0,02
que no es enteráis	214	0,01
que no os habéis enterado	53	< 0,01
que no os enterabais	1	< 0,01
que no se enteran	1529	0,08
que no se han enterado	620	0,03
que no se enteraban	134	0,01

Fuente: elaboración propia

Los datos nos indican que son tres formas verbales (presente simple, pretérito perfecto y pretérito imperfecto) y cuatro personas (*tú*, *usted*, *vosotros* y *ustedes*) que se pueden dar en el caso de la FR en cuestión, —con mayor o menor frecuencia—, lo que cual puede suponer un cambio en los valores funcionales e incluso ser un indicio de distintas variantes fraseológicas.

Por último, el campo *fijación formal* nos serviría tan solo para verificar el grado de la fijación de la FR y así comprobar el estatus de la FR como una unidad fraseológica institucionalizada. A modo de ejemplo, podemos decir que la FR *que no te enteras* admite pocas variaciones, sobre todo en el orden de sus componentes, pues todas ellas serían agramaticales y no cumplirían con las normas del funcionamiento sintáctico del español (**no que te enteras*, * *que te no enteras*, **enteras que no te*, etc.). En cambio, la sustitución del núcleo verbal es plausible, aunque con ciertos cambios en el significado: *que no te aclaras* o *que no te entiendes* (las dos a menudo seguidas por *ni tú*). En términos de una mayor flexibilidad, incluso se podrían aceptar las expresiones *que no lo entiendes* o *que no lo ves* a pesar de que cuentan con una estructura diferente (por llevar el complemento directo) y de que no se consideran

unidades fraseológicas precisamente por no tener un grado suficientemente alto de fijación.

3.3. Aspectos funcionales

Como hemos dicho en reiteradas ocasiones, el principal objetivo de esta ficha es analizar la funcionalidad de las FR en distintos contextos comunicativos por lo que el bloque central de la ficha es precisamente este, el de los aspectos funcionales. Este bloque cuenta con 10 ítems: condiciones de uso y la tipología del acto que vehicula la FR, la posición que ocupa la FR, la tipología de acto/subacto, fuerza ilocucionaria, escenario enunciativo, el marco situacional (nº de interlocutores, tiempo/hora, lugar, situación comunicativa), valores de ironía, cortesía y relacionas paradigmáticas.

Teniendo en cuenta que este modelo de análisis pretende abordar el estudio de las FR desde la teoría de los actos de habla, creemos imprescindible examinar las condiciones de uso del acto/los actos que se vehicula(n) mediante el uso de una FR concreta ya que es la única manera de ratificar las funciones comunicativas que le atribuyen los distintos diccionarios. En este sentido, la ficha recoge las cuatro condiciones *serleanas* (Searle, 1969, 1979): la condición de contenido proposicional, la condición preparatoria, la condición de sinceridad y la condición esencial.

Con respecto a la primera, analizamos la proposición en los ejemplos encontrados para comprobar si efectivamente coincide con la del valor funcional atribuido. Por ejemplo, en el caso del reproche, la condición se definiría como un hecho pasado *A* llevado a cabo por *O*, así que habría que ver si, en efecto, la FR se da como respuesta a un evento ya transcurrido en el pasado.

La condición preparatoria recoge toda una serie de condiciones previas a la realización de la FR de manera que tendremos que observar si coinciden con las que previamente se han contemplado para el acto que estamos estudiando.

Lo mismo ocurre con la condición de sinceridad y también la condición esencial. A este respecto, a través de la primera estudiamos el verdadero

(sincero) propósito de la intervención del hablante al usar la FR y a través de la segunda definimos la intencionalidad real de la intervención del hablante procurando así emparejar la definición de la FR con la definición del acto que se realiza al emplear la FR. Dicho en otras palabras, si la FR cumple estas (y las demás) condiciones, podemos decir que se corresponde con el acto en sí; por ejemplo, si la FR *zapatero, tu zapato* cumple todas estas condiciones en los ejemplos analizados, podemos decir que "cuenta como un intento de hacer que *O* haga *A*" y también "cuenta como una expresión de disconformidad/desacuerdo ante A hecha por *O*", al igual que el propio acto de habla de reproche.

En línea con esto, también incluimos el parámetro de la tipología de acto que se realiza. Una vez confirmada la verdadera intención del hablante al aplicar la FR, podemos determinar si se trata de un acto expresivo, directivo, asertivo, compromisivo o declarativo.

Los dos siguientes ítems —la posición de la FR dentro de la intervención y la tipología del acto/subacto— están directamente relacionados con la teoría de la segmentación de la conversación propuesta por el Grupo Val.Es.Co. que ayuda a fragmentar la intervención del hablante y así ver el papel que juega la FR, tanto a nivel sintáctico, como a nivel enunciativo.

El estudio de la FR *conque esas tenemos* (Tabla 5) nos permite ver que esta expresión se realiza casi siempre en la posición inicial o la medial, pero en muy pocos casos en las posición final o como el único elemento de la intervención, esto es, en la posición independiente.

TABLA 5. *Posición de la FR* conque esas tenemos

Posición de la FR	Spanish Web 2018 (esTenTen18)	
	n	%
inicial	37	57,7
medial	22	34,4
final	1	1,6
independiente	4	6,3
Total	64[194]	100

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con el ítem anterior, el parámetro "tipología del acto/subacto" sirve para ver qué tipo de acto —simple o complejo— o subacto —sustantivo director (SSD), sustantivo subordinado (SSS), adyacente interpersonal (SAI), adyacente modalizador (SAM) o adyacente textual (SAT)— puede llegar a desempeñar una FR. Al mismo tiempo, se trata de comprobar su independencia enunciativa al margen de la posición que ocupa, pues creemos que una FR siempre se va a realizar como un acto simple o bien como un acto independiente o bien como un SSD por la aislabilidad de la fuerza ilocucionaria que conlleva.

> (1) […] Eres una amenaza, Stiles. </s> <s> –¡Yo podría ayudar a preparar la cena! </s> <s> –No te ofendas, Scott, pero desde que casi incendiaste mi cocina, no voy a dejar que te acerques a mis electrodomésticos –dijo con paciencia Stilinski. </s> <s> – *Mira quién fue a hablar*, señor quema-cortinas –añadí. </s> <s> […] (nº token: 16383114204)
>
> H: # {Mira quién fue a hablar} $_{SSD}$, {señor quema-cortinas} $_{SAI/SSS}$ #

Si nos fijamos en el ejemplo (1) extraído del corpus *Spanish Web 201□ (esTenTen1□)*, notamos que la intervención del hablante consta de un acto, un acto complejo, que a su vez se divide en dos subactos. La FR constituye el grueso de la intervención y sirve para comunicar el mensaje principal por lo que funciona como un SSD. A nuestro modo de ver, el segundo subacto, en cambio, tiene una doble función: es un SAI

[194] Para asegurar la fiabilidad de los resultados, recomendamos analizar todos los ejemplos disponibles en el corpus o al menos un número representativo en el caso de las FR que se registran con un índice de frecuencia muy alto. En este caso concreto, hemos seleccionado las primeras 100 ocurrencias en el corpus. No obstante, de esas 100 unidades, 36 son de uso no fraseológico (es decir un 36%), por lo que el número definitivo presentado en esta tabla es 64.

por darse en forma de un apelativo, pero también es un SSS por facilitar información secundaria, en este caso, de causa, ya que indica la razón por la que el hablante hace un reproche al oyente. Es decir, de este subacto entendemos que el oyente en una ocasión previa había "quemado cortinas" por lo que cree que su interlocutor no tiene derecho suficiente para pedirle nada al respecto.

Uno de los ítems clave en este modelo es "fuerza ilocucionaria" debido a que tiene como objetivo explorar y agrupar las funciones comunicativas que puede llegar a desempeñar la FR dependiendo del contexto en el que se usa. Se trata, pues, de identificar este valor en cada uno de los ejemplos extraídos teniendo también en cuenta la información previa sobre las condiciones de uso, la tipología de acto y los demás dispositivos indicadores de fuerza ilocucionaria.

A modo de ejemplo, presentamos los resultados del análisis de este campo para la FR *de qué vas*.

TABLA 6. *Fuerza ilocucionaria de la FR* de qué vas

Fuerza Ilocucionaria	Spanish Web 2018 (esTenTen18)	
	n	%
reproche	28	52,9
extrañeza/incredulidad	12	22,6
desacuerdo	6	11,3
NP	7	13,2
Total	53[195]	100

Fuente: elaboración propia

A diferencia del escenario sintáctico, el escenario enunciativo busca la información acerca de los enunciados que rodean a la FR, tanto a nivel intervencional (dentro de una misma intervención) como a nivel dialógico. Dicho en otras palabras, se analiza cuáles son los desencadenantes de la FR (por ejemplo, una oración declarativa usada para proferir una amenaza o una oración exclamativa en función de una negación, etc.) y las respuestas que el hablante suele emplear tras el uso de la FR. De este modo, se pretende localizar los posibles patrones enunciativos y

[195] Véase la nota 13.

ver si dependen de la posición que ocupa la FR dentro de un turno/un diálogo.

Por ejemplo, hemos verificado que los enunciados que desencadenan el uso de la FR *qué te crees* son bastante variados: desde acciones no lingüísticas, preguntas y consejos hasta juicios de valor o amenazas hacia *H*. En cualquier caso, estamos ante un par adyacente donde la FR ocupa el segundo lugar, el lugar reactivo. Por lo que respecta a los enunciados posteriores, se trata sobre todo de oraciones declarativas cuya función es justificar la reacción del propio *H*, oraciones interrogativas que sirven para oponerse a *O* y enfatizar el desacuerdo que se establece en primera instancia, interrogativas exclamativas con las que se expresa el estado de ánimo de *H*, etc.

Toda la información relativa al marco situacional serviría para completar la visión que tendríamos sobre los contextos concretos en los que se emplea una FR, desde el número de participantes hasta la hora/lugar de su ejecución. Sin embargo, hemos de decir que esta pesquisa se puede ver restringida por las propias limitaciones del corpus usado; en muchos casos algunos corpus no permiten conocer las relaciones interpersonales de los interlocutores o las condiciones reales de la situación comunicativa (hora, lugar), al menos no de manera exacta. Estas limitaciones las podemos percibir en la siguiente tabla para la FR *zapatero, a tus zapatos*, donde solo hemos podido averiguar el número de participantes.

TABLA 7. *Marco situacional de la FR* zapatero, a tus zapatos

Marco situacional		Spanish Web 2018 (esTenTen18)	
		n	%
Nº participantes	2	37	75,5
	1	12	24,5
Total		49[196]	100
Tiempo		no procede	no procede
Lugar		no procede	no procede

Fuente: elaboración propia

[196] Véase nota 13.

En cuanto a la ironía se refiere, buscamos indicios de ironía para poder determinar si esta se manifiesta en todos los contextos o tan solo en situaciones concretas y también para ver con qué intención el hablante ha optado por este recurso. Por ejemplo, la FR *qué te crees* en combinación con la frase subordinada en la posición posterior (véase ejemplo 2) es la que denota ciertos matices de ironía precisamente por su carácter antagónico (entre lo que se dice y lo que se comunica).

> (2) […] </s> <s> Javier, pareces un inquisidor, nos pones hasta el árbol genealógico de Beatriz, ja, ja *¿Qué te crees, que es delito ser de una familia de periodistas famosos y meterte a panadera?* </s><s> Pues ahora me entero. </s><s> De profesionales que no usan un apellido famoso para no aprovecharse de ello está el mundo lleno. </s><s> […] (nº token: 591984362)

Mediante el ítem "cortesía" analizamos la naturaleza del acto que se lleva a cabo en función de la relación social que existe entre los hablantes. Es más, analizamos los elementos mitigadores y estudiamos el modo en el que la FR se inscribe de forma más o menos atenuada. Así pues, lo que nos interesa es ver si la FR en sí vehicula actos corteses, descorteses o no corteses, de acuerdo con el razonamiento teórico de Brown y Levinson (1987) y Haverkate (1994).

Por último, el parámetro "relaciones paradigmáticas", al igual que en el modelo de Higueras García (2009), sirve para indagar sobre la posibilidad de sustituir una FR específica con otra con los mismos valores, esto es, buscar un equivalente fraseológico (sinónimo), siempre y cuando este cumpla los mismos preceptos teórico-pragmáticos. Dicho en otras palabras, la FR alternativa debe cumplir con las condiciones del acto, incluida la del contenido proposicional. Así pues, dos FR pueden inscribirse en la misma red de actos y compartir muchas de las propiedades funcionales, pero no considerarse equivalentes por no contar con la misma proposición. Por ejemplo, *zapatero, a tus zapatos* y *dale que te pego* son dos FR de reproche que tienen el mismo valor ilocutivo y perlocutivo, pero se emplean por distintas razones: mientras que la primera se usa para reprocharle al oyente el hecho de que este se haya entrometido en los asuntos del hablante, la segunda FR se usa para reprocharle al oyente la insistencia y la impertinencia en la realización de actos anteriores.

3.4. Otros aspectos

Podemos considerar este último grupo el más heterogéneo dentro de nuestra propuesta, ya que aquí se podrían situar todos los demás ítems que no tienen cabida en los previos, sobre todo por el carácter misceláneo que presentan. Asimismo, en función del enfoque, los objetivos del estudio y también los corpus usados, podemos modificar el número de los ítems y ampliar/reducir nuestro banco de datos, siempre y cuando la investigación lo requiera. En este caso, creemos que es importante incluir los siguientes parámetros, sobre todo sabiendo que la información recogida puede ser de gran utilidad para los estudiantes de E/LE. Con todo, este bloque cuenta con 5 ítems: frecuencia de uso, registro, la variedad sociolingüística, componente de imagen y contenido cultural.

Como su propio nombre indica, la frecuencia de uso de una FR supone indagar sobre la frecuencia con la que una expresión aparece registrada en un corpus concreto o en un conjunto de corpus examinados. Del mismo modo, se buscar encontrar un número (al menos aproximado) de todas las ocurrencias que se podrían incluir en el ámbito fraseológico —en el caso de las FR con menor grado de fijación o de idiomaticidad— para poder estudiar la relación entre las realizaciones de este tipo y las realizaciones libres, tal y como ha sido el caso de las FR *de qué vas* o *conque esas tenemos* (véase la nota 13).

En el siguiente apartado incorporamos, en primer lugar, la información relativa a las fuentes de las cuales obtenemos la nómina de ejemplos. En segundo lugar, observamos las marcas atribuidas a la FR en los diccionarios fraseológicos. Estos dos parámetros, junto con los elementos textuales más comunes que acompañan a la FR, son los que nos ayudan a averiguar en qué registro se inscribe la FR en cuestión. Por ejemplo, la FR *que no te enteras* es una FR coloquial e informal que en muchos casos va acompañada por apelativos negativos ("que no te enteras, gilipollas"), lo cual también apunta a un registro más vulgar.

Sin duda alguna, el ítem sobre la variedad sociolingüística es el más complejo dentro de este bloque. Tanto es así que podemos limitarnos a un solo factor, por ejemplo, la variedad diatópica, o, en cambio, hacer

un estudio exhaustivo sobre todos los factores sociolingüísticos que puedan jugar un papel importante en el uso de las FR. De esta manera podríamos completar el marco situacional (*cfr.* Coulmas, 1981) y obtener una visión algo más amplia sobre los interlocutores y las relaciones entre ellos.

Como nuestra propuesta se aleja del análisis de este tipo en el sentido estricto de la palabra, proporcionamos un ejemplo de la frecuencia de uso de la FR *y dale* en la variedad peninsular y también en las variedades americanas del español. En este caso, esta información tiene un carácter puramente orientativo e informativo:

TABLA 8. *Frecuencia de uso de la FR* y dale en distintas variedades (1)

Variedad de Español	Spanish Web 2018 (esTenTen18)	
	n	%
Español peninsular	14090	70,9
Español de América	5504	27,7
Sin definir	285	1,4
Total	19882	100

Fuente: elaboración propia

TABLA 9. *Frecuencia de uso de la FR* y dale en distintas variedades (2)

Dominio web[197]	Spanish Web 2018 (esTenTen18)	
	n	%
.com	10708	53,9
.es	2852	14,3
.ar	1512	7,6
.org	1223	6,1
.net	1149	5,8
.mx	930	4,7
.cl	344	1,7
.pe	217	1,1
.co	195	1
Otros	752	3,8
Total	19882	100

Fuente: elaboración propia

[197] Hemos podido acceder a este y a otros datos gracias al software Sketch Engine® que incorpora y gestiona el corpus *Spanish Web 2018*.

Los dos últimos ítems de la ficha tienen como objetivo informar sobre qué es lo que la FR representa en el lexicón común y particular del hablante. Por un lado, el componente de imagen[198] sirve para indicar si la motivación de una FR se puede correlacionar con una imagen concreta y si existe algún tipo de información significativa que comparten los hablantes del español a la hora de procesar o emplear la FR. Esto podría ser el caso de *zapatero, a tus zapatos* o *y vuelta la burra/mula al trigo*.

Por otro lado, el último ítem incluye cualquier información relacionada con el contenido cultural o histórico de una FR. Para ello, debemos recopilar datos de los diccionarios, los corpus y también de las demás fuentes verificadas que puedan aportar datos de este tipo (por ejemplo, Iribarren, 2015). Por ejemplo, el *DDEE* anota que la FR *zapatero, a tus zapatos* "tiene origen en el siglo IV antes de Cristo cuando Apeles, retratista oficial de Alejando Magno, le hizo alguna observación sobre la hechura de una sandalia. Admitió Apeles la crítica. Animado con ello el zapatero, se atrevió a extender luego sus observaciones a los tonos del cuadro y algunos detalles de su confección, replicándole entonces el pintor con la inteligente advertencia de que no era él quién para juzgar más allá de lo que se refería a los zapatos." (*DDEE*: 361-362).

4. CONCLUSIONES

Este modelo de ficha pretende ver de qué manera se podría recopilar información exhaustiva sobre las FR dando respuesta a una serie de preguntas, especialmente acerca de su funcionalidad. Como hemos podido ver en el apartado anterior, es un modelo complejo que reúne muchos datos y abarca distintas áreas de conocimiento, por lo que puede parecer por momentos arduo y laborioso.

No obstante, si nos fijamos nuevamente en el estatus marginalizado que han tenido las FR dentro de la fraseología y la lingüística española en

[198] Por componente de imagen entendemos "el elemento central de la significación fraseológica" estrechamente relacionado con la motivación de las UF (Timofeeva 2008: 381). El componente de imagen no es más que la imagen (significativa) que cada hablante tiene en su mente a la hora de oír/aplicar/procesar una determinada UF la cual no tiene por qué coincidir taxativamente con el significado primario.

general, es necesario reclamar la incorporación de nuevos métodos y enfoques para poder abordar este grupo de unidades fraseológicas de manera mucho más precisa. El conjunto de datos que obtendríamos del modelo que ofrecemos en esta ficha fraseológica nos serviría no solamente para corroborar o mejorar la información lexicográfica existente, sino también para plantear un diccionario íntegro de las FR del cual podrían nacer nuevas vías de investigación que podrían, posteriormente, implementarse, por ejemplo, en el aula de E/LE.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado Ortega, M. B. (2008). Las fórmulas rutinarias en el español actual. Universidad de Alicante, Alicante. Recuperado de: www.eltallerdigital.com

Amigot Castillo, L. (2014). Las fórmulas rutinarias expresivas del alemán y del español: Estudio teórico y análisis pragmático comparado. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de: https://eprints.ucm.es/id/eprint/28135/

Briz, A. (2000a). Las unidades de la conversación. RILCE, 16 (2), 225-246.

Briz, A. (2000b). Turno y alternancia de turno en la conversación. Revista Argentina de Lingüística, 3, 3-27.

Briz, A. (2003). Las unidades de la conversación: El acto. En Girón Alconchel, J. L., Iglesias Recuero, S., Herrero Ruiz de Loizaga, F. H., y Narbona, A. (coords.) Estudios ofrecidos al profesor José Jesús de Bustos Tovar. Vol. 2, pp. 953-968. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.

Briz, A., y Grupo Val.Es.Co. (2000). ¿Cómo se comenta un texto coloquial? Ariel.

Briz, A., y Hidalgo, A. (1998). Conectores y estructura de la conversación. En Martín Zorraquino, M.ª A., y Estrella Montolío, E. (eds.), Marcadores del discurso. Teoría y análisis, pp. 121-142. Arco Libros.

Brown, P., y Levinson, S. (1987). Politeness. Some universals in language usage. Cambridge University Press.

Casares, J. (1950). Introducción a la lexicografía. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Corpas Pastor, G. (1996). Manual de la fraseología española. Gredos.

Coulmas, F. (1981). Introduction: Conversational Routines. En Coulmas, F. (ed.), Conversational Routine. Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech, pp. 1-17. Mouton Publishers.

DDEE = Cantera Ortiz de Urbina, J. (2011). Diccionario de dichos y expresiones del español. Su interpretación al alcance de todos. Abada Editores.

DDFH = Buitrago, A. (2007). Diccionario de dichos y frases hechas. Espasa.

DEC = Martín Sánchez, M. (1997). Diccionario del español coloquial (Dichos, modismos y locuciones populares). Tellus.

Detry, F. (2008). Consideraciones metodológicas para el tratamiento de las expresiones idiomáticas en clase de español como lengua extranjera (ELE). Linred: Lingüística en la Red, 6.

DFDEA = Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G. ([2004] 2009). Diccionario Fraseológico Documentado del Español Actual. Locuciones y modismos españoles. Aguilar Lexicografía.

DFEM = Varela, F. y Kubarth, H. ([1996] 2004). Diccionario Fraseológico del Español Moderno. Gredos.

DLE 2014 = Real Academia Española (2014). Diccionario de la lengua española, 23.ª ed. Espasa.

EsTenTen18 = Spanish Web 2018. En línea: <https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Festenten18_fl5> [26/12/2020].

GDFH = Larousse (2001). Gran Diccionario de Frases hechas. SPES Editorial.

Grupo Val.Es.Co. (2002). La transcripción de la lengua hablada. El sistema del grupo Val.Es.Co. Español Actual, 77, 1-30.

Grupo Val.Es.Co. (2014). Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co de segmentación de la conversación (coloquial). Estudios de Lingüística del Español, 35 (1), 11-71.

Haverkate, H. (1994). La cortesía verbal. Gredos

Hidalgo, A., y Padilla, X. (2006). Bases para el análisis de las unidades menores del discurso oral: Los subactos. Oralia, 9, 109-143.

Higueras García, M. (2009). Aprender y enseñar léxico. Monográficos MarcoELE, 9, 111-126.

Iribarren, J. M. (2015). El porqué de los dichos. Ariel.

Montoro del Arco, E. T. (2020). La fijación flexiva de los fraseologismos: corpus frente a diccionarios. CLAC, 82, 41-54.

Núñez Bayo, Z. (2016). Las fórmulas oraciones en el español coloquial (Universidad de Alcalá). Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares. Recuperado de: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/26459/Tesis%20Zaida%20N%C3%BA%C3%B1ez%20Bayo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Padilla, X. (2006). Las unidades monológicas (intervención, acto y subacto) y el orden de palabras: Una guía para su análisis en el discurso hablado. En Casado Velarde, M., González Ruiz, R., y Romero Gualda, M.ª. V.,(coords.), Análisis del discurso: Lengua, cultura, valores. Vol. 1, pp. 677-690. Arco Libros.

Porcel Bueno, D. (2015). Variación y fijeza en la fraseología castellana medieval. Locuciones prepositivas complejas en la prosa sapiencial castellana (Siglos XIII-XV). Universidad de Valencia, Valencia. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10550/47896

Ribes Loreno, J. M. (2021). Las palabras diacríticas y sus locuciones en la historia de la lengua española. Universidad de Valencia, Valencia. Recuperado de: https://roderic.uv.es/handle/10550/79345

Searle, J. ([1969] 2001): Actos de habla. Cátedra.

Searle, J. (1975). Indirect speech acts. En Cole, P. and Morgan, J. L., (eds.), Syntax and Semantics, Speech acts. Vol. III, pp. 59-82. Academic Press.

Searle, J. (1976): A classification of illocutionary acts. Language in Society, 5, 1-23.

Searle, J. (1979). Expression and meaning. Studies in the Theory of Speech Acts. Cambridge University Press.

Searle, J., y Vanderveken, D. (1985): Foundations of illocutionary logic. Cambridge University Press.

Serrano Lucas, L. C. (2010). Metodología para la enseñanza de la fraseología en traducción: la ficha fraseológica como tarea final. Paremia, 19, 197-206.

Timofeeva, L. (2008). Acerca de los aspectos traductológicos de la fraseología española. Universidad de Alicante, Alicante. Recuperado de: www.eltallerdigital.com

Tulimirović, B. (2021). Las fórmulas fraseológicas de reproche en español. Universidad de Granada, Granada. Recuperado de: https://digibug.ugr.es/handle/10481/67819?locale-attribute=fr

Vicente Llavata, S. (2010). Estudio histórico de la fraseología en la obra literaria de don Íñigo López de Mendoza. Universidad de Valencia, Valencia. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10550/64057

CRISIS EXISTENCIAL DE LOS EMIGRANTES ECUATORIANOS REPRESENTADOS EN LAS OBRAS NOVELÍSCAS

YOVANY SALAZAR ESTRADA
Universidad Nacional de Loja

EDUARDO FABIO HENRIQUEZ MENDOZA
Universidad Nacional de Loja

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional de Loja, casa de estudios superiores que se asienta en una ciudad y provincia que, históricamente, se ha caracterizado por ser proveedora de emigrantes, primero en el ámbito interno y, luego, internacional, surge el interés, primero de conocer y, luego, por analizar y valorar lo que se ha publicado en los diferentes géneros literarios, como recreación literaria de la migración en el Ecuador, priorizando el género narrativo y, específicamente, la novela, que por su propia estructura es la que mejor permite describir y denunciar, en forma velada y artística, una problemática existente, de la naturaleza esta que fuere; descubrir lo invisible, lo no dicho, lo olvidado, lo marginado, lo no todavía imaginado; formular, recrear y difundir pensamientos e ideas; y, desautomatizar la inteligencia, sensibilidad y capacidades sensoperceptivas propias de la especie humana (Salazar, 2014, p. 88).

Una vez efectuada la búsqueda bibliográfica se concluye que, en Ecuador, desde principios del siglo XX, se han escrito catorce novelas que tienen como tema principal el movimiento migratorio, interno e internacional. De ellas, cuatro ficciones novelescas recrean este fenómeno sociológico, en el orden interno, desde los sectores rurales hacia las ciudades y desde la región interandina o Sierra, en dirección a la Amazonía y a la Costa del Pacífico. Las diez novelas restantes, en cambio, aluden a la emigración internacional de ecuatorianos, en dirección hacia los

Estados nacionales más desarrollados del hemisferio boreal, especialmente Estados Unidos de Norteamérica y España.

De las novelas que representan la emigración internacional de ecuatorianos, se han seleccionado como corpus de análisis seis: *El inmigrante* (2004), de Gonzalo Merino Pérez (1939), que recrea la emigración a Estados Unidos; *El sudaca mojado* (s.f.), de Mauricio Carrión Márquez, que gira en torno a la salida de ecuatorianos a España y Estados Unidos; y, las cuatro restantes que se refieren, de manera exclusiva, a la emigración desde Ecuador en dirección hacia España: *La memoria y los adioses* (2006), de Juan Valdano Morejón (1940); *Trashumantes en busca de otra vida* (2012), de Stalin Alvear (1942); y, *La seducción de los sudacas* (2010, inédita) y *La utopía de Madrid* (2013), de Carlos Carrión Figueroa (1944).

Solo se han elegido estas seis novelas porque, luego de la lectura realizada, se evidencia que en el discurso narrativo de ellas es en donde se ha podido detectar, de manera más explícita, las principales problemáticas, de naturaleza existencial que interesa analizar: soledad, angustia, desesperación y muerte, que afectan a los sujetos emigrantes que protagonizan la masiva salida de ecuatorianos, en los años finales del siglo anterior y primeros del presente, en búsqueda de los medios económicos, que garanticen la satisfacción de las necesidades humanas básicas de sí mismos y de los suyos, en el país de origen o en de destino emigratorio.

2. METODOLOGÍA

Para la ejecución del proceso investigativo se empleó la metodología propia de la investigación bibliográfico documental, recurriendo a dos tipos de fuentes de información: las primarias, que comprenden las seis novelas sobre la emigración internacional de ecuatorianos elegidas como objeto de análisis; y, secundarias, que incluyen las obras de fundamentación teórico-conceptual en torno a la emigración internacional y, específicamente, las que teorizan sobre las problemáticas de naturaleza existencial que afectan a los protagonistas del desplazamiento poblacional de ecuatorianos.

El proceso analítico se inició con una relectura de las seis novelas; en un segundo momento se procedió a la lectura de las fuentes secundarias vinculadas con las categorías objeto de análisis; para, en una tercera fase, extraer las citas que se consideraron más representativas y pertinentes, para desarrollar el análisis crítico de los aspectos priorizadas.

- Para concretar el proceso de búsqueda y recuperación de la información pertinente, en el Ecuador, se consultó las bibliotecas de las universidades públicas y privadas de las ciudades de Quito, Guayaquil, Cuenca y Loja; y, en España se acudió a la Biblioteca Nacional de España, Biblioteca Hispánica de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y bibliotecas María Zambrano y de las facultades de Filología y Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid.

3. RESULTADOS

Las circunstancias de extrema dificultad que tienen que afrontar y por las que tienen que atravesar los emigrantes ecuatorianos, en lejanas, extrañas e inhóspitas tierras, sobre todo las derivadas del maltrato del que son víctimas, por ser considerados los "otros", los invasores, los distintos, los indocumentados (Ampuero, 2014, p. 37) y el hecho de no ser tratados como personas con todos los derechos y garantías, por carecer de los papeles exigidos en los Estados nacionales de destino los precipitan a situaciones límites, muy cercanas a aquellas que han fundamentado y estudiado la filosofía y la literatura existencial, con algunas de sus categorías y subcategorías más emblemáticas: soledad, angustia, desesperación y muerte.

3.1. La soledad

La soledad, entendida como aquel: "pesar y melancolía que se siente por la ausencia, muerte o pérdida de alguien o de algo", un ser "sin compañía", una persona que "no tiene quien le ampare, socorra o consuele en sus necesidades o aflicciones" (Real Academia Española, 2014) y, desde una perspectiva sociológica, asumida como la

consecuencia de procesos e interacciones sociales derivados de la desmembración del grupo al que se pertenece o el cambio brusco de lugar de residencia habitual, constituye el sentimiento de mayor prevalencia en el emigrante ecuatoriano Antenor Malavé, que protagoniza la novela *El inmigrante*, quien cuando arriba al destino emigratorio, luego de retirar la maleta en el aeropuerto de Nueva York, se siente completamente solo: "Estaba solo, tétricamente solo en un mundo totalmente desconocido ¿Qué hacer? Se arrinconó en una esquina, se sentó sobre su maleta y esperó a que ocurriese algún milagro" (Merino, 2004, p. 14).

La soledad que, desde la perspectiva de la filosofía existencialista, se la entiende como la "carencia voluntaria o involuntaria de compañía", condición de aislamiento, que conduce a la tristeza, que deviene del sentimiento de opresión, vacío, abatimiento o de la imposibilidad de recuperar o encontrar el sentido de la vida, que dote a la existencia humana de plenitud (Levinas, 1993, p. 92), también se patentiza en el personaje protagónico de la novela antes mencionada cuando en la búsqueda del amigo que le prometió esperarlo en el aeropuerto, comienza a recorrer la ciudad de Nueva York, circunstancia en la que Antenor Malavé se vuelve a sentir solo, triste y abatido, por haber dejado a su esposa en el ya lejano país de origen: "Sin embargo de la belleza que representaban las luces, avenidas y gigantes edificios, en su interior, Antenor se sentía entristecido. Le hacía falta su compañera, su esposa (…). Se sentía solo en medio de ese bosque de gente, cemento y luminarias" (Merino, 2004, p. 21).

Sensación de soledad, aún en medio de las multitudes, que es, asimismo, muy común entre los emigrantes ecuatorianos que han llegado a España, debido a la ausencia de personas conocidas y de confianza, con quienes compartir dichas y tristezas, penas y alegrías, experiencia que se representada de manera clara en *Trashumantes en busca de otra vida*, novela en la cual el padre Vicente Vega opina que: "los expatriados ya no le temen solo al hacinamiento en esos alquilados campos de concentración, sino también a los sueños gratos que los hace creer que ya son libres (…). Subraya que hay una variedad de soledades, pero ninguna más melancólica que la del emigrado" (Alvear, 2012, p. 201).

Similar experiencia es la que se pone de relieve en *La seducción de los sudacas*, en la cual, luego de consumarse la desintegración familiar adviene la mortal sensación de soledad, en la que tienen que desenvolverse los emigrantes ecuatorianos en España, a tal punto que al cantante José Luis, como lo expresa el narrador omnisciente de la novela, antes que con otro ser racional más fácil le resulta comunicarse con un perro, a quien: "Le hablaba, al paso del frío infame, de su hija y esposa lejanas, de su ilusión de cantar en Madrid. Y hasta le cantaba *Amigo* de Roberto Carlos" (Carrión, 2010a, p. 19).

Y junto a la soledad, emerge la tristeza, la pesadumbre, la aflicción, la melancolía de los emigrantes ecuatorianos, entre quienes a la distancia de la tierra nativa, de los seres queridos y la cultura de origen se suma la dureza, monotonía, precariedad y vulnerabilidad del trabajo agrícola y la imposibilidad de salir de él, lo cual los induce a la soledad y la tristeza, que lo invade todo: "La otra tarde, desde el cobertizo donde almorzábamos, veía la tristeza en los rostros de mis compañeros; desganados sorbían en silencio una sopa desabrida" (Valdano, 2006, p. 67-68); ello porque, entre los emigrantes ecuatorianos, la "nostalgia, desarraigo, extrañamiento, dudas, choque cultural, impotencia, miedo, desamparo, rencor, aturdimiento, susceptibilidad, tristeza" (Ampuero, 2014, p. 30) son muy recurrentes, sobre todo cuando comparan el aquí y ahora frente al allá y ayer, en razón de que entre ellos tiene un peso significativo el pasado y en la perspectiva de redimensionarlo "buscan el reconocimiento de su experiencia laboral, de las habilidades que han adquirido en el pasado o de los estudios que han realizado. Buscan, en definitiva, enlazar su vida pasada con su presente y su futuro" (Thayer, 2007, p. 214).

Y como lógica consecuencia de la imposibilidad de hacer valer los conocimientos y experiencias pasadas del lugar de origen y la imposibilidad de retornar a él o el desengaño que se experimenta cuando este acariciado sueño se hace realidad adviene el desarraigo, que desemboca en que el emigrante ecuatoriano no se encuentre tranquilo y a satisfacción en ninguno de los dos lugares, ni en el de partida (Ecuador) ni en el de llegada (Estados Unidos/España), si está en el uno quisiera estar en el otro y viceversa: "(…) cuando uno está allá no piensa sino en estar

aquí; ahora que ya estamos aquí, sufrimos porque no estamos allá. Solo anhelamos lo que no tenemos y apreciamos aquello que hemos perdido" (Valdano, 2006, p. 67).

3.2. La angustia y la desesperación

La angustia, conceptualizada como: "(…) el puro sentimiento de lo posible; la angustia es el sentido de lo que puede suceder y que puede ser mucho más terrible que la realidad" (Reale & Antiseri, 1992, p. 227), es decir, la angustia no se refiere a nada preciso, es el puro sentimiento de posibilidad y que puede ser de fracaso, descalabro y hasta la muerte es otra de las experiencias que se fijan, de manera persistente, en la mente de los emigrantes ecuatorianos, mientras no logran dotar de un nuevo rumbo seguro a sus vidas, circunstancia que se pone en evidencia en el protagonista de *El inmigrante*, quien días después de su arribo a Estados Unidos, cuando se da cuenta que el trabajo para sobrevivir tiene que buscárselo por sí mismo, sin esperar mayor ayuda de los compatriotas que vivían cada cual en y para lo suyo, entra en una fase de insoportable angustia y desesperación: "Su mundo se convirtió en un inmenso vacío. Una densa niebla cubría las profundidades de su alma y más allá de toda distancia le alcanzaban los tentáculos del terror, del miedo, de la soledad (…) se vio abocado a una tormenta mental y hasta los nervios parecía que comenzaban a fallarle" (Merino, 2004, p. 30-31).

En estas circunstancias límites, la falta de referentes que orienten las acciones diarias y la carencia de un lugar fijo y seguro a dónde dirigirse, desembocan en que la vida misma de una emigrante ecuatoriana vaya perdiendo todo sentido, dirección y perspectiva futura; por ello al ingresar a la línea circular del metro de Madrid, su acción vital pierde todo rumbo, pues como dice la protagonista de *La utopía de Madrid*: "cuando por fin llego y hallo un sitio, siento que me gustaría quedarme aquí horas y horas, días enteros, meses y años, sin llegar a ningún sitio, solo dando vueltas, una tras otra sin destino. Como en un círculo del infierno, en un laberinto" (Carrión, 2010a, p. 457). Incluso, la sensación de no tener nada, de no ser nadie y la comparación con lo que se sentía en el país de origen resulta insoportable: "En el Ecuador las calles de

nadie son mías; aquí, en cambio, nada es mío. Nada. Ni el aire que respiro" (Carrión, 2010a, p. 457).

Complejidades psíquicas de este personaje femenino que se explican, por cuanto entre las emigrantes ecuatorianas, los trabajos que realizan en el destino las conducen a situaciones paradójicas, que derivan en sentimientos de nostalgia, tristeza, angustia, desesperación y culpabilidad, por tener que: "trabajar cuidando niños y niñas, darles atención y cariño, mientras ellas se encuentran separadas de sus propios hijos e hijas. El fuerte mandato de la maternidad incide para que muchas mujeres no solamente sientan tristeza y muchas contradicciones, sino culpa por no estar cumpliendo a cabalidad con ese papel" (Camacho, en Solfrini, 2005, p. 97). Realidad laboral que afecta la salud de la protagonista de la novela en referencia, a quien una psicóloga a la que consulta en un establecimiento de salud le aconseja dejar el actual trabajo en el que cuidaba a un pequeño con síndrome de Down y ante la negativa de Lucy, la profesional le racionaliza por qué no quiere hacerlo: "Me defiendo con el amor a Ramoncín y ella, muy seria: 'es un sustituto de tu hijo y un recurso autodestructivo de expiación por dejarlo abandonado tanto tiempo' " (Carrión, 2013b, p. 90).

Y "si la angustia es una manifestación del hombre en sus relaciones con el mundo, la desesperación es lo propio del hombre cuando se relaciona consigo mismo" (Reale y Antiseri, 1992, p. 228), experiencia de vida que se evidencia en *La utopía de Madrid*, en donde la protagonista de la ficción novelesca no se siente a gusto en ningún lugar ni circunstancia, ni tan siquiera en la discoteca, a donde va con sus amistades a divertirse. Inconformidad y agotamiento que no se deriva del trabajo diario o de la diversión sino de la vida de emigrante en España, que la ha tratado tan mal: "Estoy terriblemente cansada, pero no de bailar, porque casi no he bailado, sino de esta vida. De la postración en que vivo" (Carrión, 2013b, p. 135-137). En este personaje, además, la sensación de soledad y de indefensión es total: "Porque no tengo a nadie, coño, porque no tengo" (Carrión, 2013b, p. 139).

3.3. La muerte

En relación al momento supremo de cesación de esa momentánea concentración de energía que denominamos vida, Jean-Paul Sartre afirma que "la muerte es un hecho, lo mismo que el nacimiento: nos viene del exterior y nos transforma en exterioridad" (Sartre, 1983, p. 120). De su parte Heidegger considera que la muerte constituye el "fin del Ser ahí, es la posibilidad más, incondicional, cierta y, como tal, indeterminada e insuperable" (Citado por Abbagnano, 2008, p. 735). Y el hecho de que la muerte, como ha dicho Martín Heidegger, "sea una posibilidad permanente", de inexorable cumplimiento y de que los seres humanos "solo existan para la muerte", es una realidad ineluctable que se anticipa mediante el suicidio de una emigrante ecuatoriana, que protagoniza *El sudaca mojado*, la cual, aguijoneada por la angustia y la desesperación que le produce la consciencia de la responsabilidad de tener que velar por la vida, salud y bienestar de sí misma y de su familia que quedó en Ecuador, en un momento de insoportable angustia y desesperación acelera la ineludible llegada de la muerte mediante el suicidio, que es generado por: "(…) la ausencia de toda razón profunda para vivir, el carácter insensato de esa agitación cotidiana y la inutilidad del sufrimiento" (Camus, 1975, p.16).

- Se trata de un caso extremo, en el que se describe el arribo a territorio español de Julia Zuertes, una humilde emigrante que dejó en Santa Trinidad (Ecuador) a su esposo paralítico y a seis pequeños hijos. Al llegar al Aeropuerto de Barajas, en la capital de España, es víctima del robo de la bolsa de viaje (dinero en efectivo), que le servirá para hacerse pasar como auténtica turista y poder ingresar, sin mayores dificultades, a suelo ibérico, para iniciar la búsqueda del trabajo que le permita generar los recursos económicos para subsistir ella y su familia en Ecuador; luego de este trágico suceso, por la imposibilidad de recuperar el dinero que la deja en la completa vulnerabilidad y sin medios para iniciar la vida de emigrante y ante la inminente detención, por parte de la policía española, decide quitarse la vida, en el acto: "Descuidó a la mujer policía que aún no le había puesto las esposas en las muñecas y salió

corriendo alcanzando las gradas y con facilidad llegó a la terraza de oriente del tercer piso y llegando al balcón … no dudó y se lanzó al vacío estrellándose contra el asfalto cerca de una columna de carros que trasportaban maletas" (Carrión, s.f., p. 48).

4. CONCLUSIONES

En razón de que la mayoría de las novelas analizadas han sido escritas desde el punto de vista del Ecuador, como país emisor de migrantes y con base en los testimonios de algunos de sus protagonistas, quienes fueron entrevistados en el nuevo país de residencia, especialmente los que viven en España y más concretamente en Madrid, conforme lo ha revelado el novelista Carlos Carrión, en las historias ficticias y en los sujetos emigrantes que las protagonizan y les dan vida, se advierte una visión bastante dolorida, desengañada, desesperanzada y, en no pocos casos, hasta negativa de la experiencia emigratoria.

Y de las múltiples problemáticas que afectan, golpean y causan dolores y dubitaciones a quienes abandonan el país de origen se destacan aquellas que pueden ser leídas y analizadas desde la filosofía y la literatura existencialista: la soledad, la angustia, la desesperación y la muerte, como los sentimientos más recurrentes en la vida de los emigrantes ecuatorianos, que protagonizan las historias ficticias de las seis novelas, que se han constituido en objeto de análisis en las páginas precedentes.

5. REFERENCIAS

Abbagnano, N. (2008). *Diccionario de filosofía* (4ta.Edición). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica

Alvear, S. (2012). *Trashumantes en busca de otra vida*. Quito: Libresa

Ampuero, M. F. (2014). "Vivir in between". En D. Falconí Trávez (ed.). *"Me fui a volver": narrativa, autorías y lecturas teorizadas de las migraciones ecuatorianas* (pp. 29-41). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional

Camacho, Z, G. & Hernández, B, K. (2005). La migración irregular y la problemática que enfrentan los migrantes sin papeles. En G. Solfrini (ed.). *Tendencias y efectos de la emigración en el Ecuador: Las dinámicas de migración irregular* (pp. 9-107). Quito: Imprefepp

Camus, A., & Echávarri, L. (1975). *El mito de Sísifo*. 4ª ed. Madrid: Alianza Editorial / Emecé Editores

Carrión, C. (2010a). *La seducción de los sudacas*. Loja: Inédito

Carrión, C. (2013b). *La utopía de Madrid*. Quito: El Conejo

Carrión, M, M. (s.f.). *El sudaca mojado*. Machala: Gobierno Provincial Autónomo de El Oro

Levinas, E., P & Torio, J. L. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona

Merino, P, G. (2004). *El inmigrante*. Guayaquil: Imprenta Magos

Real Academia Española, (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23ª ed. Madrid: Espasa Calpe

Reale, G., Antiseri, D., Iglesias, J. A. (1992). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Tomo III, del romanticismo hasta hoy. Barcelona: Herder

Salazar, E, Y. (2014). *La emigración internacional en la novelística ecuatoriana*. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco, San Sebastián, España

Sartre, J. P., & V, J. (1983). *El ser y la nada. Ensayo de una ontología fenomenológica*. Decimoquinta edición. Buenos Aires: Losada

Thayer, C, L, E. (2007). *Inmigrantes ecuatorianos en la comunidad de Madrid: la apropiación del espacio y la expropiación del tiempo*. p 227. Madrid: Editorial Complutense

Valdano. M, J. (2006). *La memoria y los adioses*. Quito: Norma

CARACTERIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS VERBOS DE OPINIÓN EN LAS ENTREVISTAS POLÍTICAS ESPAÑOLAS: EL CASO DE JORDI ÉVOLE

ANDRÉS ORTEGA GARRIDO
Università degli Studi di Bergamo (Italia)

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha detectado que la labor periodística en el ámbito español tiende a la subjetividad y al abandono progresivo de la neutralidad. Esta tendencia, presente en los grandes medios de comunicación españoles, ya sea prensa escrita, periodismo televisivo o radiofónico, se hace notar igualmente en todos los géneros periodísticos, que, poco a poco, parecen confundirse entre sí precisamente a causa de esa introducción de la subjetividad, de modo que, en este sentido, una noticia a veces dista poco del artículo de opinión. Uno de los géneros que ha sufrido ciertos cambios en los últimos tiempos es el de la entrevista televisiva, un género oral en que tradicionalmente se exigía una cierta neutralidad por parte del periodista, de modo que el verdadero protagonista del género fuese el entrevistado, quedando el entrevistador en un discreto segundo plano. Por otro lado, esa discreción no se buscaba solamente en cuanto a la neutralidad, sino también por lo que respecta al peso de las intervenciones del periodista, que, de la misma forma que sucede en la entrevista escrita, deberían reducirse a lo mínimo imprescindible. En la actualidad, si en la entrevista escrita esto es así, en las entrevistas orales la voz del periodista cada vez gana más terreno en todos los sentidos.

El caso del que nos ocuparemos es el del programa *Salvados* en su época con Jordi Évole al frente, entre 2008 y 2019. Especialmente nos interesa la etapa que comienza con la tercera temporada del programa, en septiembre de 2009, después de dos temporadas iniciales donde el

formato era bastante heterogéneo, con una mezcla de humor, entretenimiento, crítica y entrevista. Es a partir de esa tercera temporada cuando claramente se decanta hacia la entrevista, llegando a ser una de las emisiones más populares de la cadena La Sexta, donde aún se mantiene en antena, desde 2019 con el periodista Fernando González, conocido como Gonzo, al frente. En el programa, donde la personalidad del periodista es una de las bazas ganadoras, se observa desde la etapa de Évole una marcada tendencia a la introducción de la opinión por parte del entrevistador, de modo que ningún televidente podrá dudar de cuál es la ideología que tiñe todo el programa. Por otra parte, tampoco es diferente la situación del entrevistado, que precisamente aprovecha el marco de la entrevista para exponer sus ideas, puntos de vista y opiniones o de grupo, como, por otra parte, es habitual. Jordi Évole pretende incluso despojar a la entrevista de la seriedad de que tradicionalmente se recubría. Es más, su intento es el de crear un espacio de conversación lo más natural posible, equiparando sus entrevistas a una conversación espontánea, hecho que se ve reforzado por la elección de espacios en cierto modo insólitos para llevar a cabo la entrevista (la calle, una plaza, un bar, el interior de un coche, un parque público…). De esta manera, la charla se asemeja a un intercambio espontáneo en el que la expresión de la opinión de los intervinientes es constante y no puede ser puesta en entredicho. En el presente trabajo analizaremos, dentro de las entrevistas realizadas a políticos por Évole en el programa *Salvados*, cuál es la caracterización lingüística de los verbos que expresan opinión, de qué manera estos se introducen y en qué contextos se utilizan.

2. OBJETIVOS

La entrevista periodística, considerada por la teoría pragmática de corte anglosajón como un género interaccional asimilable a las interacciones de tipo institucional (Heritage 1985, Heritage y Greatbach 1991), tendría como punto de partida, al igual que todas las interacciones conversacionales, la conversación natural y espontánea, a la que se contrapone de manera natural desde el momento en que una entrevista, sea del tipo que sea, obedece a una serie de reglas implícitas, que en muchos casos han sido prefijadas y que vienen también determinadas por el contexto

comunicativo en que se desenvuelve esa interacción. Es cierto que la conversación espontánea es el punto de partida de los análisis conversacionales, pues constituye "la forma primera, primaria y universal de realización de la oralidad; […] protogénero o prototipo del que derivan todas las demás formas de realización discursiva" (Calsamiglia y Tusón 2012: 20). No es menos cierto que la línea divisoria entre conversación espontánea y conversación institucional no puede trazarse con toda la nitidez que sería deseable (véase Drew y Heritage 1992: 21), pero en el caso de la entrevista periodística contamos con ciertas características definitorias que ayudan en la delimitación de esa diferencia de base. Por un lado, en la entrevista periodística existen dos papeles claramente diferenciados, el del entrevistador y el del entrevistado, a los que se supone que corresponde una serie de características predeterminadas. Es indudable que al entrevistador le corresponde formular las preguntas y al entrevistado ofrecer información que pueda considerarse una respuesta a tales preguntas. Esa es una de las primeras señales de lo que constituye otra de las características propias de la entrevista periodística: la asimetría en la distribución del poder interaccional entre los intervinientes en ella (véase Orletti 2000). Con todo, como señala Tusón (1997: 92), "existe un importante margen de maniobra, que se actualiza en la interacción comunicativa, y que permite o bien convertir esas relaciones de poder, desiguales de entrada, en un «juego de poder» […], o bien convertir esa relación en un «estado de dominación»".

La asimetría interaccional en la entrevista periodística se revela en tanto en cuanto existe la llamada figura del director de la interacción, que en general recae sobre el periodista. A esta figura corresponde "la asignación de los turnos [de palabra], de su duración y, mediante el poder de orientar los temas del discurso, incluso del contenido de los turnos de palabra" (Orletti 2000: 13, traducción nuestra). Con todo, en algunas ocasiones el entrevistado puede ocupar el lugar del director de la interacción, especialmente cuando no quiere plegarse a las exigencias del entrevistador o se niega a seguir el camino trazado por este.

Además, la asimetría propia de la entrevista periodística se manifiesta a través de una distribución variada de los diferentes tipos de dominancia posibles en el curso de la conversación, de acuerdo con la

clasificación de Linell y Luckmann (1991), que establecen cuatro tipos básicos de dominancia: cuantitativa, semántica, estratégica e interaccional. En el ámbito de la entrevista periodística, la capacidad de formular preguntas, normalmente en manos del entrevistador, es un ejemplo de dominancia interaccional, ya que a través de la pregunta se abren nuevas secuencias dentro del curso de la interacción. Este tipo de movimientos fuertes, capaces de abrir y cerrar secuencias, rara vez está en manos del entrevistado, salvo los casos señalados en que esta toma las riendas de la dirección de la interacción, cosa que, como decimos, escapa a la norma general.

Por otra parte, en la entrevista periodística se observa, especialmente en los últimos lustros, un conflicto entre objetividad, neutralidad y expresión de la opinión, todo ello como consecuencia de la creciente introducción de la subjetividad, la opinión y la parcialidad en la mayor parte de los grandes medios de comunicación españoles. En efecto, tradicionalmente se ha señalado la necesidad de neutralidad y objetividad como elemento fundamental de la entrevista, hasta el punto de constituir un punto determinante en la relación entre entrevistador y entrevistado. Así lo señala Clayman (1992: 163):

> …news interviewers are supposed to be objective in their work. This means, among other things, that they should not allow their personal opinions to enter into the interviewing process; to the best of their ability, they are supposed to remain neutral as they interact with public figures.

Como decimos, la situación actualmente es muy diferente, ya que el entrevistador suele estar posicionado ideológicamente de manera bastante clara y evidente, al menos en el ámbito estadounidense y en el español, como han señalado Garcés-Conejos (2009) y Fuentes Rodríguez (2013), respectivamente. Así, en los últimos tiempos se observa en la entrevista televisiva española que

> …el rol del entrevistador, lejos de intentar obtener una serie de datos o informaciones relevantes del personaje entrevistado, dedica sus esfuerzos a ratificar la postura ideológica o la visión de dicho personaje que posee la cadena televisiva o la productora del programa y que, además, suele coincidir con la tesis adoptada por la audiencia que sigue con asiduidad sus emisiones. (Brenes Peña 2013: 26)

Esta subjetividad puede ser objeto de análisis por parte de la lingüística, que, a través de la observación del uso de un léxico determinado, la introducción de los llamados modalizadores del discurso o la mayor frecuencia de expresiones referidas a la primera persona puede establecer de manera tanto cualitativa como cuantitativa esta tendencia a la falta de neutralidad y objetividad y a la introducción de la valoración subjetiva (véase Ortega Garrido 2021a). El peso estadístico que tienen los verbos de opinión dentro de las entrevistas periodísticas de Jordi Évole es igualmente un índice de esa tendencia hacia el abandono de la neutralidad en favor de la expresión de la opinión (Ortega Garrido 2021b), no sólo por parte del entrevistado, como es natural, sino especialmente por parte del entrevistador, que parece dejar de lado ese papel neutral que veíamos que Clayman preconizaba.

Ese abandono de la neutralidad se ve acompañado, como hemos dicho, por el hecho de que las entrevistas del programa *Salvados* se han caracterizado desde siempre por la búsqueda de la espontaneidad y del tono distendido. También en los últimos años el propio sector periodístico, desde la teoría, proclama esa necesidad de acercar la entrevista a lo que sería más bien una interacción espontánea, una "conversación distendida", "un diálogo vivo y fresco", "una conversación que se presupone desenfadada" (Cantavella Blasco 2014: 322, 327). De todos modos, esta distensión afectaría especialmente al elemento lingüístico propiamente dicho y no tanto a la estructura de la interacción, que seguiría contando con la figura del director de la interacción y mantendría en la medida de lo posible esa asimetría que es propia del género, con las pequeñas alteraciones que el contexto comunicativo puede provocar.

Es necesario detenerse en el análisis de los elementos que determinan la llamada modalización del discurso, es decir, la introducción de la subjetividad en lo que se dice. Especialmente destacables para nuestro análisis son las "modalidades que expresan el grado de *certidumbre*, *probabilidad* o *posibilidad* del «dictum»" (Calsamiglia y Tusón 2012: 165); en ellas la perspectiva del sujeto se hace explícita mediante el empleo de expresiones modales de todo tipo (verbos, pronombres, adverbios, la misma adjetivación…). Por otro lado, pueden tener cabida en el análisis las "modalidades apreciativas, que se indican a través de

medios léxicos" (*id.*), más difíciles de cuantificar, pero igualmente iluminadoras en muchos casos de esa tendencia a la introducción de la subjetividad en la entrevista periodística.

En general, los elementos lingüísticos que nos indican una expresión de la opinión se pueden organizar en tres grandes bloques (véase Calsamiglia y Tusón 2012: 164-169): el tipo de verbos implicados, los operadores pragmáticos y los marcadores discursivos.

En el caso de los verbos, y hablando desde la perspectiva de la lógica, podemos distinguir entre verbos de modalidad epistémica y de modalidad deóntica. En el primer caso se trata de aquellos verbos que expresan la dualidad 'saber' y 'no saber', mientras que en el segundo caso nos situamos en el ámbito de la prescripción, es decir, de verbos que se mueven entre el 'deber ser' y el 'deber hacer'. Con todo, ambas modalidades presentan una amplísima gama entre los extremos del espectro contemplado (Calsamiglia y Tusón 2012: 165-167). En todo caso, ambas modalidades, tanto la epistémica como la deóntica, tienen la capacidad de orientar, siempre a partir de un punto de vista subjetivo, el camino que tomará la enunciación ya sea en un sentido o en otro. Existen otros tipos de verbos, como aquellos que, sin pertenecer a las modalidades anteriores, tienen un claro valor apreciativo que de igual manera nos sitúa en el ámbito de la subjetividad y de la opinión. Es el caso de verbos como 'gustar', 'encantar', 'apreciar', etcétera. En nuestro análisis veremos el peso que tienen este tipo de verbos respecto a otros verbos carentes de esa connotación modalizadora. De la misma manera, es posible analizar cuáles son las combinaciones más frecuentes en que se manifiestan todos estos verbos mediante una visualización de los adverbios o complementos con los que se combinan con mayor recurrencia dentro de nuestro corpus de estudio.

En segundo lugar, se pueden considerar los llamados operadores pragmáticos (Barrenechea 1979), entre los cuales se distinguen dos modalidades, a saber, los operadores que expresan una suspensión de la aserción ('no sé', 'supongo', 'parece que'…) y los que, por el contrario, la refuerzan y que, por ello mismo, son denominados también evidenciales ('es evidente que', 'está claro que', 'la verdad es que'…).

Por último, otros elementos lingüísticos que se identifican como marcas de subjetividad patente son algunos marcadores discursivos que automáticamente remiten al sujeto enunciador como responsable del contenido de lo dicho: 'a mi modo de ver', 'desde mi punto de vista', 'en mi opinión'… El empleo de alguno de estos marcadores tiñe todo lo dicho de subjetividad, inevitable e inexorablemente.

En el presente estudio nos centraremos prioritariamente en la caracterización de los verbos y más específicamente de los verbos de opinión de modalidad epistémica. Con el análisis de este tipo de elementos lingüísticos será posible profundizar en el conocimiento de toda una serie de mecanismos que hacen del discurso una fuente de subjetividad debido a la alta frecuencia en que se manifiestan estos fenómenos.

3. METODOLOGÍA

Para la realización del presente estudio, englobado en el ámbito general de los estudios de Pragmática lingüística, nos valemos de la metodología de la Lingüística de corpus, mediante la cual es posible extraer una serie de datos lexicométricos que ayudan en la clarificación de los fenómenos lingüísticos que se pretender analizar, en parte debido a la alta fiabilidad que demuestra tener el conteo de frecuencias de uso, la extracción de palabras clave y las listas de palabras divididas por categorías gramaticales, así como la esquematización de las combinaciones que determinadas palabras presentan en el corpus de estudio. Hemos realizado una transcripción ortográfica de una serie de entrevistas televisivas emitidas en el programa *Salvados*, durante la etapa en que Jordi Évole se encontraba al frente de este espacio. En concreto, nos hemos centrado en entrevistas a políticos y expolíticos españoles y, en menor medida, hispanoamericanos, con un total de 23 entrevistas que constituyen unas 18 horas de emisión. El total de palabras asciende a 148.713, de las cuales 51.061, es decir, una tercera parte del total, pertenecen a Évole, lo cual ya es índice de un cierto protagonismo por parte del presentador. Para la extracción de los datos recurrimos al programa informático Sketch Engine, ideado precisamente para el tratamiento de corpus lingüísticos. El programa nos permite analizar de forma óptima la

frecuencia de uso de los verbos y las combinaciones que presentan con otras palabras, además de tener la oportunidad de confrontar tales datos con los correspondientes a un corpus general de español como esTenTen (Spanish Web 2018), alojado en Sketch Engine y constitutido por miles de millones de palabras. El análisis de las frecuencias nos permite evaluar el peso que las expresiones de opinión, a través de ciertos verbos, puede tener en el conjunto de ambos corpus. Así, las intuiciones de partida pueden verse corroboradas o refutadas por los datos lexicométricos que nos ofrece la metodología de la Lingüística de corpus, afinando el análisis lo más posible y potenciando, precisamente, la neutralidad a la hora de acercarnos a los datos lingüísticos y de elaborar los resultados del análisis.

4. RESULTADOS

El análisis cualitativo del corpus nos permitiría afirmar que existe efectivamente una tendencia a la subjetividad por parte del entrevistador, habida cuenta de sus frecuentes intervenciones, que van más allá de la mera formulación de una pregunta y la espera de una respuesta. Évole no sólo pregunta, sino que comenta, glosa, reformula, añade, sugiere e ironiza, de manera que su función iría mucho más allá de la de un mero periodista que está entrevistando a un personaje público. Como señalábamos al principio, la diferencia respecto a una entrevista escrita es enorme, pues en estas las intervenciones del entrevistador suelen ser efectivamente breves y concisas, sin que ello suponga, claro está, una garantía de neutralidad y objetividad. El hecho llamativo, con todo, es que, en entrevistas orales como las de Évole, el material presente en boca del entrevistador es abrumadoramente superior al que se encuentra en una entrevista tradicional. Y, como decimos, buena parte de ese material está constituido por opiniones y comentarios que demuestran una tendencia a la introducción de la subjetividad, sin olvidar, por otro lado, que la voz del periodista no es uniforme ni unívoca, sino que puede incluir en ella misma las voces de otros sujetos a los que momentáneamente puede estar representando. Según la distinción de Goffman (1971, 1979, 1981), existen tres formatos de emisor, a saber, la mera *máquina fónica* o reproductor de palabras ajenas, el *representante* de

otra persona o colectivo o bien el *autor responsable* de los enunciados a todos los efectos. Así, en Évole pueden resonar estos tres formatos de emisor. Debemos añadir que, en contraste, el entrevistado suele presentar una voz única que huye de la multiplicidad que caracteriza la voz del periodista. Por otra parte, la teoría de la entrevista establece que el entrevistador es una especie de representante de la audiencia, ya que "el diálogo se construye precisamente en esa mutua adecuación de hablar no solamente *para* sino *por* un otro" (Arfuch 1995: 31); el periodista "asume en cierto modo la representación del conjunto", convirtiéndose incluso "en una especie de intérprete inmediato de la recepción posible de los enunciados: estar en el lugar del receptor, arrogarse su representación" (Arfuch 1995: 123-124).

En todo caso, las entrevistas analizadas presentan un elevado número de índices lingüísticos de primera persona, con una amplia presencia de pronombres personales de primera persona, ya sea en su forma recta (yo) o en su forma oblicua (me), los cuales demuestran ya de entrada una tendencia a la manifestación de una voz subjetiva (véase Ortega Garrido 2021a).

En cuanto a los verbos de opinión y apreciación, podemos observar que en el corpus de estudio (Tabla 1), ya en las primeras 42 posiciones aparece un buen número de ellos: 'creer', 'saber', 'parecer', 'gustar', 'pensar', 'entender' y 'suponer'. Si comparamos las posiciones y frecuencias de estos verbos con los mismos verbos en un corpus general de español (Tabla 2) como Spanish Web 2018 (esTenTen), ofrecido por la herramienta informática utilizada, Sketch Engine, observamos que se sitúan todos ellos en posiciones más alejadas y con unas frecuencias por millón mucho menores que las que presentan esos mismos verbos en el corpus de estudio.

***TABLA 1**. Verbos de opinión en el corpus de estudio*

Verbo	Posición (de 1288 verbos)	Frecuencia	Frecuencia por millón
creer	10	624	3659,72
saber	11	542	3178,79
parecer	17	237	1389,99
gustar	19	189	1108,47
pensar	21	162	950,12
entender	30	127	744,85
suponer	42	88	521,98

Fuente: elaboración propia

***TABLA 2.** Verbos de opinión en el corpus general de español Spanish Web 2018*

Verbo	Posición (de 389.421 verbos)	Frecuencia	Frecuencia por millón
creer	27	10.072.974	513,93
saber	16	15.200.199	775,52
parecer	28	9.963.505	508,34
gustar	66	5.436.043	277,35
pensar	39	7.676.781	391,67
entender	75	5.086.531	259,52
suponer	68	5.312.901	271,07

Fuente: elaboración propia

El único verbo que se encuentra en una posición similar es ‘saber’, que en el corpus de estudio ostenta la posición número 11 y en el corpus general la número 16.

Si observamos ahora los primeros verbos ordenados por frecuencia de aparición dentro del corpus de estudio (Tabla 3), veremos que, tras una serie de otros verbos frecuentes, los verbos de modalidad epistémica ya aparecen en las primeras posiciones: ‘creer’ (posición 10), ‘saber’ (posición 11), ‘parecer’ (posición 17), ‘pensar’ (posición 21), ‘entender’ (posición 30), ‘conocer’ (posición 32) y ‘suponer’ (posición 42), mientras que el verbo ‘gustar’, de valor apreciativo, como ya hemos señalado anteriormente, encuentra su lugar también en los primeros puestos de la tabla (posición 19).

***TABLA 3**. Primeros verbos ordenados por frecuencia de aparición en el corpus de estudio*

	Verbo	**Frecuencia**	**Frecuencia relativa**
1	ser	4985	29236,68
2	haber	3392	19893,84
3	decir	1673	9812,029
4	tener	1665	9765,11
5	estar	1547	9073,048
6	hacer	1166	6838,509
7	ir	1125	6598,047
8	poder	1033	6058,473
9	ver	652	3823,935
10	creer	624	3659,717
11	saber	542	3178,792
12	querer	453	2656,814
13	hablar	385	2257,998
14	pasar	372	2181,754
15	dar	314	1841,588
16	poner	273	1601,126
17	parecer	237	1389,989
18	mirar	204	1196,446
19	gustar	189	1108,472
20	llegar	179	1049,823
21	pensar	162	950,1188
22	llevar	160	938,3889
23	pagar	158	926,659
24	venir	156	914,9292
25	vivir	155	909,0643
26	llamar	144	844,55
27	seguir	138	809,3604
28	oír	136	797,6306
29	deber	130	762,441
30	entender	127	744,8462
31	salir	127	744,8462
32	conocer	118	692,0618
33	ganar	115	674,467
34	preguntar	113	662,7372
35	dejar	112	656,8722
36	votar	110	645,1424
37	pedir	109	639,2774
38	acabar	107	627,5476
39	tomar	97	568,8983
40	intentar	97	568,8983
41	quedar	89	521,9788
42	suponer	88	516,1139

Fuente: elaboración propia

Si distinguimos entre verbos empleados para la expresión de la opinión ('creer', 'pensar', 'parecer', 'suponer', 'imaginar', 'preocupar'…) y verbos que implican conocimiento ('saber', 'entender', 'conocer', 'asegurar', 'considerar'…), veremos que, en el corpus de estudio, entre las primeras cien posiciones, existe una mayor relevancia de los verbos de opinión frente a los de conocimiento. Si, además, comparamos las posiciones que ocupan en el corpus de estudio con las que tienen en el corpus general de español, comprobaremos que en este último es preferente el empleo de verbos de conocimiento como 'saber' y 'conocer', mientras que en el corpus de estudio es el verbo de opinión 'creer' el que aparece primero. De la misma forma, en la Tabla 4 vemos que en el corpus general esos verbos de opinión son menos frecuentes y ocupan posiciones absolutas más alejadas: 'creer' (posición 10 frente a 27), 'parecer' (posición 17 frente a 28), 'pensar' (posición 21 frente a 39), 'suponer' (posición 42 frente a 68), 'imaginar' (posición 65 frente a 306), 'preocupar' (posición 85 frente a 282).

***TABLA 4**. Posición absoluta de frecuencia de los verbos de opinión y de pensamiento en el corpus de estudio y en un corpus general de español*

	Corpus de estudio		**Spanish Web 2018 (esTenTen)**
creer	10	saber	16
saber	11	conocer	23
parecer	17	creer	27
pensar	21	parecer	28
entender	30	pensar	39
conocer	32	considerar	41
suponer	42	suponer	68
imaginar	65	entender	74
asegurar	79	asegurar	87
preocupar	85	preocupar	282
considerar	91	imaginar	306

Fuente: elaboración propia

Veamos a continuación cuáles son las combinaciones más frecuentes con otras palabras, dentro del corpus de estudio, de los verbos de opinión 'creer' y 'parecer', del verbo apreciativo 'gustar' y de los verbos de pensamiento 'saber', 'pensar', 'conocer', 'entender' y 'considerar'.

Además de las combinaciones en sí, la herramienta informática nos revela detalles sobre la conjugación de estos verbos, es decir, las personas gramaticales en que se expresan tales verbos, de manera que podremos comprobar cuál es la prioritaria. Estas combinaciones muestran frecuencias de uso que se encuentran en relación directa con la forma en que se modulan los contenidos subjetivos, en el sentido de que un verbo de conocimiento como 'saber', por ejemplo, puede tener polaridad positiva o negativa, es decir, se puede afirmar un conocimiento o negarlo. La frecuencia de uso de una u otra polaridad informa igualmente sobre una tendencia hacia la aseveración de un conocimiento o hacia la duda o el desconocimiento, ya sea total o parcial.

En el caso de los verbos de opinión como 'creer' y 'pensar' (Tablas 5 y 6), observamos que la combinación más frecuente de esos verbos tiene como protagonista al adverbio de negación 'no', a través de las formas 'no creo que' y 'no pienso', respectivamente.

***TABLA 5**. Combinaciones más frecuentes del verbo 'creer'*

Creer
no creo que
¿No crees/cree que…?
también creo que
y por tanto creo que
la gente cree que

Fuente: elaboración propia

***TABLA 6**. Combinaciones más frecuentes del verbo 'pensar'*

Pensar
no pienso
¿No piensa…?
pensar así
nunca pensé
también pienso
la gente piensa que
pensar hacer
pensar dimitir

Fuente: elaboración propia

Esta combinación, que demuestra ser la más frecuente, indicaría una tendencia a la negación de una opinión, lo cual nos sitíua en el terreno de la refutación, que en la entrevista periodística suele tener un papel bastante destacado, en tanto en cuanto el entrevistado, en muchas ocasiones, debe rechazar lo que el entrevistador ha afirmado inmediatamente antes (véase Ortega Garrido 2021b). Por otra parte, la entrevista periodística ha sido vista como una de las plataformas preferidas por los protagonistas del mundo político para realizar desmentidos (Arfuch 1995: 109), de manera que no puede sorprender el hecho de que este tipo de combinaciones con el adverbio de negación y un verbo de opinión sea el más habitual en nuestro corpus.

Por otro lado, ocupa una posición predominante la pregunta '¿No crees/cree que…?', '¿No piensa…?', generalmente en boca del periodista. En este caso se está buscando directamente una opinión por parte del entrevistado, como es lógico. Es interesante el hecho de que con el verbo 'creer' se emplea tanto el tuteo como la forma de cortesía con usted, mientras que la pregunta con el verbo 'pensar' solamente se formula con el usted.

La combinación con 'también', presente igualmente en ambos verbos, indicaría una insistencia en una idea u opinión o bien la adición de un nuevo argumento a lo ya expresado. En el caso de 'creer', observamos también la combinación 'y por tanto creo que', con la cual se introduce una oración consecutiva que funciona como una especie de apéndice de opinión referido a lo que se ha expresado inmediatamente antes.

Por otra parte, destaca el hecho de que con ambos verbos tengamos ejemplos en que el sujeto sea 'la gente'. En este caso, nos encontramos ante una estrategia argumentativa que consiste en hablar en representación de la totalidad, esa 'gente' indefinida que no es nadie en concreto y son todos al mismo tiempo. En el fondo, no deja de ser una manera de congraciarse con la audiencia, la cual es, en última instancia, el receptor de todo lo que se dice en la entrevista y el destinatario real de las palabras tanto del entrevistador como del entrevistado (véase Ortega Garrido 2021a).

En cuanto al verbo apreciativo ‘gustar’ (Tabla 7), observamos que gramaticalmente destaca la construcción en condicional, lo cual nos lleva al terreno de la hipótesis futura, de las declaraciones de intenciones y de la presentación de lo que subjetivamente se considera deseable.

***TABLA 7**. Combinaciones más frecuentes con el verbo ‘gustar’*

Gustar
gustar mucho / más
gustar los debates (de televisión)
no me gustan los presos
me gustaría enseñar
me gustaría saber
me gustaría hacer
me gustaría poder
me gustaría leer
me gustaría pensar

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los verbos ‘saber’, ‘conocer’ y ‘entender’, como sucedía con ‘creer’ y ‘pensar’, de nuevo es prioritaria la combinación con el adverbio de negación ‘no’ y, en el caso de ‘saber’, con ‘tampoco’ (Tablas 8, 9 y 10). El verbo ‘conocer’ en combinación con ‘no’ puede recibir igualmente el acompañamiento de otros elementos que refuerzan esa negativa de manera tajante (‘en absoluto’) o bien expresan un conocimiento parcial (‘perfectamente’, ‘al detalle’, ‘las condiciones’), como forma de justificar el desconocimiento de un determinado asunto.

***TABLA 8**. Combinaciones más frecuentes con el verbo 'saber'*

Saber
no sé si
ya sé que
saber perfectamente
tampoco sabía
no sé exactamente

Fuente: elaboración propia

***TABLA 9**. Combinaciones más frecuentes con el verbo 'conocer'*

Conocer
No conozco (perfectamente, las condiciones, al detalle, en absoluto)
conocer personalmente
conocer perfectamente
conocer bien
yo conozco/conocía

Fuente: elaboración propia

***TABLA 10**. Combinaciones más frecuentes con el verbo 'entender'*

Entender
no entiendo
la gente entiende perfectamente
entender la dificultad
entender el mundo
entender la pregunta

Fuente: elaboración propia

Como vemos, en el caso de 'entender' se repite el mismo procedimiento del sujeto 'gente' como índice de connivencia con los espectadores, especie de *captatio benevolentiae* basada en una opinión (no deja de ser una figura retórica, pues no es posible saber lo que la gente sabe, cree o entiende, aparte del hecho ya señalado de que el propio concepto de 'gente' es oscuro e indefinido).

Los verbos 'saber' y 'conocer' coinciden en combinarse con el adverbio 'perfectamente', mientras que 'conocer' se combina asimismo con otros adverbios de polaridad positiva como 'bien' y 'personalmente'.

Todas estas combinaciones redundan en el hecho de buscar un anclaje más profundo de ese conocimiento o entendimiento, reforzado con estos adverbios que delimitan de manera fehaciente el contenido expresado por el hablante, apuntalando argumentalmente su opinión.

En el caso del verbo 'considerar' (Tabla 11), vemos que las combinaciones solamente nos informan de complementos predicativos que acompañan a tal verbo; de todos modos, es interesante el hecho de que los adjetivos indiquen una valoración que presenta una cierta fuerza ('afortunado', 'excesivo', 'imposible'), reforzando de esa manera la opinión que se tiene sobre el tema en cuestión de que se esté hablando.

***TABLA 11**. Combinaciones con el verbo 'considerar'*

Considerar
afortunado
excesivo
imposible

Fuente: elaboración propia

Por su parte, las combinaciones del verbo 'parecer' (Tabla 12) arrojan también toda una lista de atributos que, de nuevo, informan sobre la elección de adjetivos que se encaminan en la mayor parte de los casos a construir una opinión, con distintos grados de valoración (parecer 'normal', 'razonable', 'lógico', 'maravilloso', 'ético', 'mal'…).

***TABLA 12**. Combinaciones del verbo 'parecer'*

Parecer
me parece muy bien
no parece que
no me parece tan
parece mucho
antiguo
ético
maravilloso
mal
razonable
lógico
normal

Fuente: elaboración propia

Por último, debemos destacar que en la mayor parte de los casos todos estos verbos se conjugan con mayor frecuencia en primera persona, en la línea de ese deseo de expresar la opinión y la subjetividad.

5. DISCUSIÓN

El examen que hemos llevado a cabo se basa en una combinación de elaboraciones cualitativas, originadas por el conocimiento del corpus mismo, y de consideraciones cuantitativas, a través de la aplicación de la metodología de la Lingüística de corpus. Así, con esta doble perspectiva de estudio, se hace posible presentar un análisis más preciso de las dinámicas lingüísticas presentes en este tipo de intercambios comunicativos, las entrevistas periodísticas orales, tendentes, como se ha visto, a enfatizar de múltiples maneras la presencia de la opinión, tanto en boca del entrevistado como del propio entrevistador. En futuros trabajos se ahondará precisamente en las diferencias existentes entre el discurso del entrevistador y el del entrevistado, sin duda fructífero en el caso de las entrevistas de Jordi Évole en *Salvados*, que, como se ha señalado, contienen una cantidad más que destacable de texto perteneciente al entrevistador.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, podemos afirmar que las entrevistas periodísticas de tipo oral como las realizadas por Jordi Évole en su programa *Salvados* se caracterizan por una tendencia importante a la introducción de la subjetividad, hecho que es analizable lingüísticamente tanto a través de la propia observación cualitativa de corte intuitivo como del estudio cuantitativo a través de metodologías adecuadas. A lo largo de estas páginas se ha visto que existe un predominio de los verbos de opinión en estas entrevistas, en comparación con un corpus general de español. A la alta frecuencia de uso de verbos de modalidad epistémica como ‘creer’, ‘saber’, ‘parecer’, ‘pensar’, ‘entender’, ‘conocer’ y ‘suponer’ se suma un verbo apreciativo como ‘gustar’. De nuevo, una comparación con un corpus general de español nos informa de la mayor relevancia en el corpus de estudio de verbos de opinión que de verbos que

implican conocimiento, es decir, que en un corpus general prevalece la expresión del conocimiento antes que la de la opinión, mientras que en el corpus de estudio sucede justamente lo contrario.

Por otro lado, las combinaciones más frecuentes en que aparecen los verbos de opinión y conocimiento en el corpus de estudio evidencian un uso preponderante de la primera persona del singular para señalar la negación de un conocimiento, así como una tendencia en algunos casos, como el del verbo 'gustar', a conjugarse en condicional, indicando de esta manera deseos o hipótesis sobre lo que sería preferible, siempre desde una óptica personal y marcadamente subjetiva. Por último, destaca el recurso a hacer de 'la gente' el sujeto de algunos verbos de opinión y conocimiento, como modo de apoyar lo que se podría considerar no ya una opinión personal, sino *vox populi*.

7. REFERENCIAS

Arfuch, L. (1995). La entrevista, una invención dialógica. Paidós.

Barrenechea, A. M. (1979). "Operadores pragmáticos de actitud oracional: los adverbios en -mente y otros signos", en Barrenechea, A. M. et al. (eds.). Estudios lingüísticos y dialectológicos. Hachette, 39-59.

Calsamiglia, H.; Tusón, A. (2012). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Ariel.

Cantavella Blasco, J. (2014). "Análisis pragmático de una entrevista regia". Estudios sobre el mensaje periodístico, 20 (1), 313-329.

Clayman, S. E. (1992). "Footing in the achievement of neutrality: the case of news-interview discourse". En Drew, P. y Heritage, J. (coords.). Talk at Work. Interaction in institutional settings. Cambridge University Press, 163-198.

Drew, P.; Heritage, J. (coords.) (1992). Talk at Work. Interaction in institutional settings. Cambridge University Press.

Fuentes Rodríguez, C. (coord.) (2013). Imagen social y medios de comunicación. Arco Libros.

Garcés-Conejos, P. (2009). "Impoliteness and identity in the American news media: The 'Culture Wars'". Journal of Politeness Research. 5 (2), 273-304.

Goffman, E. (1971). Relations in public: microstudies of the public order. The Free Press.

Goffman, E. (1979). “Footing”. Semiotica, 25, 1-29.

Goffman, E. (1981). Forms of Talk. University of Pennsylvania Press.

Heritage, J. C. (1985). “Analyzing news interviews: aspects of the production of talk for an overhearing audience”. En: van Dijk, T. A. (coord.). Handbook of Discourse Analysis. Academic Press. Vol. III (Discourse and Dialogue), 95-116.

Heritage, J. C.; Greatbatch, D. (1991). “On the institutional character of institutional talk: the case of news interviews”. En Boden, D. y Zimmerman, D. H. (coords.). Talk and Social structure. Polity Press, 93-137.

Linell, P.; Luckmann, T. (1991). “Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries”. En Markova, I. y Foppa, K. (coords). The dynamics of dialogue. Harvester Wheatsheaf, 1-20.

Orletti, F. (2000). La conversazione diseguale: potere e interazione. Carocci editore.

Ortega Garrido, A. (2021a). “Entrevista periodística, subjetividad y público implícito: estrategias discursivas en el programa Salvados, de Jordi Évole”, en Koldobika Meso Ayerdi, Simón Peña Fernández, Ainara Larrondo Ureta (eds.), Desinformación y credibilidad en el ecosistema digital. Actas del XII Congreso Internacional de Ciberperiodismo, Bilbao. Universidad del País Vasco. Servicio Editorial, 346-363

Ortega Garrido, A. (2021b). “Opinión, conocimiento y refutación: el uso de los verbos de opinión en las entrevistas políticas del programa Salvados de Jordi Évole”, en Salud Adelaida Flores Borjabad y Rosario Pérez Cabaña (eds.). Nuevos retos y perspectivas de la investigación en literatura, lingüística y traducción. Dykinson, 1669-1692.

Scott, M. (1997). “PC Analysis of Key Words And Key Key Words”. System, Vol. 25 (2), 233-245.

Tusón A. (1997). Análisis de la conversación. Ariel.

EL USO DE LA LENGUA FRANCESA EN LOS COLEGIOS MARROQUÍES

HASSNA KARIM
Universidad Hassan II

1. INTRODUCCIÓN

Marruecos es un país con tradiciones árabes e islámicas, y es indiscutible que el árabe es su idioma oficial; sin embargo, las recomendaciones oficiales que afirman estas tradiciones espirituales y culturales insisten en establecer una política lingüística decidida a abrirse a las lenguas extranjeras, al francés en primer lugar, el inglés en segundo lugar y luego el español.

Esta apertura se inspira en las directivas del monarca marroquí, que insistió en varias ocasiones en la capacidad de dualidad de Marruecos: arabización y apertura a las lenguas al mismo tiempo. Estas directivas, que constituyen las opciones básicas de la política lingüística en Marruecos, se han presentado en forma de un conjunto de textos gubernamentales que definen las metas y objetivos generales de la educación lingüística en Marruecos, y en forma de instrucciones oficiales, directivas educativas y planes educativo-formativos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional.

El peso del Norte de África especialmente el caso de Marruecos se explica, por la singular posición que ocupa el francés, ni lengua oficial ni lengua principal de enseñanza y sin embargo presente en la vida cotidiana de una parte significativa de la población, lengua cuyo dominio se persigue en el mundo universitario y profesional y/o lengua a veces utilizada en la enseñanza de determinadas disciplinas desde primaria, en secundaria para materias científicas y en determinadas especialidades de la educación superior.

Estos datos que relevan cifras importantes de la implantación de colegios franceses en Marruecos y el número de estudiantes considerable que optan por la enseñanza francesa, nos incitan a interrogar las siguientes preguntas:

¿Por qué el interés por el idioma francés en los estudios en Marruecos?

¿Por qué el francés en Marruecos hasta hoy en día sigue siendo el segundo idioma más hablado después de la lengua natal el árabe?

¿Por qué los intercambios internacionales a escala nacional, regional y mundial están liados a la francofonía económica?

El presente trabajo es un cuestionamiento estratégico, una especie de informe de situación sobre los retos y los desafíos que se presentan en ámbitos tan cruciales como la inversión en capital humano, el crecimiento compartido, el desarrollo inclusivo, responsable y sostenible, la educación, la formación profesional, técnica y tecnológica de los jóvenes y de las mujeres, su inserción profesional, sus capacidades empresariales, la esfera digital y las nuevas tecnologías, las industrias culturales y los medios de comunicación. Basándose en los trabajos retrospectivos y prospectivos realizados desde hace dos años y en las contribuciones de personalidades eméritas y de intelectuales francófonos, se pueden esbozar varios horizontes para la Francofonía.

El propósito del presente artículo es investigar la importancia de la lengua francesa en la enseñanza en Marruecos, haciendo un recorrido por el sistema educativo desde una perspectiva histórica, cultural, económica y política.

Por lo tanto, el presente artículo obtendrá su importancia, en la medida que sea tomado como una guía por aquellos profesionales que desean investigar sobre el tema, tanto como empresas extranjeras que pretenden implantarse en Marruecos, estudiantes interesados por un intercambio cultural o familiares de expatriados que tienen que integrar el sistema educativo marroquí.

2. LA HISTORÍA DEL IMPLANTAMIENTO DE LA LENGUA FRANCESA EN MARRUECOS

Antes del protectorado francés, Marruecos tenía escuelas coránicas y escuelas primarias que ofrecían educación sobre una base religiosa, así como colegios y escuelas en varias ciudades importantes que ofrecían educación secundaria árabe, y la Universidad de Al-Qarawiyyin en Fez para estudios superiores islámicos y árabes, derecho y ética, etc.

Las escuelas coránicas se llaman en árabe Al-Katatib literalmente quiere decir una colección de libros, y se considera la primera y única escuela para un niño en Marruecos, por un tiempo el surgimiento de la influencia europea y la entrada de escuelas extranjeras, su nombre varía de una región a otra. En Fez, Meknes, Rabat, Salé y Casablanca se conoce como El Masid, en Tánger y Marrakech, se la conoce como mezquita y en las comarcas de Gabala se le conoce como el Ma'amra, y en Safi, el récord, en el desierto de Susi, se conoce, según Al-Mukhtar Al-Susi, en Akhrabeesh y recopilado por Ikhrbash. [1]

La era de la protección llegó en 1912, empezaron a aparecer en Marruecos escuelas primarias modernas y privadas en Tánger, Safi, El Jadida, Essaouira, Rabat, Casablanca, Meknes, Marrakech, Azemmour y Salé, algunas fueron establecidas por la Federación Mundial Israelí (una organización judía internacional con sede en París), la federación es famosa por el establecimiento de varias escuelas en francés para niños judíos en todo el mediterráneo en los siglos XIX y XX. Otros se establecieron bajo la supervisión del consulado francés en Tánger.

El 1 de noviembre de 1912 se creó un departamento de educación y el 23 de diciembre de 1915 se transformó en una administración de educación. El 10 de octubre de 1915, la Administración General de Educación Pública firmó un convenio con la Federación Mundial Israelí, en virtud del cual se comprometió a soportar a sus expensas la mayor parte de los escolares israelíes y a conceder a la Federación

Israelí una acreditación anual que le permitiera continuar sus actividades en Marruecos, por lo que la educación judía se dividió en dos partes:

Primero: las escuelas franco-español que están completamente afiliadas al gobierno están dirigidas por funcionarios franceses.

Segundo: Las instituciones de la Federación de Israel están vinculadas a su independencia y el Estado marroquí paga el 4/5 de sus gastos. El Dahir del 26 de julio de 1920 estableció un departamento de educación en la región sur del reino y le confió a la educación primaria.

En 1956, Marruecos declaró su independencia y el gobierno marroquí declaró el árabe tradicional como idioma oficial. A principios de los años sesenta del siglo pasado, el gobierno marroquí inició el proceso de arabización de la enseñanza duró treinta años. "A partir de la década de 1960, Marruecos comenzó a traer maestros de Egipto y Siria para liderar el proceso de arabización. Fue en este momento cuando el wahabismo y el pensamiento de los Hermanos Musulmanes entraron gradualmente en el reino", subraya el historiador Pierre Vermeren, en un artículo de "Le Monde".

Más de dieciséis años después de la muerte de Hassan II, la reforma educativa aún no se ha llevado a cabo mientras la educación privada continúa expandiéndose en detrimento de las escuelas públicas: en un 9% en 2009, la proporción de estudiantes con educación privada aumentó al 15% en 2015, según la Iniciativa Global de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, un centro de investigación sobre las desigualdades en el acceso a la educación.

Esta arabización terminó en 1989, especialmente en las ciencias, y el francés se convirtió en lengua extranjera en la escuela. Pero esto tuvo una fuerte influencia en el nivel general de los estudiantes que, según los profesores y funcionarios marroquíes, cayó significativamente en comparación con el de los estudiantes en la década de 1970. Sin embargo, materias como ciencias, matemáticas, derecho internacional, economía y medicina nunca se han estudiado en árabe. El resultado fue una crisis en la educación superior. En 2005, Marruecos había practicado la liberalización económica y la privatización; Lo que llevó al fortalecimiento del uso del francés en muchos sectores.

3. ¿PÓR QUÉ EL INTERÉS POR EL IDIOMA FRANCÉS EN LOS ESTUDIOS EN MARRUECOS?

– El rol y el uso de la lengua francesa en Marruecos

El francés se utiliza principalmente en la administración, la banca, el comercio, la educación y la industria. Alia Rushdi dice que, en Marruecos, el idioma francés "es la rueda de la ciencia, la tecnología y la civilización moderna". Ella explica que el idioma "se ha conservado para tener usos efectivos y para construir la comunicación con Occidente en general". El idioma francés se ha consolidado en algunos aspectos de la vida marroquí, incluida la educación, el gobierno, los medios de comunicación y el sector privado, como resultado del colonialismo francés, que promulgó la política de difundir el idioma francés en todo Marruecos durante el período colonial. En 2005, el volumen de comercio con Francia alcanzó el 75% del comercio internacional de Marruecos. Moha Al-Naji comenta sobre esto diciendo: "Es posible comprender la importancia de Francia, cuyas connotaciones coloniales fueron borradas o al menos reducidas en gran medida por la independencia". Los marroquíes aprenden francés en la escuela, donde los estudiantes de secundaria alcanzan el punto de dominio, y muchos de ellos dominan el árabe marroquí y usan el francés como segundo idioma. La mayoría de los bilingües viven juntos en áreas urbanas, donde la comunicación y la alfabetización en francés son altas. Muchos marroquíes están aprendiendo francés para hacer negocios con turistas franceses; Ver información, ciencia y tecnología; o para material didáctico de habla francesa. Naji dice: "Los marroquíes están aprendiendo francés con fines educativos, utilitarios o culturales sociales". Al-Naji explica: "El grado de dominio del francés depende del nivel de educación bilingüe y del entorno social y cultural. Cuanto más alto es el nivel educativo o más rica la familia, más francés se usa y más mutuo uso entre el árabe y el francés en la lengua del hablante, estos factores determinan la capacidad del hablante para elegir un idioma sobre otro en una posición específica.

Abdelali Ben Thela, autor del libro "Actitudes lingüísticas sobre el bilateralismo árabe-francés en Marruecos", dice que los marroquíes bilingües a menudo usan el francés cuando discuten asuntos relacionados

con la lectura, o cuando intercambian opinión sobre temas científicos o tecnológicos. [2]

- La lengua francesa y el arte

El idioma francés se utiliza principalmente en las artes académicas. Las conferencias literarias académicas se impartieron en francés durante cinco décadas hasta 2010, y las contribuciones a obras de arte y artículos literarios se publicaron en francés, mientras que algunas portadas de periódicos en las salas de exposiciones estaban en árabe. El francés es el idioma principal de los museos de arte en Marruecos; en el Museo Odeas y el Musée Nationale des Arts, la fecha está escrita solo en francés, mientras que muchos de los carteles de las exhibiciones están escritos tanto en árabe como en francés. Los marroquíes piensan que los visitantes de los museos y las obras de arte son en su mayoría de habla francesa. Katerzina Biebrzak, autora de Supposed Museums: Art and Modernity in Postcolonial Marruecos, dice: "La visión artística o académica moderna es un lenguaje que se aprende en las facultades de arte de Europa".

- Biebrzak concluye que “el uso de la lengua francesa refleja la necesidad de ser escuchado e involucrado en el campo y el mercado mundial del arte gobernado por Occidente” y que “la lengua francesa sigue desempeñando su papel como lengua común de comunicación que trae juntos artistas marroquíes no solo en Europa sino también en los países africanos de habla francesa”.[3]

4. LA MISIÓN FRANCESA EN MARRUECOS

La red de establecimientos educativos franceses en Marruecos es una de las más densas del mundo. Al inicio del curso escolar 2019, está formando cerca de 43.500 estudiantes, más del 70% de los cuales son marroquíes, en 44 establecimientos que cubren las principales ciudades de Marruecos, en todos los niveles educativos.

Estos establecimientos, sin distinción, forman parte de la red de establecimientos franceses en el extranjero, independientemente de su gestión: Agencia para la Educación Francesa en el Extranjero (AEFE),

Oficina Universitaria y Escolar Internacional (OSUI), Partners o Alliance Israélite Universal (AIU). Se benefician de la aprobación del Ministerio de Educación Nacional francés y brindan educación de acuerdo con los planes de estudios franceses. La aprobación es el reconocimiento otorgado a las escuelas fuera de Francia que certifica el cumplimiento de los programas, los objetivos educativos y los principios fundamentales de la educación pública en Francia, la aprobación abre el derecho a la adscripción del personal con la Educación Nacional Francesa. El Ministerio de Educación Nacional francés realiza una verificación periódica de los criterios de acreditación.

5. EL IMPACTO SOCIOCULTURAL DE LA LENGUA FRANCESA SOBRE EL PUEBLO MARROQUÍ

Como pueblo marroquí, hoy en día, queremos admitirlo o no, seguimos froncófonos, no conseguimos cortar el cordón umbilical incluso después de 65 años de independencia, debido a que la mayoría de los estudios universitarios científicos se dan en francés, las asignaturas científicas durante todo el recorrido escolar desde primaria están en francés, las entrevistas de trabajo sean en empresas locales o multinacionales siempre se han realizado en francés. Del mismo modo, la élite siempre ha ido a colegios francéses, han acabado sus estudios universitarios en Francia, lo que distingue las clases sociales.

> Moha Naji agrega que los marroquíes tienden a hablar francés en sus discusiones en el trabajo o la escuela y, por lo tanto, el francés es el más común en las conversaciones en oficinas y escuelas. Si el otro grupo tenía una educación francesa, los marroquíes a menudo hablan francés o una mezcla de francés y árabe. El idioma francés tiene un alto estatus en la sociedad marroquí, por lo que muchos interlocutores mezclan árabe y francés o usan palabras francesas en conversaciones informales en árabe. Según Naji, los marroquíes bilingües usan solo el francés por escrito y tienden a discutir temas científicos y técnicos solo en francés, ya que este idioma tiene connotaciones oficiales en Marruecos. [4]

6. LA FRANCOFONÍA ECONÓMICA

En este apartado intentaremos contestar sobre una pregunta importante para nuestra investigación ¿Por qué los intercambios internacionales a escala nacional, regional y mundial están liados a la francofonía económica?

Desde un punto de vista económico, la lengua es a la vez y alternativamente materia prima (el pensamiento, la palabra, la escritura), factor de producción o producto intermediario (la información, el dato, la historia o el guión), producto final (el discurso, el cuento, el poema, el eslogan, la novela, la letra de una canción...), pero también marco reglamentario y normativo. Además, la lengua podría considerarse como una «externalización» en la medida en que su dominio (o su ausencia) y su uso común crean condiciones más o menos favorables para la creación de valores. Esta última característica de la lengua aparece en el ámbito de las relaciones económicas internacionales, aunque solo sea por los intercambios que el uso común de una lengua favorece (comercio de bienes y servicios), pero también en determinados sectores como la economía creativa o el turismo. Por supuesto, la francofonía económica es también el peso que representa el conjunto de la treintena de países en los que la lengua francesa es lengua oficial o una lengua suficientemente utilizada por la población para que esté presente de forma significativa en la actividad económica. A la que se llama a este conjunto espacio francófono (EF).

El peso del espacio francófono (EF) con 540 millones de habitantes, el EF reúne, en 2016, al 7,3% de la población mundial frente al 6,4% en 2000.

A lo largo de los últimos quince años, la población de los países del EF ha incrementado más rápidamente que en el resto del mundo, con un crecimiento anual medio del 2% por año. La distribución geográfica de la población de los países del EF pone de relieve el peso demográfico de África subsahariana, que reúne al 58% de la población total del espacio y al 73% de la población menor de 15 años. Calculado en términos de producto interior bruto (PIB), el peso del EF en el mundo es ligeramente superior a su peso demográfico estimado. Así pues, en

2016, los países del EF produjeron el 8,7% de la riqueza mundial. El análisis del reparto de la riqueza en el espacio francófono muestra que el 90% del PIB del espacio se produce en los países del Norte, seguidos de lejos por los países de Magreb (6%) y los países de África subsahariana (4%). La ventaja de pertenecer al EF en 2015, las exportaciones de bienes del EF representaron el 10,9% de las exportaciones mundiales y las importaciones de bienes el 12,2% de las importaciones mundiales, ambas en descenso respecto de 1995. De media en el periodo 1995-2015, los intercambios de bienes entre dos países pertenecientes al EF fueron superiores a los intercambios entre dos países con características similares, pero no pertenecientes al EF en un 17,8% aproximadamente. En 2015, la pertenencia al EF permitió de media – en igualdad de condiciones – incrementar la tasa de apertura comercial de sus países miembros en un 3,5% (media simple). El incremento de apertura comercial generado por el EF más elevado corresponde al de los países de África subsahariana, lo que se explica principalmente por la importancia del comercio intrafrancófono entre esos países. Los intercambios comerciales privilegiados inducidos por la pertenencia al EF se tradujeron, en 2015, por un suplemento del PIB per cápita del 4% de media para los países del espacio. Los francófonos y las industrias creativas. En 2015, las exportaciones de bienes culturales del EF se destinaron, de media, en un 34% a otros países del EF (frente al 13% para los demás bienes) y el 24% de las importaciones totales de bienes culturales procedieron de países del EF (frente al 12% para los demás bienes), incrementando respectivamente en 10 y 8 puntos respecto de 2008. Los productos culturales para los que el EF representa un mercado ineludible son los bienes «intensivos en lengua». Así pues, cerca de la mitad de las exportaciones de periódicos y libros de países del EF se destinaron a otros países del espacio entre 2008 y 2015.El uso común de la lengua francesa es un elemento determinante particularmente importante en los intercambios de bienes culturales en soporte escrito.

Los intercambios bilaterales de periódicos y de libros se han multiplicado de media por 8. También se han intensificado los intercambios de otros bienes impresos, tales como los álbumes o las obras cartográficas, entre dos países con el francés como lengua común, multiplicándose de

media por 2. El hecho de pertenecer al EF se traduce de media en un crecimiento del 153% del comercio bilateral para el conjunto de los bienes culturales, en igualdad de condiciones.

5.1. EL FRANCÉS PARA EL TRABAJO

¿El conocimiento del francés forma parte de las competencias requeridas en las ofertas de empleo? ¿Qué sectores y qué perfiles lo valoran? ¿Las empresas tienen en cuenta este criterio a la hora de contratar a un colaborador o colaboradora? ¿Para qué tipo de puestos? Con el objetivo «El uso común de la lengua francesa es un elemento determinante particularmente importante en los intercambios de bienes culturales en soporte escrito.»

Para dar respuesta a estas preguntas, se ha procedido a una serie de encuestas relativas a la empleabilidad de personas que dominan el francés en algunos países, más bien aquellos donde es una lengua extranjera: Armenia, Bulgaria, Camboya, Kenia, Líbano, Madagascar, Nigeria, Rumanía y Vietnam. Salvo Nigeria, la proporción de ofertas de empleo que exigen el dominio de una lengua extranjera es relativamente importante: entre el 34% (Rumanía) y el 80% (Armenia). Fuera de los países anglófonos, el inglés es la lengua que se evoca más a menudo en los anuncios. El francés está no obstante siempre presente y parece que se busca especialmente en los siguientes sectores: relaciones comerciales y ventas, organizaciones internacionales (gubernamentales y no gubernamentales), hostelería y turismo. Por supuesto, el oficio de traductor y las plataformas externalizadas de teleservicios con los países francófonos requieren asimismo el dominio del francés. Más asombroso aún, se desprende del análisis de las ofertas que requieren el conocimiento del francés una asociación de esta lengua a perfiles de puestos relacionados con las tecnologías informáticas. Respecto de las «políticas lingüísticas de las empresas», resulta sorprendente que una parte importante de las contrataciones, incluidas las de individuos del propio país (que representan la aplastante mayoría de las contrataciones en todos los países), esté sujeta al conocimiento de una lengua extranjera. Lógicamente, las declaraciones de las empresas en relación con sus exigencias lingüísticas a la hora de contratar corroboran las tendencias que se observan a

través del análisis de las ofertas de empleo: un predominio del inglés y un sólido 2º puesto para el francés, que le sigue de bastante lejos, salvo en Madagascar, donde se sitúa el primero y en Armenia, donde el ruso se cuela entre el francés y el inglés. En resumen, la capacidad para hablar y escribir en francés (por lo general, las competencias lingüísticas exigidas son rara vez inferiores a un nivel B2, es decir avanzado o independiente) es indudablemente una ventaja adicional en la búsqueda de un empleo cuando este requiere competencias lingüísticas.

7. CONCLUSIONES

Llegando a esta fase, podemos decir que el colonialismo francés y la francofonía llegaron a su objetivo principal borrando la antigua enseñanza existente en Marruecos.

Teóricos, colonialistas y especialistas en "asuntos civiles" consideraron que el establecimiento de una escuela francesa y su éxito no pueden ser si no desaparece la escuela tradicional que constituye, en su opinión, una barrera que impide el establecimiento de esta escuela, ya través de la educación tradicional en su opinión "es lo que crea la idea que rechaza la ocupación y le da al carácter nacional y al nacionalismo una amplia profundidad, para esto la administración colonial destruyó sistemáticamente el patrimonio cultural de la sociedad marroquí, incluido la educación tradicional a través de lo siguiente [5]:

- Confiscación de dotaciones encarceladas en instituciones caritativas y lugares de culto y educación, cuyo producto se utiliza para gastar en mezquitas, libros coránicos y escuelas de acuerdo con decisiones y decretos gradual y en intervalos sucesivos. Eliminó su inmunidad del waqf y lo sometió a las leyes de transacciones inmobiliarias los franceses, y esto permitió a los europeos desplazados adquirir algunas dotaciones y tierras dotadas convertirlo en propiedad privada, esto priva a las instituciones religiosas y educativas del apoyo financiero que brindan.

- Era responsable de los gastos y gastos necesarios para los que trabajan en educación y los encargados de asuntos relacionados.[6]

- En lugares de culto y educación, dormitorios, profesores, estudiantes y directores Entre las dotaciones confiscadas, mencionamos:

- Por ejemplo, pero no limitado al Waqf de La Meca y Medina, las dotaciones andaluzas, las dotaciones Ashraf y las dotaciones de vías públicas y dotaciones de agua.

- Los franceses contaron a escritores, soldados y políticos sobre esta confiscación y sus repercusiones negativas sobre la sociedad marroquí, incluido el diputado y filósofo Alexis Tocqueville, quien, en 1847, ante el Consejo Nacional Francés, denunció esto diciendo: "La sociedad islámica en el norte de África...Contenía un gran número de instituciones religiosas cuya misión era promover la caridad y difundir la educación. En todo el país, y nos hemos apoderado de sus ingresos, distorsionado sus objetivos y eliminado las sociedades caritativas, hemos destruido escuelas, los pilares de la gratitud se han desvanecido y hemos esparcido los rincones. [6]

- La persecución de los estudiosos y su desplazamiento, porque los estudiosos que se han librado de ser asesinados en muchas

- guerras, eso ocurrió con el ejército francés, como parte de la resistencia popular, fueron sometidos a fuertes presiones y hostigamientos por parte de ante las autoridades coloniales, y esto es lo que les hizo trasladarse a zonas que aún no estaban ocupadas u ocupadas migración a países islámicos "donde encuentran más libertad y viven bajo la bandera de los musulmanes" [7]

- Se establecieron Ya sea en Marruecos o Túnez o el Levante o Medina o Turquía y otros países islámicos, lo que lleva a empobrecer al país de los elementos ilustrados que podrían haber

impulsado el renacimiento educativo y científico en el país en el campo. [8]

A lo largo de la ocupación de Marruecos, el colonialismo francés enfrentó una resistencia fuerte y diferente.

El movimiento nacional en el país formó resistencia cultural a través de sus formas y tipos de acuerdo con las condiciones de la guerra.

- La lucha nacional, las sucesivas derrotas, la educación es uno de los episodios de esta resistencia, en la que la libertad fue infligida por el colonialismo, logró frustrar todos los proyectos en el campo cultural, y a través de nuestro estudio de esta resistencia, hemos llegado a un conjunto de conclusiones que podemos resumir de la siguiente manera:

- El estado de la educación en Marruecos, antes de la ocupación francesa, descrita por algunos historiadores y eruditos franceses, quienes la consideraban una educación monótona que se obligaba a las Mezquitas y escuelas coránicos. La estructura cultural del país al frustrar las reformas Sultán Hassan I en el campo cultural y científico, ya que la política colonial aplicada

- Se detuvo la evolución natural de las sociedades argelina y marroquí.

- El tema de la educación de los marroquíes ha constituido un punto de interés y convergencia de las distintas organizaciones libres. El gobierno nacional de los dos países ha emitido una solicitud para dar a conocer y liberar las distintas peticiones que presentó a la administración. En francés, lo mismo se aplica a sus programas, que no carecían de la demanda de educación y la necesidad de construir escuelas.

- Esa resistencia cultural a través de la educación es la continuación de la resistencia del pueblo marroquí, pero con nuevos medios y herramientas, como después de que las fuerzas coloniales lograran eliminar la resistencia popular, el enfrentamiento del patriotismo con el colonialismo al campo

cultural, trasladó varios campos como: la prensa, la literatura, la música, la educación, etc.

- El establecimiento de escuelas gratuitas no es más que una reacción del gobierno nacional, a la introducción de la libertad, la escuela francesa y el surgimiento de los objetivos de la administración colonial a través de ella, que es el empoderamiento del colonialismo. El camino de la conquista moral e intelectual es la maldición nacional que los marroquíes dicen del currículum, sobre todo después de que se hizo patente la guerra, lo que creó la administración de ocupación no fue uno de los objetivos de distorsionar las costumbres del pueblo marroquí. El marroquí y su fe religiosa, mediante la imposición de nuevos y exóticos modelos y programas educativos con el fin de desarraigado de sus orígenes y consolidación de la realidad del colonialismo.

- El Dahir bereber en Marruecos, emitido el 16 de mayo de 1936, constituye un punto de inflexión en la resistencia, el pueblo marroquí por el sistema de protección, donde las distintas instituciones educativas y religiosas participaron en su resistencia o bien las escuelas gratuitas, las escuelas públicas francesas o la Universidad de Al-Qarawiyyin reclutan estudiantes, académicos, juristas y docentes que participaron en las distintas manifestaciones de protesta organizadas por la nación.

- La educación en el país conoció el comienzo de un renacimiento tangible antes de ser sometidos a la ocupación, una situación que le permitiría conducir a un renacimiento científico y cultural integral, de no haber sido por la intervención colonial y su frustración.

- El gran avance al destruir la estructura cultural del país al frustrar las reformas Sultán Hassan I en el campo cultural y científico, ya que la política colonial aplicada detuvó la evolución natural de la sociedad marroquí.

Al fin y al cabo, el uso fácil del lenguaje es una condición para acceder al núcleo de una civilización. Es también lo que permite el proceso de encuentro con la psicología profunda de esta civilización, y con las formas de expresar su pensamiento.

En el caso de Marruecos está considerado su pueblo afortunado porque su diversidad cultural lo ayudó a abrirse sobre varias culturas e idiomas, ventaja que le abre más puertas sea en el campo de trabajo, sobre el plan social o cultural.

8. REFERENCIA

Ahmed Zouggari, « Le système d'enseignement sous le protectorat français et espagnol », dans 50 ans de développement humain au Maroc et perspectives 2025, 2005, pdf, p. 453-469.

B.O n° 1181 du 14 juin 1935, Dahir du 1 Avril 1935 sur l'enseignement primaire privé Musulman.

B.O n° 465 du 20/09/1921, Dahir du 14/09/1921 complétant le dahir du 14 octobre 1919 sur l'enseignement privé.

Contribution sur le thème « Systèmes éducatifs, savoir, technologies et innovation », apportée dans le cadre d'un projet d'étude et de réflexion évoqué par le roi Mohammed VI dans son « discours du 20 août 2003 » [archive] et ayant conduit à la rédaction d'un rapport général à l'occasion du cinquantenaire de l'Indépendance.

Effy Tselikas et Lina Hayoun, Les Lycées français du soleil : Creusets cosmopolites du Maroc, de l'Algérie et de la Tunisie, Paris, Autrement, coll. « Mémoires » (no 99), 2004 (1re éd. 2004), p. 271.

Ennaji, Moha (2005). Multilingualism, Cultural Identity, and Education in Morocco. Springer Science & Business Media, p. 127.

Béatrice Allain-El Mansouri, « La coopération française en matière éducative au Maroc », dans Observatoire français de la coopération internationale, La Coopération éducative de la France : Rapport 2000, Paris, Karthala, 2000 (1re éd. 2000), 230 p. (ISBN 2-84586-127-3), p. 125-149

Patrick Cavaglieri, « L'Histoire de l'enseignement au Maroc », Brochure de présentation du lycée Lyautey, Casablanca, 1995, p. 5-27.

Patrick Cavaglieri était alors professeur d'histoire-géographie au lycée Lyautey.

Philippe Rossillon (dir.), Atlas de la langue française, Paris, Bordas, coll. « Les actuels », 1995, p.127.

Mohammed Rachid Belhaj Saif, La Politique scolaire du protectorat français au Maroc (1912-1940), Lille, Atelier national de reproduction des thèses, 1995 (1re éd. 1995), 2056 p.

Thèse de doctorat d'État, Paris V, 1994, sous la direction de Viviane Isambert-Jamati.

Roger Gaudefroy-Demombynes, L'Œuvre française en matière d'enseignement au Maroc, Paris, Librairie orientaliste Paul Geuthner, 1928, p. 248.

Rouchdy (2002). Language Contact and Language Conflict in Arabic: Variations on a Sociolinguistic Theme. Psychology Press, p.71.

« L'enseignement/apprentissage du français au Maroc au 21ème siècle Vers de nouveaux enjeux ? », Fabula, mina Sidqui, 31 juillet 2017.

LO QUE SE CONSIDERA LENGUAJE INCLUSIVO. REVISIÓN DE MANUALES Y GUÍAS SOBRE LENGUAJE INCLUSIVO Y LENGUAJE NO SEXISTA

CÉSAR JIMÉNEZ-YAÑEZ
ZICRI COLMENARES DÍAZ
Universidad Autónoma de Baja California

1. INTRODUCCIÓN

En y desde el lenguaje razonamos, interpretamos, proponemos y definimos; es decir, construimos, conocemos y entendemos nuestra realidad a través de un sistema de signos lingüísticos arbitrarios y específicos que adoptamos y aprendemos; por ello que hablar sobre lenguaje y sobre lenguaje inclusivo en cuanto al género en concreto es complejo, porque nos enfrenta a cuestionar lo que de forma sistemática hemos aprendido y significado en contextos socialmente establecidos, definidos y aceptados; por lo que poner en el centro del debate al lenguaje es un ejercicio de rebelión necesario, cuestionar lo dicho, qué, cómo y dónde se dice es el primer paso, entendiendo que el uso del lenguaje tiene efectos sociales precisos –significaciones y representaciones–.

El lenguaje inclusivo en cuanto al género busca integrar, visibilizar, validar y democratizar identidades, existencias, esencias y aspectos de la vida cotidiana y de la humanidad que están siendo discriminadas, excluidas, invisibilizadas, minimizadas, invalidadas y subyugadas en un discurso "natural" androcéntrico, heterocéntrico y sexista, validado en la práctica social, utilizando al lenguaje –a través de discursos y expresiones que estereotipan– como una herramienta ideológica y política que a través del tiempo crea, forma y legitima el orden de la realidad social; es decir, la forma en que entendemos el mundo. El lenguaje inclusivo en cuanto al género especialmente en Hispanoamérica está impregnado de luchas sociales que buscan centrar la reflexión hacia el

reconocimiento de que nuestra lengua no representa e integra a todas las personas y sus identidades, por lo que busca visibilizar a todas, todos y *todes*, evitando expresiones sexistas, clasistas, racistas y discriminatorias; son luchas que, desde la sociedad civil, la academia y la política se han ido posicionado en la agenda pública, por lo que hoy es parte de la discusión y podemos encontrar con frecuencia en espacios físicos y virtuales a personas que de forma oral o escrita se apropian de las distintas variedades lingüísticas para estampar la presencia de palabras, formas y expresiones inclusivas, que van desde los desdoblamientos léxicos, que marcan la versión femenina y masculina de una misma palabra; hasta el uso de la *e*, como opción de marca neutra del género gramatical.

Esta tendencia, ha llevado a algunos países de habla hispana a hacerse presente en la discusión y reflexión con medidas concretas, donde instituciones públicas y privadas, a través de normas, reglamentos, manuales y guías buscan sensibilizar y eliminar expresiones orales y escritas de discriminación y sexismo principalmente. Es por ello que podemos encontrar distintos documentos que definen posturas, recomiendan acciones y presentan alternativas para el uso adecuado de lenguaje inclusivo. Para este trabajo, revisamos distintos manuales y guías sobre lenguaje inclusivo y lenguaje no sexista de algunas organizaciones públicas y privadas de diferentes países hispanohablantes que entregan recomendaciones, propuestas, ejemplos y glosarios sobre este tema.

Bajo la premisa de que el lenguaje en sí mismo no es sexista pero que su utilización en ciertos contextos puede excluir, perpetuar estereotipos de género y generar sesgos, es que estas guías y manuales presentan distintas alternativas para que, a través de su uso, evitar estas situaciones que principalmente concibe la utilización del masculino genérico. Es así que la mayoría de las recomendaciones que presentan los manuales y guías revisados son: el uso de palabras neutras como ”persona” y de pronombres como quien, quienes, les y cualquiera; feminizar las profesiones y cargos; usar formas dobles para destacar a ambos géneros (a veces con barras y paréntesis); omitir el sujeto; utilizar pronombres y determinantes sin marca de género; emplear nombres o sustantivos colectivos, abstractos, genéricos o epicenos; paráfrasis y perífrasis o

circunloquios; uso de infinitivo y gerundio; y utilizar la @, la letra *x* o la vocal *e* como formas neutras o no binarias para referirse a las personas, dependiendo del contexto.

2. SEXISMO Y ANDROCENTRISMO EN EL LENGUAJE

Nuestra lengua dispone y ofrece varias herramientas y recursos para comunicar el mensaje que deseamos compartir; desde esta premisa, los manuales y guías indican algunas alternativas para que nuestra forma de expresarnos busque ser inclusiva y no sexista. Probablemente hemos crecido escuchando frases como: "la cocina de mamá y el auto de papá" o "la muñeca de la niña y los superhéroes del niño" y jamás nos han llamado la atención ya que hemos sido personas criadas para ver y entender nuestra realidad desde una perspectiva sexista y androcéntrica, donde el lenguaje ha sido la vía.

Si bien la reflexión y discusión pareciera actual, el análisis tiene décadas, donde la interrogante a responder ha sido ¿Es la lengua sexista o es el uso que hacen de ella? Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), a través del Servicio de Lenguas y Documentos, preparó en el año 1999 el documento *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*, donde establecía que:

> El lenguaje no es una creación arbitraria de la mente humana, sino un producto social e histórico que influye en nuestra percepción de la realidad. Al transmitir socialmente al ser humano las experiencias acumuladas de generaciones anteriores, el lenguaje condiciona nuestro pensamiento y determina nuestra visión del mundo. Los prejuicios sexistas que el lenguaje transmite sobre las mujeres son el reflejo del papel social atribuido a éstas durante generaciones […] (p. 4).

La transformación del lenguaje sexista y androcéntrico ha sido un proceso y una lucha de décadas que hoy está cada vez más presente en la agenda pública, tanto en el ámbito sociopolítico como el académico. Queda claro que hablar sobre este tipo de lenguaje, no se trata sólo de morfemas, sintagmas, gramática o géneros lingüísticos, sino más bien de miradas, contextos e intencionalidades que construyen y afirman realidades. Es por ello que los manuales y guías buscan un lenguaje más

inclusivo, que transforme estas realidades, abra espacios y posibilite la integración, el autorreconocimiento y permita la voz de todos y todas, tanto en sus dimensiones simbólicas como materiales. De acuerdo a la *Guía para un uso no sexista de la lengua* (2019) de la Universidad Autónoma de Madrid:

> El uso que hacemos de la lengua actúa sobre la construcción de la identidad personal, y determina la mentalidad colectiva y la conducta social. La realidad se nombra y se transmite, o se oculta, y se convierte en la estructura de las relaciones entre las personas. Es por eso que la representación textual que hagamos de la realidad conectará directamente con nuestra interpretación de la posición social de hombres y mujeres. El uso sexista de la lengua es, por tanto, una construcción social que pone de manifesto, transmite y refuerza un modelo social vigente no igualitario. En este sentido, debemos representar a todas las personas en todas aquellas facetas de las que forman parte, sin dejar que el uso genérico del género gramatical masculino invisibilice las acciones de las mujeres, tanto en nuestra sociedad en general, como en nuestra comunidad […] (p. 6).

Para Mercedes Bengoechea (2005), el androcentrismo se basa en dos reglas: "toda persona es del género masculino, a no ser que se especifique lo contrario y las mujeres quedan borradas de la lengua" (p. 7) por lo que el androcentrismo

> [...] supone la consideración, probablemente a nivel inconsciente, de que el varón es el patrón, el modelo, la norma de todo comportamiento humano [...] normalmente presupone además que el receptor de cualquier tipo de texto es masculino, es decir, se dirige a un oyente o a un lector [...] (p. 6)

En cuanto al sexismo en el lenguaje o a lenguaje sexista, debemos considerar algunos aspectos que nos presenta Álvaro García (2001), donde reconoce que

> Un hablante incurre en sexismo lingüístico cuando emite un mensaje que, debido a su forma (es decir, debido a las palabras escogidas o al modo de enhebrarlas) y no a su fondo, resulta discriminatorio por razón de sexo. Por el contrario, cuando la discriminación se debe al fondo del mensaje y no a su forma, se incurre en sexismo social. […] Hay dos formas de sexismo lingüístico, una léxica y otra sintáctica. Se incurre en sexismo léxico por razón de utilizar ciertas palabras que pueden identificarse aisladamente. Se incurre en sexismo sintáctico cuando la discriminación se debe a la forma de construir la frase y no al empleo de una cierta palabra aislada (p. 20).

En cuanto al androcentrismo y al sexismo en el lenguaje, Claudia Guichard, a través del *Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente* publicado en 2015 por el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) en México, establece que:

> En las sociedades patriarcales, el lenguaje está plagado de androcentrismo que se manifiesta en el uso del masculino como genérico, lo que produce un conocimiento sesgado de la realidad, coadyuvando a la invisibilidad y la exclusión de las mujeres en todos los ámbitos. El sexismo se observa en el uso diferenciado en los tratamientos, en los usos de cortesía, en la enorme cantidad de formas peyorativas que existen para nombrar a las mujeres, en las designaciones asimétricas, los vacíos léxicos, las figuras retóricas, el orden de aparición de las palabras y en la referencia a las mujeres como categoría aparte, subordinada o dependiente en las ciencias, la historia y las artes, en las leyes y las religiones; en lo privado y lo público (p. 9).

Finalmente, el objetivo de algunos manuales y guías descansan en entregar algunas herramientas, recursos y alternativas para que los y las usuarias, se refieran (escriban o hablen) de forma más inclusiva, evitando expresiones sexistas de discriminación, exclusión e invisibilización e integren expresiones diversas que incluya a todas las identidades.

3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Para realizar este trabajo se revisaron en total 14 documentos, entre manuales, guías y resoluciones sobre lenguaje inclusivo y lenguaje no sexista, disponibles en sitios web oficiales de instituciones públicas y privadas (véase tabla 1) correspondiente a seis países hispanohablantes. La selección de los documentos fue aleatoria, considerando la similitud de sus objetivos y contenidos, de manera que se revisaron cuatro documentos de Argentina; tres de Chile; dos de México; uno de Costa Rica, España y Perú.

TABLA 1. Documentos revisados

Documento	Autoría / Institución	País	Año*
Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CETFDCM)	Asamblea General de las Naciones Unidas		1979
Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Servicio de Lenguas y Documentos (BPS/LD)		1999
Guía breve para el uso no sexista del lenguaje: cómo usar lenguaje no discriminatorio en textos varios, presentaciones e ilustraciones	Laura Guzmán / Universidad de Costa Rica. Centro de Investigación en Estudios de la Mujer	Costa Rica	2004
Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente	Claudia Guichard Bello / Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES)	México	2015
Guía de lenguaje inclusivo de género	Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Gobierno de Chile	Chile	2016
Guía para el uso de un lenguaje incluyente y no sexista	Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Unidad de Igualdad de Género	México	2017
Si no me nombras, no existo. Promoviendo el uso del lenguaje inclusivo en las entidades públicas	Ernesto Cuba García / Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables	Perú	2017
Guía para un uso no sexista de la lengua	Cristina Albert Muñoz / Universidad Autónoma de Madrid	España	2019
Lenguaje inclusivo para producciones académicas (Resolución 1558)	Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales	Argentina	2019
Algunas recomendaciones para el uso de lenguaje incluyente en discursos académicos y administrativos de la UNC	Elisa Verónica Seguí; Luciana Robledo; Julia del Barco / Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Lenguas	Argentina	2019
Recomendaciones para una comunicación no sexista	Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación	Argentina	2020
Guía de recomendaciones para el uso de lenguaje no sexista en la UNLPam	Mónica Molina y Emilia Di Liscia / Universidad Nacional de La Pampa	Argentina	2020
¿Cómo utilizar un lenguaje no sexista en mi tesis?	Catalina Figueroa Arce / Universidad de Chile	Chile	2020
Orientaciones para un uso de lenguaje inclusivo de género en la SUSESO	Superintendencia de Seguridad Social. Comité Equidad de Género	Chile	S/F

Fuente: Elaboración propia, 2021.

**Nota:* El año corresponde al de la publicación del documento consultado.

El procesamiento de los datos se llevó a cabo con la sistematización de una base y un banco de información. Primero, se identificaron las relaciones que presenta cada documento con el lenguaje inclusivo. Segundo, se hizo una clasificación de las palabras, formas y expresiones inclusivas que se proponen, sugieren y recomiendan en cada texto y finalmente, a partir de la información recabada, se establecieron (considerando similitudes y coincidencias de las propuestas) algunas categorías y clasificaciones ya establecidas en algunos documentos. Para establecer los ejemplos que se presentan a continuación se tomaron como base todas las recomendaciones que se presentan en los documentos revisados. Se actualizaron y contextualizaron algunos datos.

3.1. LO QUE SE CONSIDERA LENGUAJE INCLUSIVO

Para presentar los ejemplos se consideraron las propuestas, sugerencias y recomendaciones de los documentos revisados, actualizando, clasificando y contextualizando algunos datos. Establecimos las siguientes categorías para presentar la información en el sentido de uso común y uso inclusivo: el uso de palabras neutras como "persona" y de pronombres como quien, quienes, les y cualquiera; feminizar las profesiones y cargos; formas dobles para destacar a ambos géneros (a veces con barras y paréntesis); omisión del sujeto; utilizar pronombres y determinantes sin marca de género; el empleo de nombres o sustantivos colectivos, abstractos, genéricos, derivados o epicenos; paráfrasis y perífrasis o circunloquios; uso de infinitivo y gerundio.

Finalmente presentamos una tabla con otras formas de lenguaje inclusivo, que provienen desde movimientos y grupos sociales asociados a los feminismos, grupos LGBTTTIQ+ y grupos que no se identifican con las identidades binarias, como, por ejemplo: utilizar la @, la letra *x* o la vocal *e* como formas neutras o no binarias para referirse a las personas o identidades, dependiendo del contexto. Algunos de los documentos revisados, si bien mencionan estas nomenclaturas, pero sugieren evitar su uso, debido a que, el/la @ no es un signo lingüístico; la letra *x* rompe con las reglas gramaticales del idioma y la letra *e* "como morfema de género universal lleva a equívocos de significado por la pérdida de referencialidad" (Seguí; Robledo y del Barco, 2019, p. 12).

No obstante, tanto la *Guía para el uso de un lenguaje incluyente y no sexista* (2017) y la *Guía de recomendaciones para el uso de lenguaje no sexista en la UNLPam* (2020), sugieren sus usos en comunicaciones informales y solo en contextos y espacios determinados como avisos publicitarios, afiches y redes sociales, entre otros.

TABLA 2. *Ejemplos de formas para uso inclusivo en el lenguaje*

Uso de palabra "personas"	
Uso común	Uso inclusivo
1.- Bienvenidos a todos los asistentes 2.- Los migrantes avanzan a pie 3.- Los docentes	1.- Bienvenidas todas las personas que asisten… 2.- Las personas migrantes avanzan a pie 3.- El personal docente
Uso de quien, quienes, les y cualquiera	
Uso común	Uso inclusivo
1.- El ganador del premio es… 2.- Los jugadores de póker 3.- Uno de los niños lo empujó fuera… 4.- Como todos saben 5.- Estamos agradecidos	1.- Quien gana el premio es… 2.- Quienes juegan póker 3.- Le empujó fuera del campo 4.- Como sabe cualquiera 5.- Les agradecemos
Feminizar profesiones y cargos	
Uso común	Uso inclusivo
1.- Arquitecto / ingeniero 2.- Juez / cliente 3.- Presidente / alcalde	1.- Arquitecta / ingeniera 2.- Jueza / clienta 3.- Presidenta / alcaldesa
Feminizar profesiones y cargos	
Uso común	Uso inclusivo
1.- Los médicos y las enfermeras 2.- Los pilotos y las azafatas 3.- El director y las docentes.	1.- El personal de la salud/el personal sanitario/ el personal médico 2.- La tripulación, el personal de aviación 3.- El personal directivo y docente
Formas dobles / desdoblamiento / uso de diagonal o paréntesis	
Uso común	Uso inclusivo
1.- Los niños 2.- Bienvenidos 3.- Los empleados 4.- Los vendedores	1.- Los niños y las niñas 2.- Bienvenidos y bienvenidas 2.- Las/los empledas/os 3- Las (os) vendedoras (es)

Omitir el sujeto	
Uso común	Uso inclusivo
1.- Los empleados pueden llegar tarde 2.- Al salir todos los clientes deben pagar 3.- Nosotros cuestionamos la propuesta 4.- Ellos juegan fútbol	1.- Pueden llegar tarde 2.- Al salir deben pagar 3.- Cuestionamos la propuesta 4.- Juegan fútbol
Pronombres y determinantes sin género	
Uso común	Uso inclusivo
1.- Los aspirantes deben presentarse 2.- Todos los que postulen al puesto 3.- Muchos vieron el espectáculo	1.- Cada aspirante debe presentarse / Quien aspire debe presentarse 2.- Quien postule al puesto / Cada postulante al puesto 3.- Quienes vieron el espectáculo / La mayoría vio el espectáculo
Sustantivos colectivos	
Uso común	Uso inclusivo
1.- Todos son desordenados 2.- Los tíos y primos viajaron 3.- Los vecinos y amigos se acercaban 4.- los alumnos y los profesores	1.- La gente es desordenada 2.- La familia viajó 3.- Las personas se acercaban 4.- El alumnado y el profesorado
Sustantivos epicenos	
Uso común	Uso inclusivo
1.- Los jueces dictaminaron 2.- Los empleados, tres mujeres y dos hombres, fueron asaltados 3.- Nacieron tres niños en el hospital 4.- El marido y la esposa salieron 5.- Los niños y los adultos compran dulces	1.- La autoridad dictaminó 2.- Las víctimas del asalto 3.- Nacieron tres bebés en el hospital 4.- Los cónyuges salieron 5.- La clientela compra dulces
Sustantivos abstractos, genéricos y derivados	
Uso común	Uso inclusivo
1. Los gerentes 2.- El presidente 3.- El coordinador 4.- Los ciudadanos 5. Los jóvenes 6. los viejos	1. Las gerencias 2.- La presidencia 3.- La coordinación 4.- La ciudadanía 5.- La juventud 6.- la vejez
Paráfrasis	
Uso común	Uso inclusivo

1.- Los trabajadores 2.- Los indigentes 3.- Los hombres 4.- Los científicos	1.- La clase trabajadora 2.- Personas en situación de calle 3.- El ser humano 4.- La comunidad científica
Perífrasis	
Uso común	Uso inclusivo
1.- Los becarios deben pasar con el director 2.- Los candidatos presidenciales presentarán sus propuestas a todos los presentes 3.- Los mexicanos comen mucho picante	1.- Quienes hayan obtenido la beca deben pasar a la dirección 2.- Las personas que aspiran a la presidencia presentarán sus propuestas a quienes estén presentes 3.- La población mexicana se caracteriza por consumir muchos alimentos con picante
Uso de infinitivos y gerundios	
Uso común	Uso inclusivo
1.- Es obligatorio que todos los empleados presenten su certificado de vacunación 2.- Todos los ciudadanos deben ser conscientes del peligro de la enfermedad 3.- Los que utilizan el lenguaje no sexista, evitan la discriminación hacia las mujeres	1.- Presentar su certificado de vacunación es obligatorio 2.- Debemos sensibilizar a la ciudadanía sobre el peligro de la enfermedad 3.- Utilizando lenguaje no sexista, evitamos la discriminación hacia las mujeres

Fuente: Elaboración propia, con base a los documentos revisados, 2021.

TABLA 3. *Uso del @, la letra x, y la letra e como formas inclusivas no binarias*

Uso de @, letra *x*, y letra *e*
Uso inclusivo
1.- Alumn@s, Almunes, Alumnxs, 2.- Tod@s, todes, todxs 3.- Niñ@s, niñes, niñxs

Fuente: Elaboración propia, 2021.

4. DISCUSIÓN Y RELEXIONES

Será importante considerar la recomendación que hace Las Naciones Unidas[199] respecto al "Lenguaje inclusivo en cuanto al género", donde advierte de algunas estrategias, considerando que, en nuestro idioma, es posible utilizar diferentes estrategias para hablar o escribir de manera más inclusiva en cuanto al género:

1. Evitar expresiones discriminatorias
2. Visibilizar el género cuando lo exija la situación comunicativa
3. No visibilizar el género cuando no lo exija la situación comunicativa

Los documentos revisados nos entregan varios recursos como sugerencias y recomendaciones que apoyan estas estrategias, sobre todo porque "el lenguaje es un potente configurador de identidades, objetivos y conductas que, frecuentemente, contiene implícitos discursos sexistas difíciles de eliminar de la concepción lingüística humana" (Segarra-Saavedra *et al.*, 2021, pág. 5). Hay que considerar que todos los documentos revisados entregan una propuesta con una mirada desde la norma; es decir, desde lo que marca la tradición estructural de nuestra lengua y que vigila la Real Academia de la Lengua Española (RAE). Llama la atención que los recursos con los que cuenta nuestra lengua para hacer del lenguaje (oral y escrito) un espacio más inclusivo y menos discriminatorio son amplios, pero poco conocidos y difundidos, a pesar de los llamados de atención –desde hace décadas– de instituciones, lingüistas y personas ligadas al ámbito del lenguaje, la comunicación y el discurso, quienes han buscado hacer del lenguaje un lugar sin sexismo, sin discriminación y que visibilice a todas las personas e identidades.

Por una parte, podemos afirmar que estos documentos, manuales y guías, justamente buscan eso, cambiar las formas tradicionales de nombrar y visibilizar para erradicar las formas androcéntricas y sexistas a

[199] *Orientaciones para el empleo de un lenguaje inclusivo en cuanto al género en español*. Naciones Unidas. Disponible en https://www.un.org/es/gender-inclusive-language/guidelines.shtml

través de las recomendaciones para que, tanto las instituciones (privadas y públicas), se obliguen a modificar las formas y el discurso, haciendo que éste sea más inclusivo, sobre todo porque la mirada social ha cambiado y lo demanda. Ahora, si bien estos manuales y guías se presentan con muy buenas ideas, recomendaciones y ejemplos, no son muy prácticos en términos de su uso, sobre todo en el aspecto oral ya que los hablantes, tienen distintas formas de establecer sus formas para nombrar y regularmente buscan la simplificación y la economía en su uso. Al respecto, Ignacio Bosque (2012), establece que

> […] la solución del "problema de la visibilidad" sería reconocer, simple y llanamente, que, si se aplicaran las directrices propuestas en estas guías en sus términos más estrictos, no se podría hablar. Mucho me temo, sin embargo, que las propuestas no estén hechas para ser adaptadas al lenguaje común. Unas veces se dice expresamente en las guías, pero otras, queda tan solo sobrentendido: se supone que los cambios que se solicitan han de afectar únicamente al lenguaje oficial. Se aplicarían, pues, a los textos legales o administrativos (lengua escrita) y a los discursos públicos, las declaraciones, las ruedas de prensa y otras manifestaciones de la lengua oral. Dicho de una manera más clara: se ve como algo enteramente natural que la autoridad, el responsable o el gestor que desdobla usuarios y usuarias o ciudadanos y ciudadanas se olvide de su desdoblamiento cuando ya no esté delante de un micrófono o de una cámara. Una vez abandone la tribuna o el estudio de grabación, dirá que "va a cenar con unos amigos", sin intención de excluir a las mujeres, o que "tiene que ir al colegio a recoger a sus hijos", sin que hayamos de suponer que no tiene hijas. Hablará, en una palabra, como todo el mundo (pp. 11-12).

Para finalizar, hemos de establecer que este trabajo es solo el comienzo de una revisión mayor y que obedece a una sistematización general y orden de información sobre lenguaje inclusivo, que en esta revisión no podemos establecer el alcance que han tenido o tienen estos manuales o guías en las instituciones que las han publicado o en sus usuarios directos. Lo que sí podemos afirmar es que estos documentos dan cuenta de una realidad y necesidad social que reclama la transformación y modificación de nuestra lengua y lenguaje en cuanto a dejar de usar un lenguaje sexista y androcéntrico al momento de nombrar la realidad y las personas que son parte de ésta.

5. REFERENCIAS

Albert-Muñoz, C. (2019). Guía para un uso no sexista de la lengua [recurso en línea]. Unidad de Igualdad de Género. Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en https://www.icmm.csic.es/img/Guia-para-un-uso-no-sexista-de-la-lengua-en-la-UAM.pdf

Bengoechea, M. (2005). Sexismo y androcentrismo en los textos administrativo-normativos [documento de trabajo]. Universidad de Alcalá. [En línea] Disponible en: https://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Lenguaje/sexsismo%20y%20androcentrismo%20en%20texto%20administrativos.pdf

Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española, 0(1), 1-18. Disponible en http://revistas.rae.es/bilrae/article/view/120/232

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2017). Guía para el uso de un lenguaje incluyente y no sexista [recurso en línea]. Unidad de Igualdad de Género. Disponible en https://www.derechoshumanoscdmx.gob.mx/wp-content/uploads/GUIALINS2017.pdf

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2016). Guía de lenguaje inclusivo de género [recurso en línea]. Gobierno de Chile. Disponible en https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2017/01/guia-lenguaje-inclusivo-genero.pdf

Cuba, E. (2017). Si no me nombras, no existo. Promoviendo el uso del lenguaje inclusivo en las entidades públicas [2ª edición]. Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. República del Perú. Disponible en https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/8703/Guia-de-Lenguaje-Inclusivo_v2.pdf

Figueroa, C. (2020) ¿Cómo utilizar un lenguaje no sexista en mi tesis? [recurso en línea]. Universidad de Chile. Disponible en https://aprendizaje.uchile.cl/recursos-para-leer-escribir-y-hablar-en-la-universidad/profundiza/profundiza-en-la-tesis/utilizar-lenguaje-no-sexista/

García, A. M. (2001) ¿Es sexista la lengua española? Revista Panace@ [Tribuna], 2(3), 20-34. Disponible en https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n3_GarciaMeseguer.pdf

Guichard, C. (2015). Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente [recurso en línea]. Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). Gobierno de México. Disponible en http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101265.pdf

Guzmán, L. (2004). Guía breve para el uso no sexista del lenguaje: cómo usar lenguaje no discriminatorio en textos varios, presentaciones e ilustraciones [recurso en línea]. Centro de Investigación en Estudios de la Mujer. Universidad de Costa Rica. Disponible en http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/handle/123456789/18

Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación (2020). Recomendaciones para una comunicación no sexista [recurso en línea]. República Argentina. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento_completo_06_08_2020_0.pdf

Molina, M. y Di Liscia, E. (2020). Guía de recomendaciones para el uso de lenguaje no sexista en la UNLPam [recurso en línea]. Universidad Nacional de La Pampa. Disponible en http://www.unlpam.edu.ar/images/rectorado/lenguaje-no-sexista/

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1979). Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (CETFDCM) [recurso en línea]. Asamblea General de las Naciones Unidas (Resolución 34/180, 18 de diciembre). Disponible en https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1999). Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje [recurso en línea]. Servicio de Lenguas y Documentos (BPS/LD). Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114950

Segarra-Saavedra, J.; Hidalgo-Marí, T. y Tur-Viñes, V. (2021) Prácticas editoriales de igualdad de género en revistas científicas españolas de Comunicación. RAE-IC, Revista de la Asociación Española de investigación, 8(16), 1-19. https://doi.org/10.24137/raeic.8.16.1

Seguí, E.; Robledo, L. y del Barco, J. (2019). Algunas recomendaciones para el uso de lenguaje incluyente en discursos académicos y administrativos de la UNC. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en https://artilugiorevista.artes.unc.edu.ar/files/Recomendaciones-UNC-para-el-uso-del-lenguaje-incluyente-y-no-discriminatorio.pdf

Superintendencia de Seguridad Social (s/f). Orientaciones para un uso de lenguaje inclusivo de género en la SUSESO [recurso en línea]. Comité Equidad de Género. Gobierno de Chile. Disponible en https://www.suseso.cl/601/articles-578130_recurso_005.pdf

Universidad de Buenos Aires (2019). Lenguaje inclusivo para producciones académicas (Resolución 1558, 02 julio). Facultad de Ciencias Sociales. Disponible en http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2019/07/reso-lenguaje-inclusivo.pdf

EXPRESIÓN DEL PODER A TRAVÉS DE LA PALABRA EN LA ENTREVISTA TELEVISIVA A POLÍTICOS

ANDRÉS ORTEGA GARRIDO
Università degli Studi di Bergamo (Italia)

1. INTRODUCCIÓN

El conocido programa de entrevistas televisivas *Salvados* de Jordi Évole inició su andadura en 2008, pero no es hasta su tercera temporada, en 2009, cuando comienza a ser un programa de entrevistas plenamente consolidado, tras dos temporadas iniciales más heterogéneas. Finalmente, se convirtió en uno de los espacios de mayor éxito de la cadena La Sexta, llegando a los cinco millones de espectadores, todo un éxito que confirma la popularidad del formato que Évole encarna y que tiene unas características bien precisas que lo alejan de los tradicionales programas de entrevistas. Por una parte, Évole intenta que sus entrevistas no estén encorsetadas en lo que sería una formulación estricta de preguntas y respuestas, sino que busca la mayor espontaneidad posible. Por otra parte, y en un sentido similar, se busca que la forma de expresión sea coloquial y poco formal, en contra de lo que tradicionalmente podría considerarse una entrevista periodística de este tipo. Por último, el entorno en que se desenvuelven muchas entrevistas se sale de lo habitual, pues se recurre a escenarios como la calle, plazas, bares… Todo ello va encaminado a ese objetivo primero: desencorsetar la entrevista y acercarla a lo que sería una conversación natural. De todos modos, como veremos en los siguientes apartados, las entrevistas son precisamente conversaciones no espontáneas, que responden a unas reglas que no siempre es fácil romper.

Por *Salvados* bajo la dirección de Évole pasaron numerosos entrevistados a lo largo de todas sus temporadas, entre 2008 y 2019, año en que Évole abandona el programa, pasándole el testigo a Fernando González,

más conocido como Gonzo. Las entrevistas de Évole, sobre las cuales nos concentramos en este estudio, suelen aparecer en programas dedicados a temáticas de corte social y político, por donde transitan nombres conocidos de la política española y en ocasiones también de la hispanoamericana, desde ministros, exministros, presidentes y expresidentes del gobierno hasta políticos destacados: José Barrionuevo, Miguel Sebastián, Jorge Fernández Díaz, Alfonso Guerra, Felipe González, Mariano Rajoy, Nicolás Maduro, Rafael Correa, José Mujica, Evo Morales, Santiago Carrillo, Jordi Pujol, Esperanza Aguirre, etcétera, así como figuras de relevancia como el papa Francisco, el último gran nombre entrevistado por Évole en el programa *Salvados*.

Como decimos, la entrevista periodística, que puede considerarse un intercambio comunicativo de tipo desigual (Orletti 2000), mantendrá una serie de papeles, generalmente establecidos de antemano y de manera implícita, que harán acto de presencia tarde o temprano. En todo caso, es indudable que existen al menos dos voces complementarias (el entrevistador y el entrevistado) que ostentan diferentes grados de poder interaccional. El entrevistador generalmente funciona como director de la interacción, debido a que tiene el poder de formular preguntas, dirigir la conversación hacia un punto determinado, introducir glosas, reformular lo dicho por el entrevistado y encauzar la conversación, entre otras prebendas. Además, el periodista no es una voz uniforme, sino que en sí mismo conviven varias voces, ya que su discurso puede incluir y transmitir información producida por terceras personas, información que el entrevistador, asumiendo así un papel de mediador, hace llegar al entrevistado. Este, por su parte, entiende que la entrevista es una oportunidad de exponer puntos de vista, aclarar y también rebatir ideas, lanzar desmentidos, es decir, algo que va mucho más allá de responder a las preguntas del entrevistador. Con todo ello, el entrevistado, especialmente cuando se trata de un político, trata de conformar una imagen positiva de sí mismo que deberá proteger a lo largo de la interacción, en vista de los ataques que irremediablemente lanzará el periodista, siempre deseoso de introducir temas controvertidos que puedan dañar la imagen del político, especialmente cuando se trata de un político de ideología distinta a la del entrevistador. Frente a la diversidad de voces

que alberga el periodista, el entrevistado normalmente presenta una única voz, aunque ocasionalmente pueda erigirse como representante de un grupo determinado. La palabra como ámbito del poder, crucial en política, no es inocente, y el político halla en la entrevista un asidero para la difusión de ideologías y para una toma de posición fuerte.

2. OBJETIVOS

La entrevista periodística, desde un punto de vista comunicativo, tiene sus bases en la Sociolingüística y la Pragmática. Desde el ámbito anglosajón (Heritage, 1985; Heritage y Greatbach, 1991) se ha señalado que la entrevista es una interacción de tipo institucional, teniendo en cuenta que el estudio de la conversación parte de la conversación espontánea, considerada la base misma del hecho comunicativo interaccional, pues constituye

> la forma primera, primaria y universal de realización de la oralidad […]; como la forma más característica en que las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales; como una forma de acción social; como protogénero o prototipo del que derivan todas las demás formas de realización discursiva. (Calsamiglia y Tusón, 2012: 20).

Los distintos géneros conversacionales entran en contraste con la conversación espontánea, y dentro de esos géneros se sitúan las entrevistas de todo tipo, ya sea la entrevista de trabajo, la conversación médico-paciente, la entrevista periodística o incluso un interrogatorio policial. Se denominan tradicionalmente entrevistas de tipo institucional, ya que se considera que, frente a la conversación espontánea, en estas otras existen componentes artificiales, reglas ajenas a la espontaneidad que en muchos casos vienen impuestas por el contexto de la misma situación comunicativa. Es cierto que la diferencia entre conversación espontánea y conversación de tipo institucional no es siempre clara (Drew y Heritage, 1992: 21).

En el caso de las entrevistas periodísticas, hay que decir que se caracterizan por la asimetría que demuestran, ya desde la propia existencia de unos papeles definidos de manera tácita, es decir, el entrevistador y el entrevistado, que generalmente corresponderán a la persona que

pregunta y a la que responde. Entre ellas se da una importante asimetría en lo que se refiere a la asignación del poder interaccional. En este sentido, existen matices, ya que las fuerzas implicadas en el proceso conversacional pueden reaccionar y crear así un cierto margen para invertir los papeles (véase Tusón, 1997: 92).

Una de las características más destacadas de esa asimetría reside en la existencia de un 'director de la interacción', responsable de "la asignación de los turnos [de palabra], de su duración y, mediante el poder de orientar los temas del discurso, incluso del contenido de los turnos de palabra" (Orletti, 2000: 13; traducción nuestra). Igualmente, la asimetría se manifiesta en cuanto a la llamada dominancia, que, según la clasificación de Linell y Luckmann (1991), puede ser cuantitativa, interaccional, semántica y estratégica, siendo esta última la que prevalece como seña de identidad en la entrevista, pues es a través de la capacidad que tiene el director de la interacción para formular preguntas como se manifestará la posibilidad de abrir o cerrar secuencias dentro de la propia interacción. Es un poder que reside, a priori, en el entrevistador, pero ocasionalmente lo puede tomar o incluso usurpar el entrevistado.

Con todo, la asignación previa de los roles de entrevistador y entrevistado de entrada ya asegura la asimetría en la interacción:

> Los papeles de los participantes son claramente asimétricos: la persona que entrevista y la entrevistada. Quien entrevista es responsable de iniciar la interacción, de preguntar y, normalmente, de decidir cuándo se acaba la entrevista (a veces, la duración de la entrevista se ha pactado con anterioridad). Por su parte, la persona entrevistada tiene la responsabilidad de proveer la información que constituye el contenido básico de la entrevista. (Tusón, 1997: 71)

Sin embargo, nada está decidido durante el curso de la interacción, de manera que pueden detercarse alteraciones a causa de factores contextuales.

Por otro lado, Évole intenta en sus entrevistas que el ambiente y el tono sea distendido, acercando la entrevista a una conversación espontánea. Desde el ámbito teórico se ha defendido este modelo, preconizando una especie de "conversación distendida", "un diálogo vivo y fresco", "una conversación que se presupone desenfadada" (Cantavella Blasco, 2014:

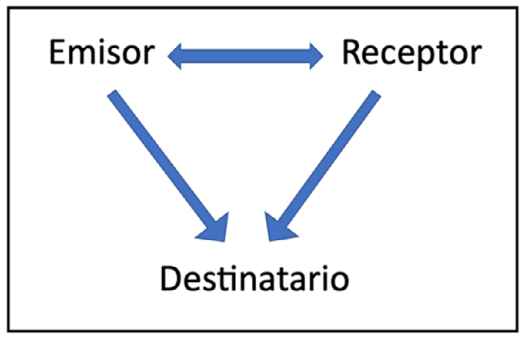
322, 327) cuando nos referimos a la entrevista periodística, especialmente de tipo oral. No es extraño, en todo caso, que ese deseo de espontaneidad y distensión haya sido detectado en otros ámbitos como los debates televisivos españoles de los últimos años, donde surgen cada vez más "colabodores no expertos […], que a través de la coloquialidad y la descortesía «imitan» una conversación distendida" (Fuentes Rodríguez, 2013: 20). Todo ello correspondería al punto 8 de los señalados por Sacks, Schegloff y Jefferson para la conversación espontánea, donde "lo que dicen los hablantes no se ha especificado previamente" (Tusón, 1997: 68). El problema surge cuando la propia coloquialidad y descortesía constituyen precisamente los elementos que se han especificado previamente como inalienables dentro del debate televisivo o radiofónico, las mal llamadas tertulias.

Por otra parte, la entrevista periodística, desde el ámbito de la Pragmática lingüística, responde a un esquema básico de comunicación que tiene que tener en cuenta una serie de factores. En general se puede decir que

> …un gran número de enunciados depende decisivamente de los factores extralingüísticos que configuran el acto comunicativo: conocer la identidad del emisor o del destinatario y conocer las circunstancias de lugar y tiempo de emisión son requisitos para conseguir una interpretación plena. (Escandell, 2006: 24).

Por ello mismo, no hay que olvidar que en una entrevista existen un emisor y un receptor que podemos identificar con el entrevistador y con el entrevistado, pero no es menos cierto que ambos tienen en mente de manera constante e inexorable al tercer participante en este esquema (Figura 1), un participante ausente pero de vital importancia, a saber, la audiencia del programa, que constituye el verdadero destinatario de todo lo que se dice en la entrevista, del 100% de las palabras tanto del periodista como del entrevistado.

FIGURA 1. Esquema comunicativo de la entrevista



Fuente: elaboración propia

Es fundamental señalar que el destinatario ha sido definido como "aquel para quien está específicamente construido el texto" (Calsamiglia y Tusón, 2012: 137), a quien

> se le considera como interlocutor *preferido*, a quien se dirige el enunciado. Cuando se trata de un colectivo numeroso la posibilidad de conocer individualmente a los destinatarios es prácticamente imposible pero el Locutor construye una imagen de su público y un destinatario modelo. (Calsamiglia y Tusón, 2012: 138)

Además, en el caso que nos ocupa, todo lo que se dice está completamente condicionado por ese destinatario final, que en el caso de las entrevistas televisivas es el público de telespectadores al que tanto Évole como el político entrevistado tienen necesariamente en mente y al que implícitamente se están dirigiendo:

> El destinatario es siempre el receptor elegido por el emisor. Pero no sólo eso: además, el mensaje está construido específicamente para él. Este hecho es de capital importancia, ya que condiciona en gran medida la forma del mensaje. (Escandell, 2006: 29)

El destinatario también desempeña un papel importante, pues tiene la función de interpretar correctamente el mensaje a él dirigido:

> …el reconocimiento por parte del destinatario de la intención de su interlocutor constituye […] un paso ineludible en la correcta interpretación de los enunciados. No basta, pues, con comprender los significados de las formas utilizadas: es necesario también tratar de descubrir la intención concreta con que fueron elegidas. (Escandell, 2006: 38).

La conexión entre entrevistador y destinatario final o audiencia se ha puesto de relieve en los estudios teóricos sobre la entrevista periodística, hasta el punto de señalar cómo el entrevistador es una especie de puente entre la audiencia y la persona entrevistada, "una interfaz entre auditorio y entrevistado, un vehículo de transmisión de la información, un participante, por tanto, con poderes claramente delimitados y definidos" (Orletti, 2000: 76; traducción nuestra). También ha sido definido como representante de la audiencia, lo cual puede convertir al entrevistador en la voz del emisor real, que sería entonces la audiencia, pues "el diálogo se construye precisamente en esa mutua adecuación de hablar no solamente *para* sino *por* un otro" (Arfuch, 1995: 31):

> …en la pequeña escena dialógica [el político entrevistado] se juega un rol nada secundario: el de hablarle a cada uno a través de ese otro, el entrevistador, que asume en cierto modo la representación del conjunto. […] Frente a un entrevistado político […] hay un *plus* socialmente autorizado en esa *performance*, que lo transforma [al entrevistador] en una especie de intérprete inmediato de la recepción posible de los enunciados: estar en el lugar del receptor, arrogarse su representación. (Arfuch, 1995: 123-124).

La audiencia recibe los mensajes de ese personaje que es el periodista, muy cercano en la actualidad a un personaje del mundo del espectáculo, como se ha señalado en alguna ocasión:

> El hablante aquí es un ser público que adopta un rol. Pero ¿este se convierte en rasgo identitario o se trata de una simple construcción textual? Los medios buscan el espectáculo y para ello crean *personajes*. Estos optan por una inversión de las conductas, no adaptándose a lo políticamente correto. Pero si lo hacen, evidentemente, es porque el polo de la recepción, nosotros como usuarios, aceptamos esos comportamientos. Nos convertimos en *voyeurs* o violadores de lo socialmente admitido, llenando esa faceta de *enfant terrible* que todos ocultamos. (Fuentes Rodríguez, 2013: 7-8).

Además, en los últimos años, la neutralidad que se consideraba imprescindible hace unas décadas (véase Clayman, 1988, 1992) ha dado paso a una introducción constante de la subjetividad y de la opinión, especialmente en el ámbito estadounidense y también en el español, como han estudiado respectivamente Garcés-Conejos (2009) y Fuentes Rodríguez (2013). En el libro compilado por esta última, se señala una

realidad que difiere sustancialmente de lo que la deontología periodística dicta:

> el rol del entrevistador, lejos de intentar obtener una serie de datos o informaciones relevantes del personaje entrevistado, dedica sus esfuerzos a ratificar la postura ideológica o la visión de dicho personaje que posee la cadena televisiva o la productora del programa y que, además, suele coincidir con la tesis adoptada por la audiencia que sigue con asiduidad sus emisiones. (Brenes Peña, 2013: 26).

La audiencia, destinatario último de la conversación entre entrevistador y entrevistado, enciende el televisor o el dispositivo que corresponda con un horizonte de expectativas ya bien definido que, a la postre, tanto el entrevistador como el entrevistado confirmarán: en cierto modo, todo termina siendo una especie de ratificación de lo que ya se esperaba.

Por otro lado, es importante recordar que el entrevistador, desde el punto de vista de la pragmática lingüística, puede ser considerado un locutor o bien un enunciador. Como 'locutor' podría desempeñar varios papeles, desde la mera *máquina fónica* que reproduce enunciados ajenos, hasta el *representante* de otra persona o colectivo, pasando por el *autor responsable* de los enunciados a todos los efectos (véase Goffman, 1971, 1979, 1981). Como 'enunciador' albergaría en sí una serie de voces posibles, es decir, se constituiría como una voz múltiple que aúna en sí mismo toda una serie de voces, tanto su propia voz del pasado como las del entrevistado o incluso las de la audiencia. En el caso de *Salvados*, esto sucede cuando Évole, valiéndose de su tableta, saca a relucir esas voces alternativas a la suya propia.

Frente a estas voces múltiples del entrevistador, el entrevistado generalmente se caracteriza por la univocidad, es decir, por el mantenimiento de la uniformidad en el discurso. El entrevistado, especialmente el político, ve la entrevista como una oportunidad para lanzar desmentidos (Arfuch 1995: 109), así como para introducir su opinión. En el caso de los políticos, aunque no sólo, esto es una forma de introducir en el discurso la expresión de su ideología, cosa esperable, por otro lado.

Por otra parte, la estructura básica de pregunta y respuesta propia de la entrevista, así como los roles de entrevistador y entrevistado se

mantienen, aunque es posible distinguir algunos matices. Por ejemplo, el poder interaccional, como ya se ha señalado, en alguna ocasión puede pasar del periodista al entrevistado, sobre todo cuando el político no quiere dejarse atrapar por los argumentos del entrevistador.

En otro orden de cosas, es necesario tener en cuenta cuáles son las estrategias discursivas que pone en funcionamiento el periodista en el caso de Jordi Évole. Por una parte, tenemos las llamadas glosas resumen de lo dicho por el entrevistado, las reformulaciones, el uso del llamado tercer turno, el empleo de la ironía y otras estrategias de tipo metadiscursivo, reconduciendo así la entrevista a los cauces previstos cuando se produce alguna desviación respecto a lo planeado por él.

En cuanto a las estrategias de que se valen los entrevistados, tenemos de nuevo la reformulación, tanto de glosas como de las propias reformulaciones del periodista, la refutación directa de lo dicho por el entrevistador y la repetición de una misma respuesta aun cuando se formulan preguntas diferentes, mecanismo este que suele ser explotado constantemente.

Por otro lado, es posible estudiar cuestiones referidas al léxico. Por una parte, el estudio de la introducción de la subjetividad, mediante la comprobación del predominio de la primera persona del singular y la abundancia de los verbos de opinión, por ejemplo. Por otra, es posible estudiar la recurrencia de un léxico de corte coloquial y de verbos que remiten a cuestiones polémicas. En el caso de los políticos, el léxico suele ser menos coloquial, con palabras que buscan expresar mayor respetabilidad y formalidad. Además, los políticos suelen utilizar un léxico que pone de manifiesto cuáles son sus ámbitos de poder.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo, de corte lingüístico, se sitúa en el ámbito de los estudios de Pragmática y se sirve de una metodología bien precisa como es la Lingüística de corpus. Para ello, hemos elaborado un corpus de estudio que consiste en la transcripción de 23 entrevistas del programa *Salvados* a políticos españoles hispanoamericanos; se trata de unas 18 horas de emisión. El corpus alcanza un número total de palabras de

148.713. Es importante señalar que, de todas estas palabras, 51.061 corresponden a la voz de Jordi Évole, lo cual ya nos indica que el protagonismo del entrevistado es más que destacable. Para manejar mejor los datos lingüísticos del corpus, hemos creado dos subcorpus, uno de ellos llamado "Solo Évole", con las palabras del periodista, y otro al que hemos llamado "Todos menos Évole", que recoge los enunciados de los políticos entrevistados. Para el tratamiento del Corpus hemos recurrido a la herramienta informática Sketch Engine, que nos permite la evalución cuantitativa de los datos lingüísticos, más allá de la valoración cualitativa que se pueda realizar de manera intuitiva. Este doble análisis, cuantitativo y cualitativo, permite que los resultados tengan mayor fiabilidad debido a la comprobación estadística de los datos.

4. RESULTADOS

Uno de los primeros resultados que podemos destacar una vez que hemos procedido al análisis cuantitativo del corpus tiene que ver precisamente con el predominio de la primera persona y la sobreabundancia de pronombres de primera persona, como se puede ver en la Figura 2, en la que se detallan las frecuencias de los pronombres personales "yo", "me", "nos", "mí", "nosotros" y "conmigo". Aparte de observar la frecuencia absoluta y la frecuencia por millón en el corpus de estudio, hemos procedido a comparar estos resultados con los que arroja un corpus de español general como el ofrecido por la herramienta informática utilizada. Nos referimos al corpus Spanish web 2018 (esTenTen), formado por miles de millones de palabras. En esta comparación vemos que las frecuencias por millón de todos estos pronombres personales son mucho más elevadas en el corpus de estudio que en un corpus general de español, lo cual ya nos da una pista sobre la prevalencia en estas entrevistas periodísticas de la primera persona y todo lo que ello conlleva en términos de subjetividad y expresión de la propia opinión y visión de las cosas.

***FIGURA 2**. Frecuencia de los pronombres personales en el corpus de estudio y en un corpus general de español*

Pronombre	Corpus de estudio		Corpus general (esTenTen)	
	Frecuencia	Frecuencia por millón	Frecuencia	Frecuencia por millón
yo	1527	8955,75	11.827.541	603,44
me	1216	7131,76	34.605.801	1765,60
nos	332	1947,16	20.739.724	1058,15
mí	209	1225,77	2.152.703	109,83
nosotros	132	774,17	5.086.823	259,53
conmigo	28	164,22	557.235	28,43

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, es más que destacable el predominio de los verbos de opinión en el corpus de estudio. En la Figura 3 podemos constatar que los verbos de opinión 'creer', 'saber', 'parecer', 'pensar', 'entender', 'suponer' y el verbo apreciativo 'gustar', se encuentran en las primeras posiciones entre los verbos del corpus. Su frecuencia por millón, comparada con la de esos mismos verbos en un corpus general de español (Figura 4), es manifiestamente alta. Todo ello podría ser índice de un deseo, por parte tanto del entrevistador como del entrevistado, de hacer valer su opinión por encima de otras consideraciones.

***FIGURA 3**. Verbos de opinión en el corpus de estudio*

Verbo	Posición (de 1288 verbos)	Frecuencia	Frecuencia por millón
creer	10	624	3659,72
saber	11	542	3178,79
parecer	17	237	1389,99
gustar	19	189	1108,47
pensar	21	162	950,12
entender	30	127	744,85
suponer	42	88	521,98

Fuente: elaboración propia

FIGURA 4. *Verbos de opinión en un corpus general de español*

Verbo	Posición (de 389.421 verbos)	Frecuencia	Frecuencia por millón
creer	27	10.072.974	513,93
saber	16	15.200.199	775,52
parecer	28	9.963.505	508,34
gustar	66	5.436.043	277,35
pensar	39	7.676.781	391,67
entender	75	5.086.531	259,52
suponer	68	5.312.901	271,07

Fuente: elaboración propia

La Lingüística de corpus nos ha revelado cómo el estudio de las palabras clave es decisivo para resaltar elementos temáticos en el discurso de las personas implicadas (Baker 2006, Scott 1997). En el caso que nos ocupa, las palabras clave las hemos seleccionado comparando entre sí los dos subcorpus que hemos elaborado, es decir, el subcorpus "Solo Évole" frente al subcorpus "Todos menos Évole" y viceversa, como observamos en las Figuras 5 y 6.

FIGURA 5. *Palabras clave en "Solo Évole" frente a los entrevistados*

	Palabras clave en el subcorpus "Solo Évole" frente al subcorpus "Todos menos Évole"
1	Urdangarín
2	Iñaki
3	entrevistar
4	Miguel
5	Marcial
6	Merkel
7	tío
8	Caixa
9	salpicar
10	Caracas

Fuente: elaboración propia

***FIGURA 6**. Palabras clave en "Todos menos Évole" frente al periodista*

	Palabras clave en el subcorpus "Todos menos Évole" frente al subcorpus "Solo Évole"
1	distinto
2	resolver
3	absolutamente
4	asunto
5	efectivamente
6	etcétera
7	determinar
8	función
9	posición
10	nación

Fuente: elaboración propia

Lo que podemos observar es que en el caso de Évole, aparte de algunos nombres propios, una de las primeras palabras clave es el término 'tío', que no se refiere a la relación de parentesco, sino a la forma coloquial para referirse a un hombre. Además, en la posición número 9 tenemos el verbo 'salpicar', que, con la ayuda de la herramienta de las concordancias, sabemos que en el corpus se emplea generalmente para hablar de casos de corrupción que salpican a políticos. El hecho de que una de las primeras palabras clave como sustantivo común sea un término coloquial, ya nos informa de esa tendencia hacia lo coloquial presente en la lengua de Évole, muy marcada si se compara con la formalidad que, sin excepción, registran todos los términos presentes entre las primeras diez palabras clave del subcorpus "Todos menos Évole", cuando se confronta con las palabras del periodista. Es interesante el hecho de que se registran como palabras clave adverbios terminados en -mente ('absolutamente', 'efectivamente'), así como palabras que revelan seriedad y respetabilidad, con sustantivos abstractos como 'asunto', 'función' o 'posición'. Esa tendencia a lo abstracto se contrapone a la tendencia dominante en las primeras diez palabras clave de Évole, que, como vemos, básicamente consisten en nombres propios de personas, países o entidades.

Por otra parte, dentro de lo que sería un análisis del léxico, es interesante observar cuáles son los sustantivos más frecuentes en boca de los entrevistados, ya que ello nos revela cuáles son las temáticas que prevalecen en su discurso. En muchos casos observamos que el léxico empleado remite al ámbito de poder y de acción que presumiblemente han ostentado durante su carrera política. Por otro lado, también destacan términos que pueden reconducir a ideologías que el político en cuestión quiere expresar de manera fehaciente, así como a buscar el favor del público, de esa audiencia implícita, verdadero destinatario de los enunciados. La Figura 7 incluye los primeros 25 sustantivos en orden de frecuencia.

***FIGURA 7**. Primeros sustantivos más frecuentes en boca de los políticos entrevistados*

	Lema	Frecuencia ?	Mostrar Frecuencias Por Millón ?
1	cosa	282	2686,94
2	año	251	2391,57
3	gente	246	2343,93
4	partido	229	2181,95
5	gobierno	227	2162,89
6	país	223	2124,78
7	españa	194	1848,46
8	verdad	187	1781,77
9	persona	170	1619,79
10	vez	149	1419,70
11	presidente	144	1372,06
12	problema	135	1286,30
13	día	112	1067,15
14	estado	110	1048,10
15	mundo	109	1038,57
16	cataluña	108	1029,04
17	momento	101	962,34
18	caso	96	914,70
19	señor	95	905,18
20	ley	87	828,95
21	acuerdo	87	828,95
22	venezuela	79	752,73
23	política	79	752,73
24	tiempo	76	724,14
25	derecho	75	714,61

Fuente: elaboración propia a partir de Sketch Engine

Podemos observar, destacados en color amarillo, algunos sustantivos que ejemplifican lo señalado anteriormente: el recurso a la mención a la 'gente', concepto bastante impreciso, nos habla del deseo del político por congraciarse con esa audiencia que está escuchándole y que constituiría, precisamente, esa 'gente' a la que se refiere.

Por otra parte, palabras como 'partido', 'gobierno', 'país', 'España', 'presidente', 'estado', 'mundo', 'Cataluña' o 'Venezuela' indican

claramente ámbitos de poder y de acción, de manera que el discurso político en estas entrevistas se manifiesta fuertemente tematizado por este tipo de contenidos, presentes con la finalidad de expresar una serie de opiniones y conceptos referidos a esos temas inherentes al quehacer político. Por otro lado, es interesante que uno de los primeros sustantivos, concretamente el número 8, sea nada menos que 'verdad', en un momento en que el discurso político tiende a identificarse precisamente con la mentira, el engaño y la sospecha.

Veamos en último lugar un ejemplo aislado como es el caso de los sustantivos más frecuentes en boca de la expresidenta de la comunidad de Madrid Esperanza Aguirre (Figura 8).

***FIGURA 8**. Sustantivos más frecuentes en el caso de Esperanza Aguirre*

	Lema	Frecuencia ?	Mostrar Frecuencias Por Millón ?	
1	señor	34	4190,80	•••
2	madrid	24	2958,22	•••
3	partido	20	2465,18	•••
4	caja	16	1972,14	•••
5	año	14	1725,63	•••
6	comunidad	13	1602,37	•••
7	gente	12	1479,11	•••
8	presidente	12	1479,11	•••
9	gobierno	12	1479,11	•••
10	vez	11	1355,85	•••
11	verdad	10	1232,59	•••

Fuente: elaboración propia

En su caso, vemos que entre los sustantivos que con mayor frecuencia afloran en su discurso se encuentran de nuevo términos que referidos a sus ámbitos de poder, donde ejerció cargos políticos ('Madrid', 'Comunidad', 'gobierno') y un término que remite directamente a uno de los cargos que ostentó ('presidente'). Como en el caso de otros políticos,

también hace uso bastante frecuencia de la palabra ‘gente’, en ese deseo retórico de *captatio benevolentiae*, así como de la palabra ‘verdad’, con las connotaciones que ya hemos señalado.

5. DISCUSIÓN

Con el estudio presente hemos llevado a cabo una combinación de lo que sería un análisis cualitativo con un análisis cuantitativo de investigación lingüística. El análisis cualitativo está basado en la propia observación del corpus, en la escucha de las entrevistas y en el conocimiento que se obtiene de forma natural durante el proceso de transcripción y lectura de los textos. Esas intuiciones encuentran su posterior corroboración o refutación en los datos lexicométricos que nos ofrece el análisis cuantitativo llevado a cabo con la ayuda de la informática, mediante la metodología de la Lingüística de corpus.

Está doble perspectiva de estudio nos ayuda a presentar un análisis preciso de los comportamientos lingüísticos en las interacciones orales. Además, mediante este tipo de herramientas informáticas y los datos precisos que nos ofrecen, el investigador está en condiciones de ofrecer una visión mucho más objetiva y neutral de los fenómenos analizados, ya que debe centrarse en los datos ofrecidos por el corpus, que posteriormente lo guiarán en su investigación y en la clarificación de los resultados obtenidos. Por lo que respecta a los objetivos planteados, se puede decir que mediante la metodología empleada se llega a un discernimiento más completo de los fenómenos lingüísticos implicados en la oralidad.

6. CONCLUSIONES

En definitiva, es posible afirmar que un programa de entrevistas como *Salvados* de Jordi Évole tiene un marcado contenido subjetivo, hecho que es posible analizar científicamente a través de una orientación metodológica adecuada. Efectivamente, el entrevistador se nos manifiesta como una persona que intenta a a moverse en un ámbito bastante coloquial, lo cual se demuestra por el empleo de expresiones como la palabra ‘tío’, que constituye una palabra clave en su discurso, en

comparación con el de los políticos entrevistados, que suelen recurrir a términos mucho más formales y menos marcados, incluso tendentes a la abstracción, frente a la búsqueda de lo concreto por parte del entrevistador. En cierto modo esto constituye una fuente de poder en boca de Jordi Évole, ya que su terreno precisamente es el de la distensión y el de la búsqueda de la relajación, cosa que se pone de manifiesto también en la elección a veces insólita de los escenarios donde tienen lugar las entrevistas. Con esta distensión y relajación, en muchos casos se pretende que el político baje la guardia ante los ataques dialécticos del entrevistador, que pone el político entrevistado ante las cuerdas y en muchos casos pretende "pillarle desprevenido", podríamos decir coloquialmente. El político, por su parte, hace de la entrevista un momento para manifestar sus opiniones, introducir las temáticas que considera más relevantes y en muchos casos poner de relieve cuáles son sus verdades. El análisis de los pronombres nos da como resultado un predominio evidente de la primera persona, tanto del singular como del plural, a lo cual ya nos indica ese deseo de poner una visión de las cosas partiendo de la óptica determinada.

Por otro lado, el predominio evidente de los verbos de opinión en nuestro corpus frente a lo que sucede en el corpus general de español, nos lleva a la conclusión de que igualmente las entrevistas podrían considerarse un género de opinión por encima de todo, más que una fuente de información.

En un primer momento la entrevista se supone que está ideada para que el periodista logre entresacar una serie de informaciones de boca de un político, pero el análisis de los datos lingüísticos señala que la opinión es una de las características prioritarias de este tipo de discursos. Por otro lado, la observación de los sustantivos más frecuentes en boca de los políticos entrevistados nos da como resultado el predominio de léxico referido al ámbito donde tales políticos han ejercido su poder durante su vida política o bien han tenido algún tipo de influencia.

También la expresión de la ideología se puede observar a través del léxico empleado, así como la insistencia en ciertos temas, como puedan ser el tema de Cataluña o de Venezuela. Por otro lado, es interesante que en boca de los políticos aparecen mencionadas palabras que nos

remiten al deseo de querer congraciarse con la audiencia. Por una parte, tenemos la palabra 'gente', que es nada menos que el tercer sustantivo más empleado en todo el corpus en boca de los políticos. Podría interpretarse como un deseo de adular a esa audiencia que se encuentra en casa, una forma de petición de favor o incluso de erigirse como portavoces de lo que la masa ciudadana piensa. Por otra parte, el sustantivo 'verdad', el octavo más utilizado por los políticos en estas entrevistas, nos indica ese deseo por señalar lo que ellos consideran la verdad, frente al discurso de los otros, probablemente desposeídos de esa verdad que el político en cuestión estima poseer. En definitiva, podemos afirmar que la entrevista televisiva se configura como un ámbito de poder para introducir toda una serie de ideas y hacer referencia a sus propios ámbitos poder tematizando de esa manera los contenidos, más allá de lo que el entrevistador haya planificado.

7. REFERENCIAS

Arfuch, L. (1995). La entrevista, una invención dialógica. Paidós.

Barrenechea, A. M. (1979). "Operadores pragmáticos de actitud oracional: los adverbios en -mente y otros signos", en Barrenechea, A. M. et al. (eds.). Estudios lingüísticos y dialectológicos. Hachette, 39-59.

Calsamiglia, H.; Tusón, A. (2012). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Ariel.

Cantavella Blasco, J. (2014). "Análisis pragmático de una entrevista regia". Estudios sobre el mensaje periodístico, 20 (1), 313-329.

Clayman, S. E. (1992). "Footing in the achievement of neutrality: the case of news-interview discourse". En Drew, P. y Heritage, J. (coords.). Talk at Work. Interaction in institutional settings. Cambridge University Press, 163-198.

Drew, P.; Heritage, J. (coords.) (1992). Talk at Work. Interaction in institutional settings. Cambridge University Press.

Fuentes Rodríguez, C. (coord.) (2013). Imagen social y medios de comunicación. Arco Libros.

Garcés-Conejos, P. (2009). "Impoliteness and identity in the American news media: The 'Culture Wars'". Journal of Politeness Research. 5 (2), 273-304.

Goffman, E. (1971). Relations in public: microstudies of the public order. The Free Press.

Goffman, E. (1979). “Footing”. Semiotica, 25, 1-29.

Goffman, E. (1981). Forms of Talk. University of Pennsylvania Press.

Heritage, J. C. (1985). “Analyzing news interviews: aspects of the production of talk for an overhearing audience”. En: van Dijk, T. A. (coord.). Handbook of Discourse Analysis. Academic Press. Vol. III (Discourse and Dialogue), 95-116.

Heritage, J. C.; Greatbatch, D. (1991). “On the institutional character of institutional talk: the case of news interviews”. En Boden, D. y Zimmerman, D. H. (coords.). Talk and Social structure. Polity Press, 93-137.

Linell, P.; Luckmann, T. (1991). “Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries”. En Markova, I. y Foppa, K. (coords). The dynamics of dialogue. Harvester Wheatsheaf, 1-20.

Orletti, F. (2000). La conversazione diseguale: potere e interazione. Carocci editore.

Scott, M. (1997). “PC Analysis of Key Words And Key Key Words”. System, Vol. 25 (2), 233-245.

Tusón A. (1997). Análisis de la conversación. Ariel.

SECCIÓN III

LA IMPORTANCIA DE LA TRADUCCIÓN Y LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y SU CULTURA

LOS CORPUS DE REFERENCIA DEL ESPAÑOL: USOS Y APLICACIONES PARA LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL

MARÍA ROSA CASTRO PRIETO
Departamento de Filología Española, Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Los corpus constituyen un recurso valioso, pero poco utilizado por los traductores en formación y por los profesionales, entre otros motivos, debido a la falta de formación recibida (Bowker, 2004; Jiménez-Crespo, 2009; Gallego-Hernández, 2015). Esta afirmación contrasta con la aplicación, desde hace casi tres décadas, de herramientas y métodos de la lingüística de corpus a los estudios de traducción, pues numerosos autores como, Laviosa, (2002); Bowker y Pearson (2002); Zanettin (2002); Zanettin et al. (2014) han demostrado las ventajas de acceder y consultar grandes cantidades de datos y aplicar los resultados durante el ejercicio de la traducción. La bibliografía sobre los estudios de traducción e interpretación basados en corpus (ETBC) es extensísima y está en continuo movimiento, tal y como se puede apreciar en la reciente monografía publicada por la editorial Springer, *New Perspectives on Corpus Translation Studies* (2021), o en el último número publicado de la revista MonTI (2021), dedicado a la "Reflexión crítica en los estudios de traducción basados en corpus". Como afirman Calzada y Laviosa (2021, 34):

> […] los estudios de traducción e interpretación basados en corpus (ETBC) son un campo de investigación interdisciplinar bien establecido en todo el mundo cuyo crecimiento va de la mano de avances tecnológicos que permiten diseñar, crear y compartir corpus monolingües y multilingües (orales, escritos y multimodales) como recursos para la investigación teórica, descriptiva y aplicada en los estudios de traducción e interpretación.

A grandes rasgos, se podría afirmar, sin equivocarse demasiado, que la gran mayoría de estos estudios están dirigidos a la traducción especializada, pues se trata de la modalidad de traducción predominante en el mundo académico, aunque cada vez más se orientan a otras modalidades como son la Localización o la Traducción audiovisual (TAV). En los últimos tiempos, y debido a la progresión de las industrias creativas y culturales (Castro-Prieto 2019), el mercado de la traducción ha dado un giro y se ha orientado al terreno del ocio y el entretenimiento, de tal modo que la traducción de los productos audiovisuales y multimedia ha creado una demanda de traductores en el sector que ha crecido y se ha especializado a medida que el campo se expandía. No en vano, Chaume (2013, 25) manifiesta que "los estudios sobre corpus, utilizados como herramienta dentro de la metodología descriptivista, se convierten en una de las avenidas de investigación con mayor potencial en nuestro ámbito".

En los últimos diez años hemos asistido a un incremento de los estudios de traducción basados en corpus, pero aplicados a los textos audiovisuales (Baños, Brutti, Zanotti 2013; Chierichetti 2017, 2018; Chaume 2013, 2018; Brutti 2020). En palabras de Bruti (2020, 384):

> Corpora in AVT research have opened up several opportunities for deepening the understanding of source language features, establishing patterns of mapping between source and target texts, and shedding light on the cognitive processes that typically occur when mediating between languages. Most of them have exploited the typical instruments of corpus linguistic analysis, that is, frequency lists, keyness, n-grams, concordances and also more specialised calculations such as type/token ratio or lexical density, which offer further parameters to account for the exclusive nature of audiovisual dialogues, both original and translated.

La confluencia entre los estudios de traducción basados en corpus, la evolución y mejora que la Lingüística de corpus como disciplina ha experimentado, y la Traducción audiovisual emerge como un fructífero campo interdisciplinar con un gran futuro por delante. En las próximas páginas profundizaremos sobre este particular, en las que esperamos abrir una vía que ayude a los traductores profesionales a mejorar su relación con los corpus y que permita a los formadores de los futuros traductores incentivar su uso entre los neófitos.

1.1. OBJETIVOS

En este trabajo no vamos a explorar la línea que une los estudios de traducción e interpretación con el diseño y la creación de corpus, tampoco vamos a contribuir a los estudios de corpus como metodología para la descripción de los fenómenos lingüísticos basados en corpus, sino que dirigiremos nuestra atención a su consulta. Es decir, la orientación de este trabajo tiene que ver no tanto con las perspectivas investigadoras y de estudio de la traducción, sino con el propio ejercicio de la traducción y con el momento crucial en el que el usuario traductor tiene que resolver los retos que se le presentan durante el proceso traductor. Por ello, centramos nuestra atención en la explotación de los corpus de referencia para el español disponibles en la red, pues constituyen una valiosa, rápida y eficaz herramienta de consulta para el traductor de contenidos audiovisuales. Sin embargo, su aprovechamiento y accesibilidad no es todo lo evidente que en un principio puede parecer. Como objetivos específicos de esta propuesta, se delimitará el corpus de referencia frente a otras tipologías, se examinarán los corpus de referencia con los que cuenta la lengua española, se describirán las principales herramientas de consulta que este tipo de recursos ponen a disposición del usuario y se establecerá cuáles son las herramientas de consulta óptimas para las necesidades del traductor de productos audiovisuales.

Consideramos que la consulta a los corpus de referencia se convierte en un recurso provechoso para los traductores, en concreto a los que trabajan en el ámbito audiovisual, debido a que en este sector se cuenta con pocos recursos sistematizados de ayuda a la documentación, preparación y consulta de esta modalidad de traducción.

1.2. MARCO DEL TRABAJO: DISCIPLINAS Y METODOLOGÍA

La traducción audiovisual y multimedia impone al traductor unos retos y exigencias lingüísticas, léxicas y gramaticales similares a las de la traducción especializada y a las de la traducción literaria que las búsquedas simples a los diccionarios no pueden solucionar en la gran mayoría de los casos. En este sentido, la consulta a los grandes corpus

lingüísticos remedia esta situación, ya que, frente a los diccionarios, aporta información de mayor alcance para un traductor. Pero, para ello, se necesita activar una serie de conocimientos de lingüística de corpus, además de poseer ciertas destrezas en metodologías léxicas que permitan realizar varias tareas previas a la traducción, lo que redundará en un ahorro de tiempo y costes para el traductor, además de asegurar la consistencia léxica y gramatical del producto que se traduce.

De la interacción disciplinar que surge entre los desafíos de la traducción audiovisual y el apoyo que proporciona la lingüística de corpus se ayuda, especialmente, el traductor de productos audiovisuales. Estas disciplinas le proporcionan el marco conceptual necesario para el desarrollo de su trabajo, pues en realidad sirven como eje vertebrador de herramientas, productos y métodos.

- La lingüística de corpus porque proporciona el método de trabajo, además del producto de apoyo en la labor documental, de análisis y posterior gestión lingüística.
- La TAV porque las estrategias gramaticales y léxicas están orientadas a las técnicas y productos relacionados con esta modalidad de traducción.

En este trabajo se va a seguir una metodología descriptiva gracias a la cual se revisará la literatura que relaciona el uso de los corpus, desde la perspectiva de usuario, con la traducción. Hemos rastreado, en concreto, la bibliografía que examina la conexión entre los corpus de referencia con la modalidad de traducción audiovisual hacia la que orientamos nuestras reflexiones, pero apenas se han encontrado referencias al respecto. El trabajo que más se acerca a nuestro enfoque es una propuesta de Jiménez-Crespo (2009), dirigida a la Localización.

1.3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Se ha ordenado el contenido de este capítulo en tres grandes apartados subdivididos en varios subapartados cada uno. Hemos comenzado con un planteamiento introductorio en el que se ha expuesto el objetivo, el marco de trabajo y la metodología utilizada. En la segunda parte se explican las motivaciones que mueven a los traductores profesionales a

utilizar los corpus, así como las percepciones que tienen acerca de la utilidad de su uso. En este apartado también se presenta una clasificación de los obstáculos a los que se enfrentan durante el ejercicio de la traducción audiovisual, y cómo el uso de corpus lingüísticos de referencia se revela como beneficioso para esta modalidad de traducción. En la tercera parte hablaremos de los corpus lingüísticos y, en concreto, de los corpus de referencia que existen en lengua española, nos detendremos en la descripción y evaluación de estos corpus desde el punto de vista de su diseño y de las herramientas que ponen a disposición del usuario traductor. Se finalizará con unas conclusiones sobre lo expuesto en las que se destaca que las consultas sistematizadas a los corpus de referencia proporcionan al traductor de la modalidad TAV una serie de ventajas que se traducirán en un ahorro de tiempo y costes, además de asegurar la consabida consistencia lingüística tan necesaria en la traducción.

2. CORPUS Y TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL

Chaume (2013; 2018) nos revela un panorama histórico de la investigación centrada en los estudios TAV, desde sus primeras manifestaciones hacia el final de la década de los 50 del pasado siglo y hasta los más actuales enfoques y giros a los que se está sometiendo la disciplina. Aunque admite la dificultad de establecer una frontera epistemológica nítida entre la traducción y la traducción audiovisual, el crecimiento exponencial al que se han visto sometidos los estudios sobre la TAV en estos últimos veinte años le permiten afirmar que *"Audiovisual Translation does not yet demand a new theory of translation, though it is definitely pushing some translatological theoretical concepts against the ropes. (2015)"*. En nuestra opinión, la Traducción mantiene sus diferencias con la TAV, pues esta última no puede esquivar las restricciones que le impone la relación que establece con la imagen y con el marco situacional en el que se origina. Además, cada una de las variedades de la Traducción Audiovisual, subtitulado, doblaje, accesibilidad, se ve sometida a los condicionamientos de la propia modalidad. Sin entrar a valorar cada uno de los requisitos que tiene cada una de estas técnicas, sí se puede afirmar que estas limitaciones que la TAV

impone condicionan las decisiones que toma el traductor y dificultan aún más los escenarios de su trabajo.

Este es el motivo principal que nos ha impulsado a desarrollar esta propuesta, pues consideramos que los profesionales que se dedican a la TAV demandan tener a su disposición datos suficientes y contrastados que le sirvan de apoyo para poder tomar decisiones reales y adecuadas. Sostenemos que la metodología que brinda la lingüística de corpus, en concreto la consulta a los corpus de referencia, puede ayudar a estos profesionales y simplificar tanto las tareas previas como las que se desarrollan durante el ejercicio de la traducción. Los recursos que los traductores audiovisuales utilizan están dispersos, lo que provoca un obstáculo entre los traductores dedicados a esta modalidad que solventan con mucho esfuerzo por su parte. Apenas existen estudios académicos acerca de estas dificultades, y la mayoría de los que se conocen parten de profesionales que lo comentan de manera informal en foros digitales.

2.1. MOTIVACIÓN Y PERCEPCIONES EN EL USO DE LOS CORPUS

En el panorama español, pero sin estar orientados a la traducción audiovisual, disponemos de dos trabajos de campo (Gallego-Hernández, 2015; García Izquierdo & Conde Ruano, 2012) en los que, mediante una serie de encuestas dirigidas, se expone que, aunque los conocen y algunos los utilizan, los traductores profesionales no suelen contar con los corpus como herramientas habituales de trabajo. Aunque en cada artículo se toman direcciones diferentes, ambos coinciden en que los traductores profesionales adoptarían el uso de los corpus como herramienta de trabajo sin demasiado escepticismo. A esta misma conclusión había llegado unos años antes Zanettin (2002):

> Translators can tolerate the learning curve necessary to adopt corpora and concordancing software among their everyday working tools only if they derive benefits. These benefits are the fact that corpora provide information not available elsewhere at an affordable cost.

Algo falla cuando todo apunta a que los traductores intuyen la utilidad, por lo que están dispuestos a adoptar como herramienta de trabajo los corpus y, sin embargo, no lo hacen en un porcentaje bastante alto. Según García Izquierdo & Conde Ruano (2012, 150), *"Over 90% agree*

that an electronic corpus combining formal, terminological, lexical, macrostructural, conceptual and contextual aspects would be very useful." Es decir, que la demanda del profesional parece decantarse por un recurso global y muy completo que le ofrezca toda la información posible. Causa extrañeza esta demanda, pues los corpus de referencia, a disposición de cualquier usuario, ya ofrecen este tipo de información. Por otra parte, Gallego-Hernández (2015, 387) apunta que

> […] inclusion of skills related to the use of corpora in the design of translation courses, as well as the increasingly abundant literature on building and exploiting corpora in translation practice, are beginning to bear fruit, as almost 50% of respondents stated that they use corpora 'sometimes/often/very often' in their work. This can be explained in-various ways. Translators may ignore such resources; they may use them in combination with other resources; they may not use them for every translation assignment; they may lack adequate skills; or they may think that corpora are useless for translating.

En este caso parece que son las habilidades competenciales en el uso de los corpus las que cobran una especial significación. Carecer de ellas o adquirirlas suponen un salto cualitativo a la hora de utilizar regularmente los corpus como recurso. Hay que matizar que en este artículo de Gallego-Hernández (2015) el concepto de corpus que manejan estos profesionales es bastante borroso, pues consideran que casi cualquier colección de textos es un corpus, como los textos de sus propias memorias de traducción. Parece, por tanto, que es una afirmación demasiado optimista que casi la mitad de los encuestados sean usuarios habituales de lo que se conoce como corpus lingüísticos en el ámbito académico.

Volviendo a las competencias, lo que parece claro es que los traductores audiovisuales necesitan una formación específica de tipo teórico para poder interrogar un corpus con suficiente garantía, así como dominar qué tipo consultar según cada necesidad, o si cuenta con el diseño y contenido más adecuado según cada tipo de consulta, e incluso determinar y clasificar la naturaleza de sus preguntas, pues es probable que la enseñanza de estas cuestiones sea el único modo de que adopten este tipo de herramientas en su cadena de trabajo habitual.

2.2. NECESIDADES DE LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL

Como acabamos de mencionar, parece indudable que activar una serie de conocimientos de lingüística de corpus se revela como la clave que permite trabajar a los traductores con grandes cantidades de datos con los que puedan realizar varias tareas previas a la traducción: consultar, analizar y organizar léxico, o construir, organizar y gestionar un glosario en el menor tiempo posible les acarrearán una serie de rendimientos que se traducirán en un ahorro de tiempo y costes, además de asegurar la consabida consistencia léxica tan necesaria tanto en la traducción audiovisual y multimedia como en la traducción especializada. Por lo tanto, además de saber cómo interrogarlos, el traductor TAV debe saber con qué tipo de unidades puede encontrarse, o sea, tiene que ser consciente de qué cuestiones se le presentan como ineludibles para poder aprovechar las posibilidades que le ofrece la explotación de los corpus.

Disponer de herramientas de consulta orientadas específicamente a la traducción audiovisual es una cuestión compleja, pues, cuando hablamos de productos TAV, hablamos de productos híbridos que combinan temáticas, tipologías y géneros muy diversos, generalmente revestidos por una serie de componentes emocionales, y van dirigidos a un amplio espectro de público, parcelado en ocasiones por conexiones de toda índole. Consideramos que, en esta modalidad de traducción, existe un vínculo poliédrico apenas explorado entre:

- El tipo de discurso (género como: comedia, drama, ciencia ficción, terror, fantasía…).
- La oralidad (nivel estándar, culto, familiar, vulgar…).
- El tipo de producto (documental, videojuego, telerrealidad, serie, película…).
- La técnica audiovisual que se aplica (doblaje, subtitulado, voz superpuesta, accesibilidad).
- El público al que va dirigido (infantil, adolescente, joven, adulto).

La complejidad que establece este encuentro entre elementos tan dispares supone un reto a la hora de abordar la traducción. De esta conexión entre niveles lingüísticos, discursivos y de la industria audiovisual resultan las necesidades que desafían el ejercicio de la traducción. Sirva a modo de ejemplo no exhaustivo:

- Recrear vocabulario de otra época, ya sea muy lejana en el tiempo o ya sea medianamente cercana mediante objetos, dichos y expresiones específicas (*Sentido y sensibilidad, Emma, Los archivos del Pentágono, Goodbye Lenin*);
- Cuidar la intertextualidad (*Dune*, sagas como *Harry Potter* o *Marvel*);
- Mantener el mismo grado de creatividad o transcreación que en la lengua meta (*MadMax: Furia en la carretera, Gran Torino, Lluvia de albóndigas*).

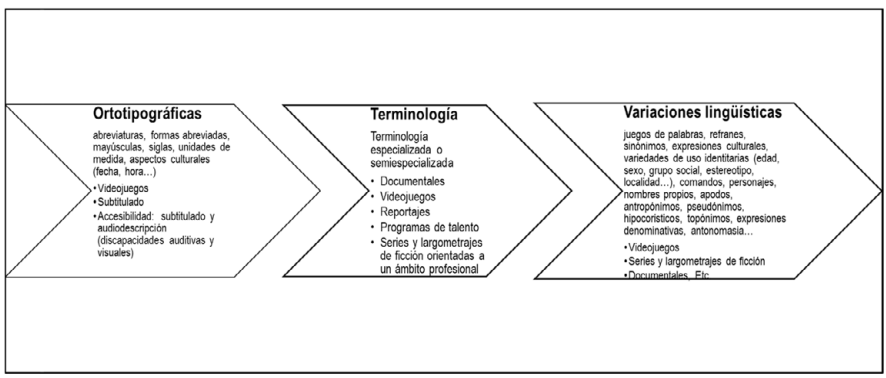
Desde el ámbito académico, apenas se ha prestado atención a las cuestiones léxicas propias de la traducción audiovisual, por lo que consideramos que es un campo amplio y poco explorado, a pesar de que no es un campo novedoso en los estudios traductológicos. Aunque Chaume (2013, 21-25) desgrana la variedad de estudios descriptivos que se han realizado sobre el texto meta y aunque también atiende a normas lingüísticas y textuales, creemos que no hay que dejar de interesarse por factores como los diversos procedimientos semánticos o formales de la formación del léxico (derivación, composición, parasíntesis, metonimia, metáfora, procesos neológicos o antonomasia), pues se pueden observar tanto en mundos reales como en mundos imaginarios, en cualquier tipo de discurso (comedia, drama, ciencia ficción, fantasía) o de género audiovisual (documentales, largometrajes, series de ficción, videojuegos, reportajes, imágenes de archivo…), e incluso pueden demandar mayor atención según el público al que van dirigidos: infantil, juvenil, adolescente, adulto o familiar.

Como primer paso, hemos recopilado y esquematizado los principales retos léxicos a los que se enfrentan los traductores en el ejercicio de la traducción audiovisual:

– Retos de tipo ortotipográfico: bajo este bloque se han recopilado los elementos ortotipográficos más habituales en la TAV.
– Retos de tipo terminológico: este bloque alude a la terminología especializada o semiespecializada de uso frecuente en algunos formatos y géneros relativos a la TAV.
– Retos de tipo variacional: en este bloque se recoge una amplia variedad de elementos misceláneos cuyo denominador común es que suelen estar sujetos a variación lingüística.

En el Gráfico 1 se puede apreciar cómo estos elementos se han agrupado en tres grandes bloques: bloque ortotipográfico, bloque terminológico, bloque de variaciones lingüísticas, que, a su vez, se han vinculado con algunos de los formatos y técnicas propias de esta modalidad de traducción.

GRÁFICO 1. Necesidades lingüísticas de la TAV según formatos y técnicas.



Fuente: elaboración propia

En cuanto a los formatos y técnicas habituales de la industria audiovisual, lógicamente el bloque ortotipográfico estará vinculado a aquellos productos cuya transcripción se observa en la pantalla: fundamentalmente aparecerá en videojuegos y aplicaciones para móvil, y también estará presente en técnicas como el subtitulado y la accesibilidad. El bloque de la terminología estará presente, sobre todo, en documentales, videojuegos, reportajes, programas de talento, y en series y largometrajes de ficción contextualizados en ámbitos profesionales. El tercer y último bloque es más ecléctico y diverso, por lo que se manifiesta en

todos los géneros discursivos, en todas las técnicas y puede estar dirigido para todos los públicos.

Consideramos que las consecuencias de ordenar, aunque sea a grandes rasgos, las necesidades discursivas y léxicas de aparición más habitual en la práctica de la TAV pueden resultar eficaces como apoyo para la consulta a los corpus.

3. LINGÜÍSTICA DE CORPUS Y CORPUS DE REFERENCIA

En este bloque nos proponemos ofrecer una visión general, desde un enfoque descriptivo y aplicado, de las tipologías de corpus, de cómo se convierten en un recurso gracias a las diferentes herramientas que contienen, y de cómo su aplicación orientada a la lengua meta es la más conveniente, tanto para los estudiantes de traducción como para los profesionales, pues compartimos con Jiménez-Crespo (2009) que esta práctica logra mejorar el producto final.

A lo largo de las cuatro últimas décadas se han propuesto varias definiciones de corpus, pero por no ser prolijos, tomaremos como referencia la clásica definición que ofrece Sinclair (1991, 171) en la que afirma que un corpus es "*A collection of naturally occurring language text, chosen to characterize a state or variety of a language*". Esta definición deja abierta la posibilidad de que exista una tipología de corpus, al menos según la variedad de su contenido. Esa misma variedad constituye el criterio central que permite reunir de una manera homogénea un conjunto de textos. En palabras de Rojo (2021, 71):

> […] el punto fundamental consiste en que los textos se estudian para conocer sus características específicas, aquello que los individualiza. El corpus, en cambio, se investiga en tanto que es considerado una muestra representativa de, por ejemplo, una cierta variedad lingüística y, por tanto, lo que perseguimos no es tanto el análisis de lo que contiene el corpus como el conocimiento del sistema lingüístico en el que han sido producidos los textos integrados en él.

El punto destacable de esta cita es precisamente que el valor de un corpus reside en que ofrece conocimiento representativo del "sistema lingüístico". En nuestra opinión, ese valor representa el principal motivo que justifica la utilidad de los corpus para cualquier fin.

Retomando la definición de Sinclair, y después de los treinta años que separan esta definición con el momento actual, sabemos que la tipología de corpus es abundante. En el siguiente apartado se describirán brevemente las características los que pueden resultar más útiles para la traducción audiovisual.

3.1. TIPOLOGÍA DE CORPUS

Sin ser exhaustivos en la diversidad de enfoques que existen para clasificar los corpus textuales nos detendremos en los más representativos para la TAV. Para aquellos lectores que necesiten mayor detalle, según cada uno de esos enfoques, se les recomienda consultar Rojo (2021, 70-77).

- Corpus especializado: el criterio de representatividad que rige este tipo de corpus se circunscribe a la del dominio específico para el que son creados. Habitualmente la elaboración de estos corpus es significativa para la traducción y según Cabré & da Cunha (2022, 194) "deben tener unas características particulares que deben tenerse en cuenta a la hora de diseñarlos, compilaros y construirlos".

- Corpus paralelo: el criterio más representativo de este tipo de corpus radica en que están compuestos por un texto y su traducción a una o varias lenguas, es decir, están alineados. En palabras de Rojo (2021, 76), "significa que cada párrafo o cada oración de los textos en cada una de las lenguas está vinculado al párrafo u oración que contiene su equivalente en la(s) otra(s) lengua(s)".

- Corpus comparable: el criterio fundamental para caracterizarlos tiene que ver con que reúnen tipos similares de textos en más de una lengua, de forma que es posible establecer comparaciones interlingüísticas. "Se pide en estos corpus que […] los textos que los forman sean del mismo tipo" Rojo (2021, 76).

- Corpus oral: el criterio característico de este tipo de corpus es que recopilan materiales de tipo oral, de tal manera que se puedan estudiar las variedades o usos de una lengua desde la perspectiva fonética, o aplicada, o de variedades de grupos de hablantes desde un punto de vista sociolingüístico. Rojo (2021, 74) afirma que "la construcción de corpus orales puede responder a objetivos específicos muy diferentes, lo cual condiciona su configuración".

- Corpus de referencia o corpus generales: el criterio más representativo de este último tipo de corpus es que se elaboran con el objeto de exhibir la máxima cantidad de datos posible sobre una sola lengua, y deben estar formados por una muestra representativa y equilibrada, lo que les otorga utilidad para el análisis de cualquier fenómeno lingüístico, ya sea en un momento temporal determinado, ya sea en un rango más amplio de tiempo (Rojo, 2021, 77-78).

De estos cinco tipos de corpus, el que tiene mayor utilidad para resolver las cuestiones que se le plantean al traductor audiovisual en su lengua meta es el corpus de referencia. Debido, sobre todo, a que siempre son monolingües, a que contienen una gran cantidad de datos que representan todo tipo de expresión lingüística y porque cubren un rango temporal muy amplio.

3.1.1. Los corpus de referencia y la TAV

Zanettin (2002, apartado 4.) compara a los "*Corpus resources available to translators are placed along a cline going from "robust", stable corpora (e.g. large reference corpora such as the BNC) to "virtual", ephemeral corpora (e.g. DIY web corpora)*", es decir, expone las ventajas y desventajas que existen entre la consulta a corpus previamente elaborados, confrontada a la elaboración de uno propio orientado a las necesidades específicas del usuario.

En este sentido, consideramos que, frente a los corpus recopilados por uno mismo, los corpus generales son recursos lo suficientemente robustos, potentes y versátiles como para que su uso beneficie a los

profesionales de la traducción. Además, es un recurso que ya está creado con las suficientes garantías como para confiar en su contenido. Desde ese punto de vista, se podría decir que supone una versión ampliada y mejorada del diccionario. Mantiene semejanzas, solo obtendremos lo que contiene, pero como contrapartida, ofrece dinamismo en la consulta, frente a la rigidez de los diccionarios. Es un recurso que proporciona mucha información, pero hay que saber cómo acceder a ella para luego reutilizarla, este es el motivo por el que el traductor debe poseer un conocimiento adecuado de las herramientas de búsqueda y de la tipología de resultados que le ofrecen estos recursos.

Mientras que para la traducción especializada un corpus general no parece ser resolutivo, tal y como comenta Zanettin (2002): "*However, even the 100 million words BNC*[200] *is ill-equipped to meet the needs of translators working with very specialised texts and confronted with specific terminology*". En la TAV ocurre precisamente lo contrario: desde un punto de vista paradigmático, el traductor se enfrenta, la mayoría de las veces, a textos de ficción y, a no ser que la ficción esté contextualizada en un ambiente laboral, va a encontrar poca o escasa terminología. Esa es la principal razón por la que los corpus generales cobran especial importancia en esta modalidad traductológica. Otra cuestión es que, en lugar de a la ficción, la TAV se ocupe de otro tipo de géneros como el documental o los vídeos de corporaciones profesionales específicas, en cuyo caso el contenido se asemeja tanto a la traducción especializada que las consultas a los corpus de referencia no resultan todo lo útiles que se espera.

Creemos que el motivo principal que vincula el uso de los corpus de referencia con la traducción audiovisual es que esta modalidad de traducción, a grandes rasgos, está orientada a cualquier propósito, siempre que esté supeditado a la imagen a la que acompaña. Precisamente, es el espíritu general de la traducción audiovisual el que constituye el nexo de unión entre y los corpus de referencia y las necesidades del usuario

[200] BNC o British National Corpus, que contiene una muestra de 100 millones de palabras escritas o habladas, compiladas de una amplia variedad de fuentes. Se ha diseñado para representar una amplia sección del inglés británico de la última parte del siglo XX. http://www.natcorp.ox.ac.uk/corpus/index.xml.

traductor TAV. Entre las que se pueden encontrar en la tesitura de recopilar insultos, expresiones de lenguaje coloquial, listas de palabras ordenadas por sus terminaciones con el propósito de hacer rimas, listas de significados afines, refranes, topónimos, expresiones populares, canciones infantiles, especies de flora o de fauna, expresiones o palabras antiguas… etc.

3.2. CORPUS DE REFERENCIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Hemos comentado en páginas precedentes que adoptamos la visión del usuario que trabaja hacia su lengua meta, en este caso, la lengua española. Con ese propósito en mente, en este subapartado vamos a presentar los corpus de referencia que representan los más actualizados, activos y con mayor número de ocurrencias que se han elaborado y están digitalizados y a nuestra disposición en lengua española.

TABLA 1. Lista de corpus de referencia para la Lengua española.

Corpus de la RAE
• CORDE
• CREA
• CREA anotado
• CORPES XXI
• CDH
El corpus del español
• CORPUS HISTORICO/GÉNEROS
• CORPUS WEB/DIALECTOS
• CORPUS NOW

Fuente: elaboración propia

Tal y como se muestra en la Tabla 1 estos ocho corpus generales pertenecen respectivamente a:

- La Real Academia Española de la Lengua[201] a la que corresponden el Corpus Diacrónico del Español (CORDE), el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), el CREA anotado, el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI) y el corpus del actual Diccionario histórico de la lengua española (CDH).
- Programa *National Endowment for the Humanities*[202] de los EEUU al que corresponden los denominados Corpus del Español (CdE), es decir, el CORPUS HISTORICO/GÉNEROS, el CORPUS WEB/DIALECTOS y el CORPUS NOW, todos ellos concebidos por el profesor, recientemente jubilado, Mark Davies.

Al CORDE y al CREA les cabe el honor de ser los primeros corpus de referencia del español, fueron creados hace ya más de 30 años. El CREA anotado, el CORPES XXI y el CDH son relativamente recientes en su creación, y o bien han sido creados *ex novo*, caso del CORPES XXI, bien han sido creados sobre la base mejorada de CREA y CORDE.

Los corpus de español (CdE) reúnen un conjunto de tres corpus creados todos ellos en el siglo XXI. Se encuentran alojados en un portal en el que se da información básica de financiación, de diseño y creación, se comparan con otros corpus y se ofrecen recursos extraídos a partir de los contenidos de estos corpus. Las diferencias de concepción de cada uno de estos corpus radican en el periodo que abarcan: El corpus histórico recorre ocho siglos de textos, mientras que el corpus Dialectos y el corpus Now recogen textos de los últimos 10 años aproximadamente. El corpus Dialectos se centra en recuperar muestras de lengua de 21 países hispanohablantes, incluye EEUU, pero no tiene en cuenta Guinea

[201] En esta URL, la Real Academia de la Lengua Española facilita el acceso a todos estos corpus: https://www.rae.es/banco-de-datos.

[202] En esta URL, el profesor Mark Davies facilita el acceso a estos corpus del español: https://www.corpusdelespanol.org/xs.asp?c=2.

ecuatorial, mientras que el corpus NOW contiene artículos de revistas y periódicos en la Web, en concreto, de *Google news*.

3.2.1. Diseño de los corpus de referencia

Cada grupo de corpus tiene su propia organización e interfaz de consulta, pero el espíritu de recogida de resultados es similar en ambos. Los resultados varían según qué corpus se interrogue, pero esto es debido al diseño de cada uno de ellos. Conocer esta particularidad es sumamente importante para el usuario, pues las decisiones sobre qué consultar en cada uno de ellos, básicamente los datos que recuperemos de su consulta dependen de dominar este detalle. De Benito (2019, 17) en su estudio del uso que los investigadores hacen de los corpus del español, insiste en "la importancia de que el investigador tenga acceso a la mayor cantidad de información posible, puesto que dicha información es crucial para la correcta interpretación de los resultados, a lo largo de todo el proceso de análisis". Consideramos que no solo los lingüistas necesitan saber cómo está diseñado un corpus, usuarios como los traductores también deben saberlo, pues es un conocimiento crítico si quieren obtener buenos resultados.

En la Tabla 2, que se puede consultar en la siguiente página, hemos resumido todos los datos relativos al tamaño, período temporal, etcétera, con la finalidad de observar qué diferencias, relativas a su concepción y diseño, mantienen los corpus de este estudio. El análisis cuantitativo en términos de los parámetros que se han utilizado revela resultados muy dispares entre ellos. A lo que se ha de añadir que faltan datos relativos a algunos parámetros en varios de los corpus. En algunos no hemos podido establecer el mismo formato de dato dentro de la misma categoría.

- Relativo al **tamaño.** Es decir, al número de ocurrencias que contienen, no nos referimos a la cantidad de textos, destacan los CdE, Web y el NOW, seguidos de lejos por el CORPES XXI. Esta diferencia tiene que ver con el modo de recopilación y posterior procesado de los textos que contienen. Mientras que los textos de los CdE se han recopilado de una manera automática desde la web, los textos del CORPES XXI tienen

mayor riqueza tipológica pues surgen de la combinación entre libros, publicaciones periódicas, material de internet y textos orales. Esta distribución tipológica surgida de la confluencia entre géneros con los medios, los soportes y las áreas temáticas permite obtener mayor garantía de representatividad en los resultados.

TABLA 2. Comparativa del diseño de los corpus de referencia del español compilados por la Real Academia de la Lengua Española frente a los compilados por el profesor Mark Davies.

		Tamaño	Escrito	Oral	Periodo temporal	Ámbito geográfico	Última versión
CORPUS DE LA RAE	**CORDE**	+ 200 000 000	100%	0%	siglo XII-1974	España 74%; América 26%	
	CREA	160 000 000	154 000 000	9 000 000	1975-2004	España 50%; América 50%	3.2, junio de 2008
	CREA anotado	122.500 000	100%	0%	1975-2000		0.4, octubre 2021
	CDH	62 000 000	38 000 000	24 000 000	siglo XII-2000		3.1
	CORPES XXI	350 000 000	90%	10%	2001-2020 (en construcción)	España 30%; América 75%	0.94, julio 2021
CORPUS DEL ESPAÑOL (CdE)	**GÉNERO/ HISTÓRICO**	100 000 000	XIII-XIX	orales solo en siglo XX. Equilibrados con los textos escritos	XIII-2000	América y España sin especificar	2008
	WEB/ DIALECTOS	2 000 000 000	100%	0%	2010-2018	España 22%; América 78%	2016
	NOW	7 200 000 000	100%	0%	2012-2019 (en construcción)	América y España sin especificar	2019

Fuente: elaboración propia

- Relativo al **periodo temporal** se observa que algunos de los corpus tienen una vocación claramente histórica, pues recopilan muestras de lengua española desde la Edad Media: el CORDE y el CDH desde el siglo XII, y el corpus Histórico perteneciente a los CdE. Frente a estos corpus que recogen muestras de textos de ocho siglos de lengua española, tanto el CORPES como el NOW son corpus semiabiertos que tienen previsto seguir incrementándose en los próximos años según sus previsiones de cantidad de ocurrencias.

- Relativo al **ámbito geográfico** parece que todos los corpus recogen muestras de lengua de ambos lados del Atlántico, lo que varían son los porcentajes de cada una de ellas. Destacan los corpus más recientes, los que están en construcción, pues con unas cifras muy similares conceden mayor peso a las variedades de lengua americana frente a las variedades peninsulares. Aunque en el cuadro, por motivos de espacio no se ha recogido, el CORPES XXI incorpora por vez primera muestras de textos de Filipinas y Guinea Ecuatorial, pero no se especifica qué peso porcentual tiene en relación con el resto. Intuimos que muy poco.

- Relativo a la **tipología de los textos según si pertenece al ámbito escrito u oral.** En todos los corpus, la parte oral es la que tiene menor peso, en concreto no más del 10%, esto es una convención o tendencia de los corpus de referencia que inauguró el *British National Corpus (BNC).* Esta particularidad de los corpus generales supone una desventaja para los traductores TAV, pues los productos con los que trabajan tienen una fuerte carga de oralidad. Sin embargo, la mayoría de estos corpus tienen gran cantidad de entrevistas publicadas en medio escrito, por lo que esta situación queda atenuada de alguna forma.

La fase seminal del diseño y concepción de un corpus se revela como el pilar fundamental de todo corpus. Conocer qué contiene el corpus según parámetros como el tamaño, cuantificado en número de

ocurrencias, o el de pertenencia a la modalidad escrita u oral, o la combinación de ambas, o el periodo temporal que abarcan los textos que contiene, o el ámbito geográfico que alcanzan, o si se mantienen actualizados o no, supone una información de suma importancia para el usuario. Pues los resultados que se obtienen al lanzar una consulta al corpus se verán afectados por la combinación de esta suma de parámetros, lo que permitirá, o no, que se cumplan las expectativas del usuario.

3.2.2. Herramientas de consulta de los corpus de referencia

Una vez que se ha comentado la importancia que tiene conocer los parámetros de diseño de un corpus, pasamos a comentar otro tipo de información no menos significativa para el traductor. La información recogida en la Tabla 3, compara la inclusión de las herramientas más usuales que incluyen las interfaces de los corpus de referencia. Aunque tienen importancia para el usuario, y por razones de espacio, no se va a comentar nada acerca de cuestiones de navegabilidad, ergonomía o diseño de la página.

Se han dividido las herramientas en tres bloques**:**

- **búsqueda**, permiten recuperar ejemplos relevantes.
- **resultados**, permiten visualizar los resultados de diferentes maneras.
- **recuperación de resultados**, momento crucial para el usuario que pretende recopilar los resultados para un uso y reúso posterior, por ejemplo, para convertirlos en un glosario.

Los corpus de Academia española se dividen entre los que han adoptado una nueva interfaz de consulta, creada hace no más de 5 años, es decir, el CORPES, el CREA anotado y el CDH, y aquellos que mantienen la antigua interfaz creada en los años 90 del pasado siglo (CREA y CORDE). Precisamente son algunas de las limitaciones de búsqueda las que han hecho que esta interfaz quede obsoleta. Por el contrario, todos los CdE han adoptado una nueva interfaz que sustituye a una anterior, aunque sea posible visualizar los datos del corpus histórico con la versión antigua.

Las herramientas de resultados que nos brindan estas interfaces tienen alcances más dispares. Destacan los CdE pues proporcionan todas las herramientas evaluadas, aunque habría que comentar que las gráficas que ofrece son mejorables, mientras que, de nuevo, la versión más antigua de CORDE y CREA se ve limitada por la escasez de herramientas que propone. La versión actualizada tampoco presenta más novedades que la de ofrecer unas gráficas estadísticas muy completas. Las herramientas de listas de palabras y comparaciones entre palabras sugieren muchas posibilidades provechosas al usuario.

TABLA 3. Comparativa de las herramientas de los corpus de referencia del español compilados por la Real Academia de la Lengua Española frente a los compilados por el profesor Mark Davies.

		Búsquedas			**Resultados**					**Recuperación de resultados**		
		Lemas	Formas	Etiquetas	Listas de palabras	Concordancias	Colocaciones	Estadísticas y gráficos	comparaciones	Resultados ordenados	Descarga de textos	Descarga de resultados
CORPUS DE LA RAE	nueva versión (CORPES, CREA anotado, CDH)	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓		✓
	versión anterior (CORDE y CREA)	✓	✓			✓	✓			✓		
CORPUS DEL ESPAÑOL	TODOS	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Fuente: elaboración propia

Por último, en la columna de **recuperación de resultados** ocurre algo similar a lo que se ha observado en la anterior columna. Si bien, en todos los corpus, existe la posibilidad de reordenar los datos desde variados parámetros, tanto el CdE como las nuevas versiones de los corpus académicos permiten descargar los ejemplos, pero solo el CdE permite descargar los textos.

Contar con la descarga de los datos para poder procesarlos en la manera que al usuario le parezca más conveniente, por ejemplo, convertirlo en información para alimentar un glosario, convierte a este recurso en una potente herramienta para el traductor.

4. CONCLUSIONES

De manera muy general, se puede afirmar que los corpus tienen diversas aplicaciones en todas las modalidades de traducción e interpretación: para realizar estudios contrastivos, para investigar fenómenos lingüísticos de todos los niveles gramaticales, para trabajar el análisis del discurso o para utilizarlos en la didáctica de la traducción, por nombrar algunas de las más habituales. Todas estas utilidades suelen quedar circunscritas en el ámbito de la investigación, y muchas de ellas suelen centrarse, implícita o explícitamente en la formación del traductor. Descubrir un espacio vacío en la formación del traductor como usuario de corpus de referencia en su lengua meta nos ha empujado a profundizar este escenario.

En este capítulo nos hemos propuesto ofrecer al traductor una visión global sobre la consulta a los corpus de referencia y, aunque nos hemos centrado en los de la lengua española, las estrategias de recuperación de información se pueden extrapolar a otras lenguas, de tal manera que permiten enfrentarse a ellas con conocimiento y tomar decisiones fundadas.

Como hemos visto, existe una relación intrínseca entre el diseño del corpus, su consulta y los resultados ofrecidos para que sean productivos en su aplicación. Es cierto que desde la propia disciplina de la Traducción urge caracterizar de manera sistemática el discurso audiovisual y el del videojuego, así como los retos gramaticales y léxicos a los que se enfrentan habitualmente los traductores de TAV. Sería deseable que los traductores tomaran conciencia de la importancia de conocer y dominar los fundamentos sobre la interrogación a los corpus de referencia y los

pusieran al servicio de sus necesidades, pero es indudable que necesitan formación para consultar y explotar corpus. Desde esta perspectiva, consideramos que la consulta a los corpus de referencia de la lengua meta se convierte en una herramienta de futuro para la traducción audiovisual. Adoptar esta visión interesa al usuario para que se hagan imprescindibles metodologías de consulta, así como sus aplicaciones, tal y como lo han sido hasta ahora los diccionarios.

5. REFERENCIAS

Baños, R., Bruti, S., & Zanotti, S. (2013). Corpus linguistics and Audiovisual Translation: In search of an integrated approach. Perspectives: Studies in Translatology, 21(4), 483-490. 10.1080/0907676X.2013.831926

de Benito Moreno, C. (2019). Los corpus del español desde la perspectiva del usuario lingüista. Scriptum digital, 8, 1-21. Retrieved from https://recercat.cat/handle/2072/503046

Bowker, L., & Pearson, J. (2002). Working with specialized language: A practical guide to using corpora. Routledge. 10.4324/9780203469255

Bowker, L. (2004). Corpus resources for translators: academic luxury or professional necessity. Tradterm, 10, 213-247. 10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2004.47178

Bruti, S. (2020). Corpus Approaches and Audiovisual Translation. In Ł Bogucki, & M. Deckert (Eds.), The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility (pp. 381-395). Springer International Publishing. 10.1007/978-3-030-42105-2_19

Cabré, M. T. & da Cunha, I. (2022). El papel de los corpus en la terminología. Una mirada específica a la terminología del español. In Giovanni Parodi, Pascual Cantos-Gómez & Chad Howe (Eds.), Lingüística de corpus en español / The Routledge Handbook of Spanish Corpus Linguistics. Routeledge. 10.4324/9780429329296-16

Calzada Pérez, María & Sara Laviosa. (2021) "Un cuarto de siglo después: Tiempo para reflexionar sobre una nueva agenda de los ETBS." In: Calzada, María & Sara Laviosa (eds.) 2021. Reflexión crítica en los estudios de traducción basados en corpus / CTS spring-cleaning: A critical reflection. MonTI 13, pp. 33-61.

Castro-Prieto, M. R. (24-25 de octubre). Visibilidad de los traductores en las industrias culturales y creativas. Paper presentado en Creative Industries Global Conference 2019 (CIGC-19), 225-227. https://fibicc.org/wp-content/uploads/2021/04/LIBRO-ACTAS-CIGC-2019.pdf

Chaume, F. (2018). An overview of audiovisual translation: Four methodological turns in a mature discipline. Journal of Audiovisual Translation, 1(1), 40-63. 10.47476/jat.v1i1

Chierichetti, L. (2017). Discurso amoroso e identidad en la ficción audiovisual: el caso de LEX. Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación, 70, 119-139. 10.5209/CLAC.56320

Chierichetti, L. (2018). "El criado pesado": La caracterización en la serie Águila Roja. Quaderns De Filologia. Estudis Lingüístics, 22(22), 57. 10.7203/qf.22.11301

Davies, M. (2018). Uso del corpus del español y los corpus relacionados para la lexicografía histórica española. Historia del léxico español y Humanidades digitales (47-74). Peter Lang.

Gallego-Hernández, D. (2015). The use of corpora as translation resources: A study based on a survey of Spanish professional translators. Perspectives, 23(3), 375-391.

García Izquierdo, I., & Conde Ruano, T. (2012). Investigating specialized translators: corpus and documentary sources. Ibérica, 23(23), 131-156. 10.1080/0907676X.2014.964269

Jiménez-Crespo, M. A. (2009). El uso de corpus textuales en localización. Revista Tradumàtica, (7) HTTP:<http://ddd.uab.cat/pub/tradumatica/15787559n7a5.pdf>

Laviosa, S. (2002). Corpus-based translation studies: theory, findings, applications (17th ed.). Rodopi.

Rojo, G. (2021). Introducción a la lingüística de corpus en español. Routledge.

Sinclair, J. (1991). Corpus, concordance, collocation. Oxford Univ. Press.

Wang, V. X., Lim, L., & Li, D. (2021). New Perspectives on Corpus Translation Studies. Springer Singapore Pte. Limited.

Zanettin, F. (2002). Corpora in translation practice. Unpublished manuscript. http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2002/pdf/ws8.pdf.

Zanettin, F., Bernardini, S., & Stewart, D. (2014). Corpora in translator education. Routledge. 10.4324/9781315760162

RELACIÓN ENTRE LA METODOLOGÍA DE TRADUCCIÓN Y LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO ENTREGADAS DESDE LA PSICOLOGÍA PARA ABORDAR LA DIMENSIÓN AFECTIVA NEGATIVA EN LOS PROCESOS DE PRÁCTICA TEMPRANA Y PROGRESIVAS

GISELLA NARANJO SAAVEDRA
Universidad de Atacama

GEORGINA PARADA MUÑOZ
Universidad de Atacama

SOFÍA CATRIAO MONTENEGRO
Universidad de Atacama

PAMELA ALFARO AGUIRRE
Universidad de Atacama

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge posterior al trabajo de grado para obtención de la Licenciatura en Idioma Inglés y Título de Traductor inglés-español del presente equipo de investigación. Ese trabajo se enfoca en identificar los factores negativos que afectan a los estudiantes durante el desarrollo de las prácticas tempranas y progresivas de traducción; que es el proceso donde los estragos de la salud mental se mostraron con mayor peso que en cualquier otra circunstancia académica, debido a todas las sensaciones y emociones que genera el proceso, sumado a los desafíos que el individuo se propone como estudiante.

Al comenzar a desarrollar el tema, se corroboró que existe poca literatura respecto a la salud mental enfocada en estudiantes de traducción, mientras que efectivamente, la salud mental del profesional de traducción se encuentra cubierta con literatura al respecto. Es ahí donde nace

la necesidad de desarrollar este artículo, cuyo propósito final es presentar esta situación, esperando que se generen futuras investigaciones enfocadas en este tema tan importante a nuestro parecer. De la misma manera es importante sugerir que se utilice la información recopilada en este estudio para incorporarlo al programa de estudios, puesto que se considera que otorgaría herramientas útiles a los estudiantes que ayudarían en el desarrollo de las competencias traductoras.

En la investigación se tomó en cuenta las emociones y reacciones de los estudiantes frente a la metodología de traducción, considerando la incidencia de las experiencias personales de cada individuo que fueron descritas en el trabajo de grado que antecede a este artículo.

1.1. Dimensión Afectiva Negativa (DAN)

Del trabajo de grado surgió el término Dimensión Afectiva Negativa con las siglas DAN. Según el marco teórico del mismo, la DAN comprende las emociones reactivas de los estudiantes frente a los estresores personales, y los que conciernen al ámbito académico. Estas emociones serían la ansiedad, que en un estudio realizado por Cova et al. (2007) en la Universidad de Concepción, descubrieron que "es posible vincular los niveles elevados de ansiedad somática con la alta prevalencia observada de problemáticas asociadas al estrés académico y a sentirse agotado mental mente, agobiado, e incapaz de responder apropiadamente a las exigencias de la vida universitaria", por lo tanto, es una emoción que impide el desarrollo óptimo del estudiante.

El estrés es otro aspecto de la DAN, que según Cano (2012) del grupo SEAS:

> Es el proceso que se inicia ante un conjunto de demandas ambientales que recibe el individuo, poniendo en marcha sus recursos de afrontamiento. Cuando la demanda del ambiente es excesiva frente a los recursos de afrontamiento que poseen, se van a desarrollar una serie de reacciones adaptativas, de movilización de recursos, que implican activación fisiológica. Esta reacción de estrés incluye una serie de reacciones emocionales negativas (desagradables), de las cuales las más importantes son: la ansiedad, la ira y la depresión.

Es decir, es la respuesta del individuo a cualquier estímulo que el cerebro evalúa de manera negativa y que, a su vez, puede incapacitar al individuo si este supera su propia capacidad de afrontamiento. Dentro de las emociones negativas, los estudiantes mencionaron la inseguridad como la emoción predominante al momento de enfrentar las prácticas. Junto con el miedo, los nervios y la frustración.

1.2. Metodología de traducción

Por su parte, dentro de la metodología de traducción encontramos estresores pertinentes al ejercicio de la profesión per se. Cada paso de la metodología genera una respuesta adaptativa en los individuos. En el trabajo de grado, gracias al cuestionario respondido por los estudiantes que fueron parte de la muestra de estudio, encontramos que la toma de decisiones en la transferencia y la documentación son causantes de sensaciones como la inseguridad. Además, descubrimos que esta reacción está directamente relacionada con las capacidades del estudiante junto con el desarrollo de sus competencias. Otro ejemplo, son la identificación de problemas de traducción y las estrategias de traducción; los estudiantes manifestaron que estos pasos causan ansiedad y estrés cuando no son capaces de llevarlos a cabo con éxito.

1.3 Vivencias, emociones y cómo determinan la actitud de las personas. Según Lev Vygotsky y Humberto Maturana

Al recolectar información de los autores Lev Vygotsky –psicólogo ruso- Humberto Maturana –biólogo, filósofo y escritor chileno-, se logra relacionar las emociones con la toma de decisiones de los estudiantes. Vygotsky y Maturana concuerdan en que tenemos distintas formas de reaccionar debido a que estamos condicionados por nuestro entorno y vivencias propias. Lev Vygotsky, en su libro "Psicología del Arte" (1974), explica que "el entorno constituye la situación social de desarrollo donde habita la persona". Mientras que sobre las emociones Maturana (2015) explica que, "éstas son la base de todo lo que se hace y nunca se pueden separar de nosotros". Cada persona tiene distintas vivencias y realidades, las cuales determinan nuestro comportamiento y actitudes. Por ende, cada estudiante actúa de manera diferente, aun

cuando todos se someten a un mismo proceso de práctica donde se aplican las mismas reglas para todo el estudiantado.

Es entonces que, con la base entregada por el trabajo antecesor a este, se da paso a relacionar la traducción con la psicología para encontrar una solución que comprenda al estudiante como un ser completo.

1.4 Perfil del estudiante de traducción

Durante el desarrollo de la investigación previa, realizamos una mirada al pasado, respecto de las características en común que logramos identificar entre nuestros pares. A pesar de las diferentes experiencias que hemos vivido se pudo formar un perfil del estudiante de traducción que compila los intereses y el comportamiento genérico de los mismos. Éste se puede extrapolar a todos aquellos estudiantes que ingresan a estudiar traducción en cualquier universidad de Chile y el mundo.

En el perfil se destaca el interés inicial por los idiomas, especialmente el inglés. Este aspecto también indica que los estudiantes muestran una falencia en el conocimiento de la propia lengua, ya que se asume como aprendida, mas no instruida. Otro aspecto troncal, es la intención de que al convertirse en profesionales puedan ejercer de manera independiente y en solitario, fiel reflejo de la naturaleza tendiente a la introversión. Esto también se percibe a través del cuestionario donde expresaron que tienen dificultad para interactuar entre pares y que se sientes presionados cuando deben hablar frente a la clase o con sus profesores.

Un aspecto relevante que presentaron los estudiantes es el tener una vaga idea de lo que comprende la traducción, como proceso de producción de textos en otra lengua. Ésta se mostró como un abanico de ideas que los estudiantes visualizaban previo al ingreso a estudiar la carrera. Así mismo, cuando se les consultó si su percepción inicial sobre la traducción sufría alguna modificación, luego de conocer a fondo la profesión, expresaron que sí cambiaba o se completaba. Esto muestra la capacidad de aprendizaje y mejora que poseen.

Consideramos que este perfil del estudiante es parte fundamental de esta investigación ya que al tener las características que comparten entre sí, además de haber estado inmersas en el mismo ambiente

académico, observar a nuestros pares y conocer las diversas emociones que los estudiantes sienten durante la aplicación de la metodología de traducción, nos permite seleccionar las estrategias de afrontamiento más idóneas que se puedan ajustar a las necesidades de los estudiantes.

1.5 Estrategias de afrontamiento y técnicas de reestructuración cognitiva

Para continuar, en este artículo se avanza en la propuesta de estrategias de afrontamiento, para abordad la DAN identificada en los procesos de práctica temprana y progresivas de traducción escrita. Éstas se llevan a cabo en las carreras de traducción y traductología en la Universidad de Atacama. A su vez, se tiene la intención de proponer las técnicas de reestructuración cognitiva para facilitar el acceso de los estudiantes al uso de las estrategias más efectivas para enfrentar este proceso. Se tiene presente que es necesario recurrir a la disciplina de psicología, puesto que no es la profesión de quienes elaboran este capítulo, siendo de suma importancia para contemplar todos los aspectos del estudiante de traducción como un ser humano integral.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

- El objetivo de este estudio es relacionar los pasos de la metodología de traducción con las estrategias de afrontamiento generadas desde la psicología con la finalidad de facilitar las herramientas necesarias para el crecimiento y aprendizaje de los estudiantes, evitando así las instancias que generar sensaciones negativas y la desmotivación por el trabajo que se realiza.

2.2. Objetivos Específicos

- Relacionar la metodología de traducción con las estrategias de afrontamiento óptimas para abarcar cada pato, con la finalidad de tener una referencia.

- Nombrar las técnicas de reestructuración cognitiva con el fin de usarlas para dirigir a los estudiantes a utilizar las estrategias de afrontamiento propuestas.
- Recoger ideas del entorno a través de instancias de conversación para aconsejar técnicas de cuidado personal desde la experiencia de traductores profesionales en ejercicio.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este artículo, seguimos el diseño cualitativo descrito por Sampieri, R. (2014), realizando una revisión literaria, que es el "paso de investigación que consiste en detectar, consulta, y obtener la bibliografía y otros materiales útiles para los propósitos del estudio". Esta revisión estuvo dentro de las áreas de Traducción y Psicología, ya que se requiere un trabajo en conjunto de estas dos disciplinas.

En el área de traducción se usó la información entregada por la Dra. Maritza Silva (s.f.) sobre Skimming y Scanning. Pamela Faber (2019), Bárbara Folch (2019) sobre terminología y creación de glosarios terminológicos. José Merlo (2004) sobre documentación. Cristina Lachat (2003), Ana Gregorio (2017) sobre estrategias y problemas de traducción, Nelly Medrano sobre redacción. Richard Pérez-Mongard (2014) sobre revisión. Fernando A. López (2018) sobre maquetación.

Como conexión entre las dos disciplinas, se toma como base la información recopilada en la encuesta hecha por este mismo equipo en el trabajo de grado, donde los estudiantes expresaron sus sensaciones durante los períodos de práctica.

En el área de psicología se usó la información entregada por Fernández-Abascal y Palmero (1999) sobre estilos de afrontamiento. Gantiva et al. (2010), Cesari et al. (2014) sobre estrategias de afrontamiento. Clemente (2020), Osorio (s.f.) sobre técnicas preventivas. Lara López (2016), Bertrán, A., et al (2010), Rosemary Payne (2005), Lic. Teresa Rodríguez et al. (2005) sobre técnicas de relajación, reestructuración cognitiva y autocontrol emocional. Agustín Moñivas (2012) sobre Mindfulness y Olga Pérez (2014) sobre la música como estrategia. Respecto a las técnicas también se cuenta con entrevista personal a tres

traductores profesionales: Cristian Guerra Maya, Gisella Naranjo Saavedra y Paula Cortés Galleguillos, que sugieren técnicas de relajación y distracción como parte del hábito que debería integrar cada futuro profesional de traducción.

4. RESULTADOS

Con el fin de instruir en la disciplina de psicología, que no es la profesión de quienes elaboran este artículo, se exponen las definiciones que entregan Gantiva et al. (2010). Ellos definen las estrategias de afrontamiento como "las diferentes respuestas que exigen los eventos o situaciones que enfrentan los seres humanos, y los recursos que posee el individuo que determinan la efectividad de estas respuestas". Los mismos autores indican que:

> Cada individuo presenta diferencias sobre la forma de afrontar la situación, de acuerdo con sus creencias, habilidades de interactuar con los demás, valores y capacidades. De este uso personal de las estrategias nacen los estilos de afrontamiento, que son la forma relativamente estable que las personas tienen de enfrentarse a situaciones estresantes. (Gantiva et al. (2010)).

Siguiendo con la información anterior, Palmero y Fernández-Abascal (1999) plantearon tres dimensiones básicas que nos permiten clasificar los posibles estilos de afrontamiento:

> *El método empleado en el afrontamiento*. Podemos encontrar el estilo activo, aquellos en los que se movilizan esfuerzos para los distintos tipos de solución; estilo pasivo, aquellos que se basan en no intervenir sobre la situación y esperar a que se cambien las condiciones; y el estilo de evitación, que consiste en intentar evitar o huir de la situación y/o sus consecuencias.
>
> *La focalización del afrontamiento*. Se puede distinguir el estilo dirigido a problema, con el cual se busca alterar las condiciones responsables de la amenaza; estilo dirigido a la respuesta emocional generada por la situación; y estilo dirigido a modificar la evaluación inicial de la situación, es decir, a la reevaluación del conflicto.
>
> *La actividad movilizada*. Podemos diferenciar el estilo cognitivo, cuyos principales esfuerzos son de análisis, búsqueda de alternativas, anticipación de consecuencias. Y el estilo conductual, formado por comportamientos que activa o pasivamente buscan adaptarse a la situación.

En el caso de esta investigación, se toma en cuenta los pasos de la metodología de la traducción como los posibles estresores que puedan afectar al individuo, según el desarrollo de sus competencias y experiencias personales. De esta manera, se construye la relación con las estrategias de afrontamiento categorizadas por Gantiva et al. (2010) que corresponden al estilo de afrontamiento activo, dentro de la dimensión "método empleado al afrontamiento"; al estilo dirigido a modificar la evaluación inicial, de la dimensión "focalización del afrontamiento"; y al estilo cognitivo de la dimensión "actividad movilizada", propuestas por Palmero y Fernández-Abascal (1999). Promovemos que se haga uso de aquellas para resolver de manera efectiva la metodología de traducción y de esa manera, evitar que se desarrolle la DAN durante los procesos de prácticas.

Para efectos de uso de espacio se usan las siguientes abreviaturas para la metodología de traducción y se definen brevemente antes de la tabla de relaciones:

> Skimming (Sk): Examen superficial del texto con el fin de obtener una idea general. / Skanning (Sc): Se conoce la información que se está buscando, no se necesita información global. (Silva, M. s.f.).
>
> Problemas y Estrategias de Traducción (P/E T): Desarrollo de la capacidad de reconocer y describir los problemas de traducción: lingüísticos textuales, culturales, programáticos (Lachat, C. 2003) / Estrategias de Traducción: Proceso mental que permite al traductor alcanzar la representación del texto traducido a partir de la representación del texto original. (Gregorio, A. 2017).
>
> Documentación (D): Conocimiento y uso de las fuentes de información (Merlo, J. 2004)
>
> Glosario terminológico (G): La terminología implica la organización y registro del significado y el uso de los términos en fuentes terminológicas como las bases terminológicas, los diccionarios, y los glosarios, que se pueden usar para decodificar el texto, así como también para la generación de textos. (Faber, P. 2019).
>
> Redacción (Red): El hecho de saber dar forma al nuevo texto y adaptarlo a un estilo en concreto para que suene lo más natural posible en la lengua objetivo debería formar parte del trabajo que realiza un traductor habitualmente. (Medrano, N. 2013)

Revisión (Rev): verificar y corregir errores gramaticales, ortográficos, de estilo, fluidez y naturalidad de la lectura, y la correcta aplicación de la guía de estilo o requerimientos especiales del cliente, sin modificar terminología o mensajes. La intención es producir una obra lingüísticamente correcta. Verificar y corregir errores de concepto o mensajes, nomenclatura, localización, consistencia terminológica, que todo texto haya sido traducido y la no modificación de elementos no traducibles (código, cifras). La intención es producir un texto fiel al original en cuanto a exactitud y totalidad de mensajes. (Pérez-Mongard, R. 2914).

Maquetación (Maq): La maquetación tiene por función dar formato a un texto, es decir, mantener la misma apariencia del texto original ya que al traducir la mayor parte del tiempo el texto pierde su formato inicial debido a la longitud de las palabras que varían de un idioma a otro. (López, F. 2018).

TABLA 1. *Relación entre la metodología de traducción y las estrategias de afrontamiento de estilo activo que podrían utilizarse al momento de enfrentar cada paso.*

Metodología de Traducción / Estrategia de Afrontamiento	Sk/Sc	P/E T	D	G	Red	Rev	Maq
Solución de problemas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Búsqueda de apoyo social			✓	✓			✓
Espera							
Religión							
Evitación emocional							
Búsqueda de apoyo profesional			✓	✓		✓	✓
Reacción agresiva							
Evitación cognitiva							
Reevaluación positiva	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Expresión de dificultad de afrontamiento			✓	✓	✓		
Negación							
Autonomía*	✓	✓			✓		

*La estrategia de autonomía se mantiene en asterisco ya que puede ser contraproducente si el estudiante no busca ayuda cuando lo necesita.

Se descartan las estrategias que no están seleccionadas para ningún paso debido a que no se consideran adecuadas para resolver la metodología.

Gracias al desarrollo de las investigaciones dentro del área de psicología, se pueden encontrar técnicas sugeridas para guiar a los estudiantes a controlar los niveles de estrés o ansiedad, que en que los "estudiantes son capaces de usar las estrategias de afrontamiento de estilo activo con

menos esfuerzo que cuando los niveles de estrés o ansiedad son altos". (Gantiva et al. 2010).

Primero, para evitar llegar a la manifestación del estrés o la ansiedad de manera física y social, Clemente (2020) sugiere que "el primer paso es entender las razones que nos generar esa cascada de reacciones químicas en el cuerpo y empezar a ponerle solución, como: planificar tiempo, evitar distracciones, realizar descansos, hacer deporte". De la misma manera, Osorio (s.f.) indica que "necesitamos distinguir qué estamos haciendo para prevenir las situaciones que nos generan sensaciones negativas o mitigar los efectos de ellas". Para eso sugiere algunas técnicas:

- Planificar actividades priorizando entre ellas.
- Decidir entre diversas técnicas de estudio.
- Alimentarse saludablemente en horarios estables.
- Practicar deporte o actividades recreativas.
- Dedicar tiempo a pasatiempos y hobbies.
- Mantener ciclos de sueño estables.
- Buscar ayuda y compartir con otros.
- Practicar relajación y respiración profunda.
- Mantener el sentido del humor.
- Esforzarse en mantener la calma y tranquilidad (Osorio, M, s.f.)

Cuando no se aplican los consejos anteriores se recomiendan las siguientes técnicas de relajación que son muy útiles dentro de nuestro día a día. Bertrán et al. (2010) explican que los métodos de relajación:

> Son procedimientos terapéuticos bien definido que tratan de obtener en el individuo una desconcentración muscular y psíquica, con ayuda de ejercicios apropiados, a fin de conseguir un tono de reposo, base de la distención. Son esencialmente técnicas de entrenamiento que tienden a obtener el dominio de algunas funciones corporales y, por lo tanto, el control de algunos procesos mentales.

Dentro de las técnicas de relajación, Payne (2005), menciona la relajación muscular progresiva que ideó Jacobson (1929). Según el autor, consiste en "trabajar sistemáticamente los principales grupos musculares creando y liberando la tensión. En consecuencia, el paciente aprendía a reconocer la tensión muscular".

Por su parte, Rodríguez et al. (2005) menciona la relajación autógena de Schultz, que consiste en "ejercitarse uno mismo, con la concepción de que el ser humano constituye una unidad" y la visualización que "es el proceso mental de recomponer y recordar".

Moñivas et al. (2012) propone el Minfulness. Ella explica que "se compone de distintas técnicas; éstas están diseñadas para retrotraer la mente de sus teorías y preocupaciones, desde la actitud abstracta hacia la situación concreta "el aquí y el ahora" de la propia experiencia de la persona". Algunas de estas técnicas son:

a. Respiración consciente es la técnica Mindfulness más fácil y común –el desafío es encontrar momentos para hacerlo en el ajetreo de la vida diaria-.
b. Escaneo corporal, bodyscan.
c. Caminar conscientemente, siendo "conscientes" del movimiento de los pies y de la respiración.
d. El hacer con "atención plena" cualquier actividad de la vida diaria: comer, bebe, estudiar, conducir, trabajar, cuidar a los hijos, hablar con la pareja y, hasta discutir. (Moñivas et al. 2012).

Además, puedes acompañar la realización de estas técnicas junto a la música, debido a que también ayuda a generar un estado de relajación:

> Es importante destacar que la música instrumental puede relajar aún más, porque quién la escucha no se distrae con la letra y favorece la cristalización de las diferentes estructuras funcionales del sistema nervioso, al igual que facilita la producción de energía ligada al estímulo del cerebro, indispensable para pensar. (Pérez-Rodríguez, O. A. 2014).

5. DISCUSIÓN

Dentro de las estrategias de afrontamiento que utilizamos todos los individuos, existen algunas que no nos favorecen del todo, para resolver las diferentes situaciones que se viven diariamente, como la vida en familia, la vida académica, la vida laboral. Este es el caso de las estrategias que pertenecen al estilo pasivo y de evitación que no buscan una solución al problema, sino que, muchas veces nos hacen dejar todo para último momento, por lo que terminamos trabajando con aún más presión.

Consideramos que aquellas no se ajustan directamente con todos los aspectos que envuelve la metodología de traducción. Como es el caso de la Religión –recurrir al rezo y oración para lidiar con el problema y/o generar la solución mediante esto-, y Espera –creer que el problema se solucionará por sí solo, sin hacer nada al respecto-. Por otro lado, dentro de las estrategias descritas, no recomendamos el uso de la reacción agresiva –expresarse de manera irascible e impulsiva con uno/a mismo/a y con todo lo que nos rodea-, y evitación emocional –no expresar nuestras emociones por el miedo a la desaprobación social-, debido a que consideramos que resultan contraproducentes y empeorarían las situaciones desafiantes que se presenten.

Es por esta razón que se descartan como estrategias apropiadas para resolver la metodología de traducción y se sugieren aquellas que están enfocadas a tomar acción como es el caso de las estrategias de afrontamiento de estilo activo. Esto se debe a que su principal objetivo es buscar la solución al problema. Dentro de esta categoría podemos encontrar la Resolución de Problemas que, llevándolo al tema principal de nuestra investigación que son las prácticas tempranas y progresivas, significa hacer lo que la metodología indica, en los tiempos que corresponden, de acuerdo a la organización personal y de acuerdo a los tiempos que comprende el proceso. De la misma manera, se sugiere la Reevaluación Positiva para toda la metodología, porque se considera que evaluar constantemente nuestra situación emocional respecto a problema –en este caso el paso de la metodología-, puede ayudar al estudiante a darse cuenta de que su percepción inicial puede haber sido distinta. Como

ejemplo: en el caso que un estudiante sienta ansiedad por no estar seguro de saber realizar la documentación, una vez que lo logra, puede caer en cuenta que no era un paso tan complejo.

En el caso de aquellas estrategias que no comprenden todos los pasos de la metodología, se debe a que, según nuestra apreciación, existen pasos que son más complejos. Por ende, sería positivo que el estudiante busque apoyo o manifieste su malestar para enfrentar el problema. Como es el caso de la documentación, el glosario y la maquetación, que son pasos de la metodología capaces de generar emociones negativas –según lo expresado por los estudiantes en el trabajo de grado-; debido a que son habilidades que no siempre se desarrollan satisfactoriamente y que al momento de la práctica causan conflicto en el estudiante. Otra razón, puede ser que las competencias traductoras no estén del todo desarrolladas, o no se encuentran como parte del conocimiento óptimo que el estudiante debe poseer. Lo último, puede deberse a que estas tres competencias no son parte de la malla curricular de la carrera, sino que están disponibles como talleres optativos. Por ese motivo, se sugiere la búsqueda de apoyo profesional y la expresión de dificultad de afrontamiento, para que los estudiantes logren llevar a cabo el proceso de manera exitosa.

En el caso puntual de la estrategia de Autonomía, esta se sugiere para aquellos pasos que no requieren un gran esfuerzo o especialización, como lo son la lectura rápida y enfocada (skimming y skanning), los problemas y las estrategias de traducción, junto con la redacción del borrador, debido a que son parte de la enseñanza integral del programa de estudio. Sin embargo, se grafica con un asterisco, debido a que no es del todo positiva cuando el estudiante no es capaz de resolver estos pasos de manera autónoma, pero no busca ayuda. Se sugieren las estrategias mencionadas debido a que se considera que serían de gran ayuda y se ajustarían a las necesidades de cada estudiante –sobre todo si algún estudiante sufre de ansiedad, estrés o necesita orientación para sobrellevar la carga académica). Sin embargo, consideramos que es una decisión netamente personal el hacer uso de éstas estrategias.

Las técnicas mencionadas en los resultados son parte de un sinfín de propuestas que el estudiante puede encontrar en internet, o bien

consultar con un terapeuta cuando sienta que la situación evaluada de manera negativa supera sus recursos de afrontamiento. Proponemos realizarlas antes, durante y/o al concluir el proceso de práctica. Como consejo, nuestros profesores nos han recomendado tomarnos un momento para relajarnos y luego seguir.

En la misma línea, no está demás contar con la voz de la experiencia, sobre todo viniendo de un profesional –ya sea del área psicológica o de traducción. En el segundo caso, durante una entrevista personal con el traductor y académico del Departamento de Idiomas de la Universidad de Atacama, Cristian Guerra Maya, nos sugirió algunas técnicas sencillas que pueden utilizar tanto un estudiante de traducción como un traductor profesional.

> Tener una aplicación para organizar el tiempo o elaborar un horario semi-flexible en un Excel; dormir 7 horas en promedio, emplear lentes para descansar la vista (si es el caso); tener un asiento cómodo de escritorio; llevar una dieta saludable, dejar de consumir comida y productos con mucha azúcar y sodio, beber agua mineral con gas, salir a trotar/andar en bicicleta, meditar media hora, traducir de corrido media hora y tener intervalos de 10 minutos donde te desconectas por completo de internet y del celular. (Guerra, C. entrevista personal, 3 de noviembre de 2021).

Siguiendo con la línea de la metodología de traducción, se recogieron los apuntes de un taller impartido en julio de 2021, por otra profesional de la misma disciplina. La académica y docente del Departamento de Idiomas de la Universidad de Atacama, Gisella Naranjo Saavedra, quien también es firmante de este artículo. El taller estuvo enfocado en las emociones que viven los estudiantes frente a los procesos de práctica tempranas y progresivas. Éste proporcionó algunos consejos que nos pueden ser útiles durante el proceso traductor:

> El uso de la carta Gantt puede ser de gran ayuda para organizarnos, puesto que nos ayuda a establecer un orden para cada etapa del proceso de traducción y a mantenernos disciplinados. También es importante evitar dejar todo para última hora, eso es lo peor. Además, sugiero a los estudiantes no cerrar sus mentes. Es fundamental empoderarnos como estudiantes y cultivar la seguridad en nosotros mismos frente al proceso de práctica; no dejar que el miedo nos intimide y nos haga dudar de nuestras capacidades. (Naranjo, G. Taller de Salud Mental para estudiantes de traducción, 13 de julio de 2021).

Si bien las técnicas mencionadas en los resultados y en las entrevistas con los académicos han mostrado ser efectivas para reducir las reacciones fisiológicas del estrés y la ansiedad, en la entrevista persona con Paula Cortés Galleguillos – Licenciada en Lingüística Aplicada a la Traducción y Traductora mención inglés-portugués de la Universidad de Santiago de Chile-, indica un punto de vista desde el ejercicio de la profesión, que contrasta con lo antes mencionado:

> No podemos tratar nuestras emociones humanas como problemas aislados que solucionar para poder seguir produciendo y ya. Si de verdad se quiere tratar los problemas de fondo, entonces hay que preguntarse qué necesitas para no causarte burn out a largo plazo. Esto implica tener límites claros, cuidar tu cuerpo, cuidar tus relaciones personales. (Cortés, P. entrevista personal, 2 de noviembre de 2021).

Según la visión de la traductora profesional, el uso de las técnicas como Mindfulness y las otras mencionadas, es un acercamiento reactivo para solucionar un problema concreto, sin tomar en cuenta el todo. Que en este caso sería reparar algo que no está funcionando en vez de analizar qué es lo que está provocando que no funcione correctamente. Para lograr ese acercamiento integral con enfoque en el ser humano como un todo, ella sugiere:

> Primero que todo, es necesario entender el volumen de trabajo versus tu tiempo. ¿Es realmente posible hacer el trabajo en el tiempo que tienes disponible? ¿Tienes un equipo que pueda responder dudas? Cosas así son importantes para manejar la ansiedad. Saber a cuanto te puedes comprometer. (Cortés, P. entrevista personal, 2 de noviembre de 2021).

Sin embargo, también se aconseja que cuando el ejercicio de autopercepción y autoconocimiento no se realiza –algunas veces por desconocimiento-. Es necesario recurrir a las técnicas que ayudan a controlar las emociones y sensaciones negativas. Para esto, ella propone formar un hábito dentro de la organización personal con el fin de tener en cuenta en todo momento que no somos máquinas sino seres humanos:

> Hacer estiramientos al levantarse, desayunar lejos del computador (dentro de lo posible, sabiendo que hay veces en que las fechas de entrega son en otros usos horarios); respiración cuadrada, inhalar contando hasta 4, exhalar contando hasta 8; reconocer si tientes ansiedad,

> rabia o qué; buscar cómo mover esas emociones en tu cuerpo, muchas veces levantarse de la silla y sacudirse un poco hace maravillas. (Cortés P, entrevista personal, 2 de noviembre de 2021).

Todas estas recomendaciones y los distintos puntos de vista de los profesionales están dirigidos a complementar la formación integral de los estudiantes de traducción en cualquier región del mundo que se imparta esta carrera, con el enfoque en el estudiante como un ser sensible y completo. De esta manera, se intenta incorporar la salud mental como aspecto importante a considerar durante los años de estudio, ya que se tiene la convicción de que, si se les entregan a los estudiantes los recursos precisos que puedan necesitar para enfrentar la vida académica y personal, el rendimiento académico y el desarrollo de sus competencias mejoraría considerablemente.

6. CONCLUSIONES

Como grupo de investigación, sabemos por experiencia la complejidad que significa lidiar con la carga académica y con nuestras propias emociones. Es casi inevitable mantener ambos ámbitos de nuestras vidas de forma separada, ya que muchas veces uno de estos aspectos se ve afectado por el otro. Es por esto que, luego de este exhaustivo estudio, pudimos concluir que nuestro aspecto emocional juega un rol importante en nuestro desempeño académico –y próximamente laboral-.

A su vez, basadas en la información recopilada, fue posible llevar a cabo del primer objetivo específico junto con el objetivo general, concernientes a la relación entre las dos disciplinas, graficado en una tabla de relaciones. Además, según nuestro criterio, se sugiere el uso de las estrategias de estilo activo para afrontar cada paso de la metodología y se sugiere evitar el uso de las estrategias de estilo pasivo y evitativo que no son efectivas para enfrentar el proceso. De esta manera, hemos logrado plantear una referencia que puede ser consultada al momento de planificar la enseñanza de la traducción.

En lo que concierne al segundo objetivo específico, podemos decir que se cumple a cabalidad puesto que hemos conseguido nombrar distintas técnicas de reestructuración cognitiva. Éstas abarcan distintos enfoques como la proactividad –previo a enfrentar los eventos potencialmente

estresantes-, y la reactividad –posterior a la reacción personal frente al evento o situación que sobrepase a los recursos personales-.

En base a lo anterior, consideramos que si contamos con las herramientas necesarias –las técnicas y estrategias de afrontamiento de estilo activo, descritas previamente-, sabremos controlar las sensaciones negativas que nos invaden, y podremos ser capaces de tomar mejores decisiones para poner remedio a las emociones negativas que nos estancan y nos impiden tener un buen desempeño. Así mismo, si aplicamos estas estrategias de afrontamiento de estilo activo y las técnicas a la metodología de traducción, resultarían de gran ayuda para los estudiantes. Puesto que esta investigación no solo se enfoca en lo que ayudaría a sobrellevar y enfrentar los diversos desafíos, que envuelven el proceso traductor; sino que también se enfoca en incorporar la parte emocional de los estudiantes. Aspecto que muchas veces no se suele tomar en cuenta.

Por esta razón, nos propusimos realizar este estudio de manera completa, desde el principio –con el apoyo interdisciplinario de la psicología y la traducción-, con el fin de que toda esta información represente un apoyo integral para cada estudiante que lo necesite. Ligando lo académico con lo emocional, ya que ambos son importantes y se requieren herramientas apropiadas que ayuden a mantener estos dos ámbitos equilibrados. De este modo, el estudiante puede mejorar su salud mental y, por consecuencia, la calidad de sus traducciones.

Del mismo modo, se espera que los estudiantes consideren hacer uso de todas las estrategias de afrontamiento de estilo activo y las técnicas sugeridas en esta investigación, tanto en momentos donde más lo necesiten, como en día a día; de manera que formen parte de sus vidas y les brinde un mejor control como futuros profesionales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Primeramente, queremos expresar el agradecimiento a nuestra profesora guía en el trabajo de grado, Gisella Naranjo Saavedra, quién nos motivó a participar en este proyecto para internacionalizar nuestra investigación. De igual manera, expresamos nuestra gratitud por esta gran oportunidad de presentar nuestro innovador estudio en este capítulo.

Esperamos que esta investigación resulte útil, inspiradora, e interesante para los futuros lectores. Sobre todo, a los estudiantes de todas las latitudes que necesiten un apoyo integral que abarque tanto el ámbito académico, como el ámbito emocional; y sientan que con este capítulo puedan contar con la información y las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos que se presenten en el futuro.

8. REFERENCIAS

Beltrán, A. R.C., Bestard, C. M. (2010). Actualización bibliográfica sobre técnicas de relajación. Revista Información Científica, 65 (1). ISSN:. Disponible en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551757306019

Cano, A. (2012). ¿Qué es el estrés? Universidad Complutence de Madrid. https://webs.ucm.es/info/seas/estres_lab/el_estres.htm

Cesari. L. M., Anglada, J., Daher, C. (2014) Estartegias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. Revista de psicología, 32 (2), 243-269. ISSN: 0254-9247. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337832618003

Clemente, S. (2020). 5 claves para combatir el estrés académico. La Mente es Maravillosa. https://lamenteesmaravillosa.com/5-claves-para-combatir-el-estres-academico/

Cova, F., Alveal, W., Aro, M., Bonifetti, A., Hernandez, M., Rodriguez, C. (2007) Mental health problems in students from the University of Concepción. Terapia psicológica. 25 (2), 105,112. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082007000200001

Faber, P. (2003). Terminological competence and enhanced knowledge acquisition. Research in Language 1:95-117.

Folch, B. (2019). Análisis del desarrollo de las competencias terminológicas de documentación y creación de glosarios en estudiantes de traducción de tres niveles de inserción disciplinar. Valparaíso; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Gregorio, A. (2017). Problemas de traducción, detección y descripción: un estudio longitudinal en la formación de traductores. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 11 (2), 25-49. Doi: http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.552

Lachat, C. (2003). Estrategias y problemas de Traducción.

López, F. A. (2018). La maquetación en la traducción. Wlun Translation. Disponible en: https://www.weluntranslations.com/post/2018/06/23/la-maquetaci%C3B3n-en-la-traducci%C3%B3n

Maturana, H. (2015). Maturana: Las emociones son el fundamento de todo hacer. Entrevistado por Pincheira, C. Centro de Integración CognitivoCorporal. https://www.cognitivocorporal.cl/noticias/maturana-las-emociones-son-el-fundamento-de-todo-hacer/

Merlo, J. (2004). Uso de la documentación en el proceso de traducción especializada. En Manual de documentación y terminología para la traducción especializada. Consuelo Gonzalo García y Valentín García Yebra (eds.), págs. 309-336. Madrid: Arco Libros.

Medrano, N. (2013). Problemas de la redacción en los estudiantes universitarios [weblog]. https://www.clubensayos.com/Espa%C3%B10l/PROBLEMAS-DE-LA-REDACCI%c3%93N-EN-LOS-ESTUDIANTES-UNIVERSITARIOS/139234.html

Moñivas, A., García-Diex, G., García-De-Silva, R. (2012). Mindfulness (atención plena) concepto y teoría. Portularia, XII, 38-89. ISSN: 1578-0236. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161024437009

Osorio, M. (s.f.) Reconocer, prevenir y afrontar el estrés académico. Universidad de Chile. https://www.uchile.cl/portal/presentacion/centro-de-aprendizaje-campus-sur/114600/reconocer-prevenir-y-afrontar-el-estres-academico

Palmero, F., Fernández-Abascal, E. G. (1999). Emociones y salud. Editorial Ariel.

Payne, R. A.(2005). Técnicas de relajación: guía práctica. Editorial Paidotribo.

Pérez O. A. (2014). La música receptiva como estrategia. La Gaveta: Revista digital CEP de Santa Cruz de Tenerife. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/110208/la_musica:receptiva_como_estrategia_20.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pérez-Mongard, R. (2014). Revisión de traducciones. Revisión de traducciones: Tipos y Procedimientos. https://www.sinclavos.cl/procrevision.php

Rodríguez, T. R., Rodríguez, C. M. G., Pérez, R. C. (2005) Técnicas de relajación y autocontro emocional. MediSur, 3 (3), 55-70. http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/130/3334

Sampieri, R. H. Collado, C. F., Lucio, P. B., Valencia, S. M., Torrez, C. P. (2014) Metodología de la investigación (6ed). McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A DE C.V.

Silva, M. (s.f.). Skimming and Scanning. https://www.uv.mx/apps/tecaprendizaje/material/Cursoenlinea/ICT/leccion3.htm

Vygotsky, L. S. (1974). The Psychology of Art (1 Ed.) Mit Press.

LINGUISTIC CHALLENGES: THE TRANSLATION OF LITERARY INNOVATIONS IN DANTE MEDINA

SANDRA RUIZ LLAMAS
Universidad de Huelva

1. INTRODUCTION

The translation of texts with linguistic innovations, are real challenges and provocations to achieve the target language. In the twentieth and twenty-first centuries in Latin America, emerged writers who began to experiment with language, creating grammatical mazes, neologisms, and instruments that break with a semantic and literary tradition, which in the end, ennoble the Spanish language. The list of writers who are pigeonholed in this type of literary transformation current ranges from Luis García Britto, Manuel Puig and Macedonio Fernández, César Vallejo, Augusto Roa Bastos, and —the subject of this research— Dante Medina.

1.1. PREAMBLE: CHARACTERISTIC OF INNOVATIVE LITERATURE

Dante Medina as James Joyce have the particularity of writing the *Adamic language*, —that of naming things that don't have it yet—. In translation, it is a difficulty in the target language to investigate neologisms, and that they make sense. The first great example of this type's translation was made by Guillermo Cabrera Infante with *Dubliners* (1972), the task of finding the same meaning that the writer created with his new word. In the journal Voices of Mexico published by CISAN (Center for Research on North America), Lauro Zavala, a Mexican literary theorist, described Medina's narrative as follows: "narrations which adjectivize verbs, make nouns out of pronouns and, in general, mix up all of the language's syntactical and grammatical functions in

"Childeries"[203]. The text published by Zavala contains a story by Dante Medina entitled *A ella qué* and the translation by Professor Santiago Vaquera of the University of California, Santa Barbara; in which we observe challenges of playful tones, the absurd and aphoristic forms. Just as the experimental literature is renewed, in this research we made an analysis of the translational innovations in Dante Medina: the change from solemn tones to ingenious tones.

1.2. Preamble sub-section

1.2.1. Reforming in Translation

Dante Medina's narrative goes beyond the creation and discovery of neologisms. Medina's literature is also the reconstruction of literary genres. The model is the play *Yo soy Don Juan, para servir a usted* (1996), published by Editorial Ágata, in Guadalajara, Mexico. This play is different from the classic, conventional ones. This is a "*tramody* in three acts": the first act is half tragedy, the second act is half comedy, and the third act is half tramoya. That is, a genre that combines the most important particularities of the theater. A completely seductive play in which as characters in the play we have Don Juan, Lolita, Barbie, Mario Bros, Luigi, the statue of the governor, among others. The limits of the neologistic creation went further: the Medina's literary genre was translated into Italian: *Io sono Don Juan, per servirla* "*Macchimedia in tre atti*" (2012) by Mobydick. The literary discoveries of Dante Medina are true lexical competencies in the field of translation.

1.2.2. Analysis: Translation techniques in Dante Medina's work

The analysis of the literary work in an experimental author helps to observe the new narrative forms and perspectives. At the end, the target language will be enriched with lexicon and creativity. Language has a multifaceted network of linguistic games: the job of some writers is to break with the traditional scheme of writing. Writers like James Joyce and Dante Medina use language for the new naming of objects, objects

[203] Zavala, L. (1995). "The contemporary Mexican story" Journal *Voices of Mexico*, Mexican perspectives on contemporary issues. CISAN, UNAM, pp. 39-42.

with no names. Which implies a great task and challenge for translators, to carry out literary creativity like authors.

2. OBJECTIVES

2.1. Aspects to consider within the objectives

- Identify the multiplicity of linguistic games in the avant-garde work of Dante Medina, from it inquire and examine those signs and words: the specific difficulties of translating the work of an experimental author. Find out what the consequences of these confusions would be in the translation.
- Define how literary translators make determinations to locate a correct "neologism" in the language to be translated. Considering theoretical features of the translation standard.
- Propose a methodology for the analysis of future translations of Dante Medina's work. It should be noted that linguistic signs must fully enter colloquial speech, not only on the literary level.

2.2. Refine the translation

- Translate the same objectivity from one language (A) to another (B).
- Extend the most prominent meaning details of the syntax, related to the more traditional ideas and closer to the main concept.
- Direct the translator to play on words and to check and analyze a good translation.
- Obtain experimental literary translations, with the same avant-garde quality as the authors.
- Finding the etymology in the original language, as a guide for the reconstruction of a neologism or meaning in the other language.

- In translation there must be a communicative interaction between the interpreter and the words. A procedure of transferring meanings and meanings to a text. Follow the meaning of the words and cause two speakers to understand each other. Dictionaries are very useful tools to find groups of familiar words that most closely approximate the new concept, and thus propose your own.

Translation in literary works of this type is very complex due to its intimate singularities, its artistic intention, its harmony in meter, among other aspects. Complex aspects that the translators of the Rosetta Stone had to develop approximately two thousand years ago, and the commission of Pope Damaso for the work of La Vulgata, by San Jerónimo de Estridón.

The quality of a good translation is very important. There are many disadvantages for translators and finding pleasant circumstances that surround them so that they can develop a work of fiction. In the publishing world, the best professional situations do not always exist. Literary translation has reached everyone's hands, without the very great translations of universal works, we would not have the opportunity to enjoy those readings.

3. METODOLOGY

In the process of experimental translation, it will be necessary to go through different phases in the text: the consubstantial and precise similarity, that is, the strict imitation of language A to language B. In translation theory, Hatim and Mason claim that a translation it is "a communicative process that takes place in a social context."

The context of Dante Medina's works is full of cultural details, which is why the context into which it will be translated has a lot of impact. The reader, the recipient of the translation must be considered to understand the textual ascription. Exchanging it to another language and intervening in a modern, brand-new text is an act of pleasure. Roland Barthes observes it in the following way:

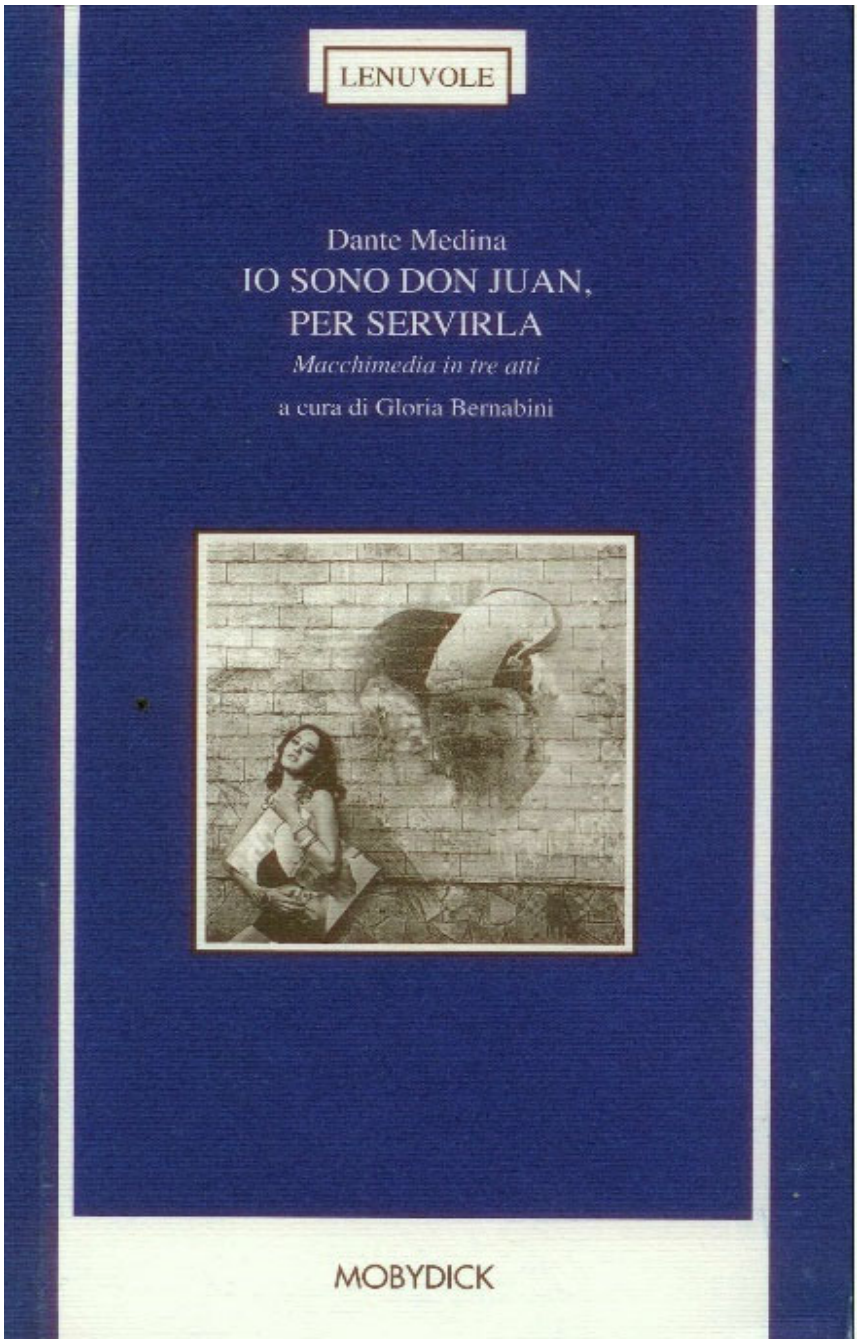
> At that moment the old biblical myth changes its meaning, the confusion of languages ceases to be a punishment, the subject accesses enjoyment through the cohabitation of languages that work *together* in a text of pleasure in a happy Babel.[204]

In principle, all languages have a logical contradiction, which when combining them are not harmonizable. Any other language would not bear all the signs of disloyalty in meanings. When a translator faces the work of an ironic, irreverent, avant-garde author, urges himself to read that text with pleasure, the lexical units in the target language will be written as precisely as possible.

Translating a work that stands out for its linguistic disparity is closer to perception and a double manifestation of comparing or confronting languages. It is not easy at all to reestablish an intact, entire message, with words that are not in the dictionary. There are some essential fundamentals to face avant-garde texts and that are part of our methodology.

[204] BARTHES, R. (2019). *El placer del texto y lección inaugural*. Siglo veintiuno editores, p. 12.

FIGURE 1. *Portada Io sono Don Juan, per servirla. Macchimedia in tre atti.*

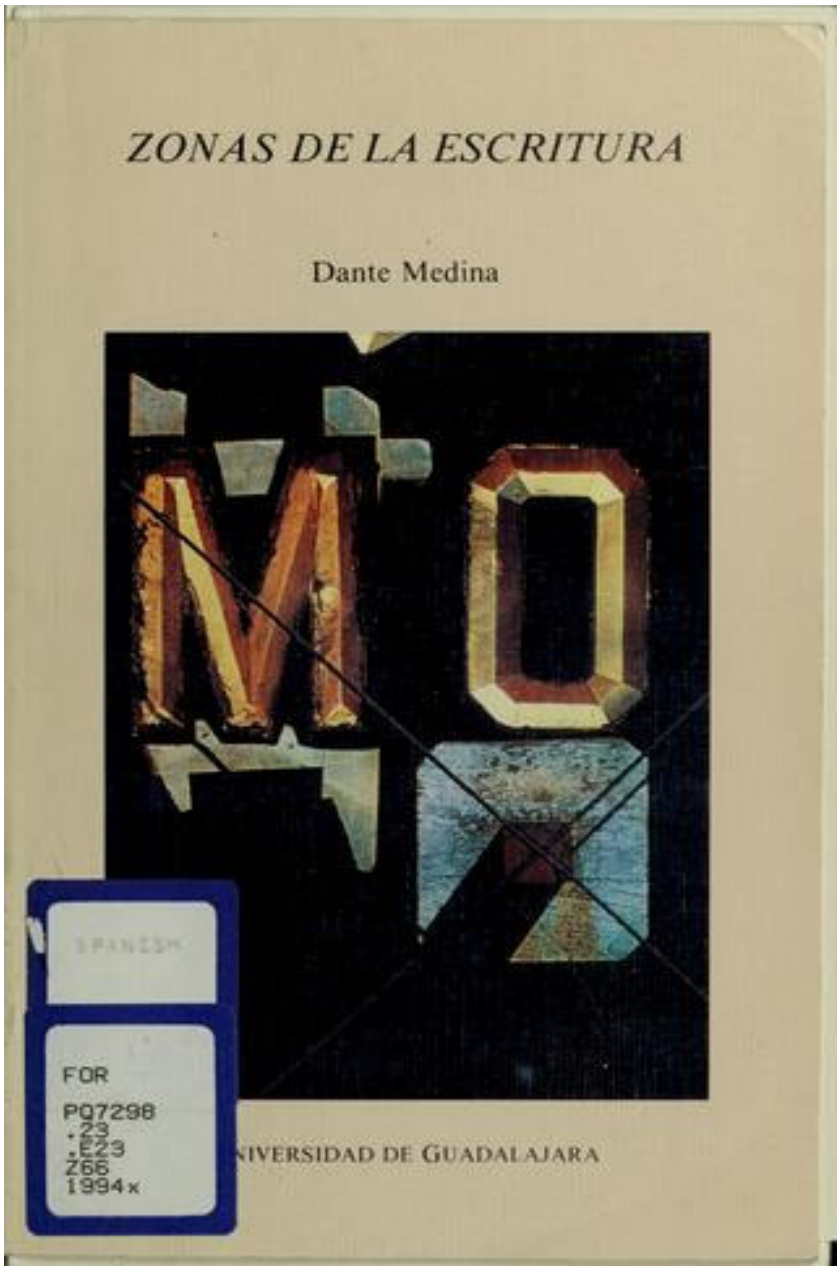


Source: dantemedina.com

We will analyze some works by Dante Medina with their textual novelties and the conditioning they made to the second language. The use of different linguistic formulas to obtain another communicative determination. Also, we observe the modernization of the text, that is, the meaning. Examine the meaning of lexical units, of a poetics of change, and an American context, a context of a description and unravel it again in another language. Make the correct intervention of the phrases and the cultural baggage, the sociolinguistic, historical, and situational knowledge of the work.

A space and sense of enjoyment is recreated for the future reader, moving towards a mental development. Dante's works contain a narrative of break with tradition. Therefore, the translation will be disruptive and full of contradictions that determine the modernity of the author. Before starting the translation, the translator must analyze and make a study of the linguistic and ironic games that the author tries to argue. Medina's work should be studied with her remembering that all his phrases and language games *juxtapose* the humorous perspectives of the speakers. The translator goes through this mental process mentioned to discern and express. We consider that one of the first steps is to analyze the work from its casuistic level, in which the initial thing is to find and register the author's stylistic resources. An analysis of the text itself. Next, the level of purposeful study follows, with them, the translator or the reader will be able to identify the implicit designs of the work, that is, in it he will see the cultural characteristics, the perspective of other literatures, when the author uses metaphors or irony.

FIGURE 2. *In this book, the author discovers the stylistic techniques and forms of writing. This book of essays helps the translator to discover the general purposes of Medina's writing. The forms that he adopts for the renewal of his literary genres.*



SPANISH
FOR
PQ7298
.23
.E23
Z66
1994x

Source: dantemedina.com

Dante Medina has an innovative work entitled I am Don Juan to serve you, as for its genesis of a new literary genre, it is a complicated and interesting work to analyze. The metafiction that characterizes it along with its forms of intertextuality — the ironic allusion, its parody as a play, and its scathing polyphony with each character — makes it a modern play.

This theatrical work whose main character is a mythical figure, with many novelties and brand-new aspects, required many previous studies that the author himself carried out in various European and Latin American libraries to write his own Don Juan. The translator, Gloria Bernabini, considered the function and purpose of this work in world literature. The first appearance of this theatrical work in Spanish was in 1998. And the elements that serve for analysis is that the author has training as a playwright and theater actor[205].

Seductive forms, exquisite lexicon and unsurpassed literary games are featured in this *Macchimedia*. With this work, Dante has managed to stay in the imaginary. The elements that make up the skeleton of Dante's work range from pragmatics to exact semiotics and intertextuality.

The literary techniques that stand out this translation let us ask ourselves how it will have been done to achieve that articulated language. The literature that is destined to be translated is truly prodigious. It is entrusting your text to a translator and hoping that, with the same linguistic tuning and form, he will interpret the text, that is, a socio-professional context. Literary texts contain gestures, images, figures, substances. The language of Medina is situated in all times, places, and societies. The most precise methodological analysis of this work is within its language and the ability to use it. To make the correct translation of modern works in your narrative, you must find the linguistic games and thematic scope of the work to give the best interpretation, that is, you need to configure the type of translation. Wayne Booth

[205] Since the age of eighteen Dante Medina had participated in plays. When he completed his doctoral studies at the Université Paul Valéry in France, he directed the University's Theater Group, staging a play by the Mexican writer, 2015 Cervantes Prize for Literature, Fernando del Paso.

describes it in his text entitled *A Rethorics of Irony* as follows: "obscuring what is clear, showing chaos where there was order, liberating through the destruction of dogma or destroying by revealing the inevitable germ of denial that there is in every statement".

The preliminary question is, of any work with such great avant-garde and irony, its analysis must be determined, by observing the expressions that are spectators in the context, the textual irony. The expressions in ironic texts are, in principle, of the reality of a discordance between what has been said and what should be understood. The difficulty is that in this type of text it is not literal in the statement (as we know it happens with paradoxes), but it is a proposition of the author. We are not saying that it is nonsense between what is written and what is known about the subject (as is the case with lies), it is about a higher level of understanding: it is what is said and what is thought. To that, let us add that, if the translator does not fully understand the ironic text as it is, the irony leaves and the only thing that remains is its literal meaning. With this approach as a preamble to the main element with which this author works, so representative, of mocking abnormality, we begin with the act of identifying the nexus of the statement with the author, and the value that the reader gives it. They are exactly the details that should be examined with greater care and thoroughness, to clarify, concerning, the *verisimilitude*, the *sense*, and the *intention* of Medina's humor. The details meagerly begin. Up to this point, we have only dealt with the general tone of the expressed *irony*. Modern narratology seduces more details than literary critics and translators know by their nature: Dante's writing is vibratory, intermediate, hesitant, provocative: it is an explicit mockery. For this, the literary critic Northrop Frye, gave the term *arquetípico*, very adaptable to the historiography of literary genres.

It works quite well as a style figure, as a perspective. There is a specific time for language, for the systematization of history. The nature of his texts are linguistic games. The link between the referent and the enunciator should not be stunned. Literature is docile; therefore, literary translation is clear. Dante Medina as a contemporary writer, is not satisfied with the pre-established narratological forms. Languages have the function of serving as a link in communication, admitting acquiring

knowledge, common and collective interests, dealing with three essential aspects in translation: its effectiveness, responsibility, and fidelity to the text. When the common language is not found, such a purpose would remain unfinished (as with the allegory of the Tower of Babel). The translators become the protagonists of the narrative, they cease to be figures that remained on the sidelines, as secondary. You can imagine the shape of a triangle to categorize the three aspects mentioned above. In the city of Granada, Spain is the Faculty of Translation and Interpretation, which has as its emblem *Fidus interpres* (that is, the approach that the interpreter must be faithful to the text) which has a lot to do with literalness and that little by little has also been related to the *post truth* (something beyond the truth in translation).

In the article entitled "Literary translation: New didactic challenges" by Beatriz Rodríguez[206], she mentions what are the skills that a translator must have, we quote verbatim:

- Communicative competence in the source language and in the target language (understanding of the source text and expression in the target text).
- Extralinguistic competence (knowledge about translation theory, culture, and encyclopedic knowledge).
- Translation or transfer competence (ability to carry out the entire translation process, that is, comprehension, verbalization, re-expression, and selection of the most appropriate translation method).
- Instrumental or professional competence (ability to handle sources of documentation, new technologies, knowledge of the professional market, and the qualities of a literary translator).

[206] Rodríguez, B. (2010). "La traducción literaria: Nuevos retos didácticos". Universidad de Vigo, p. 4.

- Psycho-physiological competence (skills of reading, writing, memory, attention, creativity, intellectual curiosity, rigor, perseverance, etc.).
- Competence in the strategies used (all kinds of procedures available to the translator to solve translation problems).

In certain theoretical predispositions about translation, there is much discussion about preserving the fidelity of a text. It is observed that there is something like being faithful to what is being translated, it is simply one of the most common speeches in which they are dedicated to this work. The perfect translation is not to add, subtract, and not adulterate. Do not censor the text, a simple code with which literary translation can be handled. It is evident that each translator will have the ability to distinguish and order the details that cause him the most problems, analyze the determining variables, correct his own errors, manipulate comprehension tactics, and those that have to do with information sources. The procedure of the translation competence is an achievement that involves dynamics and allows moving from one skill to another before and after the translation. So, it is necessary to have a skeleton, structure of the precise tasks in that new textual atmosphere. The quality of the translation counts for a lot, and attempts have been made to define it since the years of 1963. Lawrence Venuti in 1995 defined the translation as:

> A translated text… is judged acceptable by most publishers, reviewers and reader when it reads fluently, when the absence of any linguistic or stylistic peculiarities makes it seem transparent, giving the appearance that it reflects the foreign writer's personality or intention or the essential meaning of the foreign text, the appearance, in other words, that the translator is not in fact a translation, but 'an original[207].

Following the principles of the previous definition and the characteristics that must be considered in a translation, we will present two sentences from the second book of stories by the writer Dante Medina in which there are language games.

[207] Venuti, L. (1995). *The translator's Invisibility*, Routledge, p.17.

For this it is important to talk about the levels of verisimilitude in a literary text (ironic) such as those of Medina. All the forms of humor in the narrative, as it is an expression of coexistence of conflictive circumstance supported by a single narratological aspect (the narrator, in which the author is included), start by setting a distance, and sometimes, cause a break, such as link with the reader, and there are the levels of complexity, which are called verisimilitude levels by Professor Jonathan Culler, a specialist in literary structuralism. In all gender contexts, they are the agreements that allow the writer to establish links between a statement and its referent, therefore it is necessarily a fraction of the ironic bet. When we combine the level of accessibility, verisimilitude and meaning of the text with the complexity of the language, we think that it is not easy to discover a translation definition because singularities, the real meaning of the text, are adapted to each literary text.

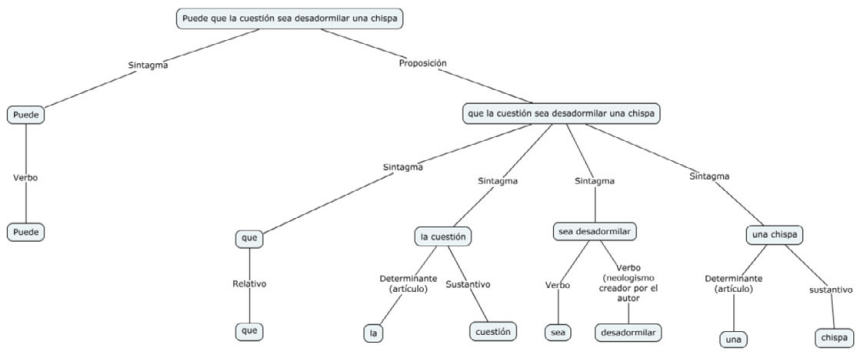
In Dante Medina's narrative paradoxical situations will always appear, with multiple meanings, so that sense must be sharpened as translators, that is, the parameter of the level of verisimilitude, because it is not accidental, it is on purpose. With this, we go to the next level, in which cultural aspects are included, which are identified by the same culture as universalization. In this, the translation of the texts of Medina faces the "threshold of relevance", of each statement, each explanation and now, it reaches the natural state (as it is known by the Russian formalists), which authorizes the recognition of what weird, modern. It is essentially about establishing the artificial, as a device to mythologize. Another detail to consider in the translation, in the verisimilitude of the literary text, is the genre. And more, when it comes to a writer who hybridizes literary genres, whose conventions do not only reveal the agreement between the reader and the author called the discursive tradition, in it from time to time they tend to manifest the perspective of the world. Something flirtatious for a translator to perceive intentional or accidental irony, and without thereby altering the translation.

We do not stop observing the shock and imprint of linguistics in the interpreter's work. These types of authors treat language as written within the culture and a certain situational context. The quality of a translation has its specific point of reference in appearance, shape and

concise parameters as noted by Chesterman in Models in Translation Studies. The next two sentences are broken down into Spanish (the language in which the author writes). These two sentences belong to the book *Léérere*, "Manual para hispanoandantes" published in 1986 and which has a foreword by Juan Rulfo and tells us what we will face:

> Son cuentos para ser leídos, no para ser hablados, puesto que, al transcribirse, por medio de la palabra, se trastoca un poco ese sonambulismo, esa cosa casi sonámbula en que concuerdan casi todos. Textos novedosos realmente, poco —por no decir casi no— utilizados en la lengua castellana. Ahora, él nos da la clave: si algunos cuentos de él resultan confusos, es porque nuestros pensamientos lo son; nuestras ideas no van en secuencia, sino caminan a saltos. El lector va a tener que trabajar mucho[208].

CONCEPT MAP 1. Sentence: "Puede que la cuestión sea desadormilar una chispa", obtained from the story "Historia de A". Léérere "Manuel para hispanoandantes" (1986).



Source: Own elaboration

Regarding the tenses of the verbs of the sentences, it can be observed that the story mainly uses conjugated verbs in the present tense, although there are also verbs in the future tense. There are two aspects to this: the present tense gives the reader a feeling of immediacy, as if the narrator is speaking directly to him and following a series of instructions: "Lea una página pero no se asegure quién es de cada lado el que

[208] Medina, D. (2018). *Sin miedo a las palabras* Cuentos Completos (1977-2017). Amargord Ediciones, p. 41.

averigua quién", "Vaya por las líneas como quien nunca vaya", "Láncela por el lado propicio".

In contrast, the conjugation in the future navigates between security and hypothesis: what will happen and what could happen (the latter when combined with certain verbs in the present tense: "Creo que la luna hará la sonrisa tantamente soñada por los niños"). Lexical categories are used in a reforming way, as in the case of the verb "desadormilar", a neologism created by the writer, combining "adormilar" (infinitive verb) with the prefix "des", which denotes the negation or inversion of the meaning of the simple word. Likewise, the hypothesis is reinforced by certain verbs such as "poder". How would a translator deal with such a sentence? In it, there are particularities of an existing reality. What kind of malice to use to transform this sentence to another with all that imagined world? A work that combines the character as the main work, an ingenuity of modernity, and especially in the language. Our proposal would be: "The question may be to *unawake* a park". We create a neologism in English, combining the following words:

We first analyze negative or contrastive particles in English. Considering that the existing verbs closest to the neologism we wanted to create were "sleep" and "wake". Analyzing the meaning they have; we infer in the negative adjective of the same root "asleep" that according to the Cambridge Dictionary its definition is: sleeping or not awake[209]. The second adjective was "awake", its definition in the same dictionary is: not sleeping[210]. Considering these two adjectives, the proposal for the neologism "dismantle" are two: "unasleep" and "unawake". The first has up to three negations by the first negative particle "a", the second "as" and the third "asleep". The change, the second, has the complete meaning of the neologism in Spanish, this second has only two negations (as in Spanish): "un" and "awake". We add a table in which we

[209] Cambridge Dictionary. (2021). Definition "asleep". Cambridge University Press, URL: https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/asleep

[210] Cambridge Dictionary. (2021). Definition "awake". Cambridge University Press, URL: https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/awake

share the definition of the neologism "desadormilar", its conjugation and the words with which it can be related in Spanish:

Desadormilar. Intransitive verb

Pref. Latin *des-*

I. Awakening from the dream state.

Conjugation	Alphabetical neighborhood
Yo desadormilo	Dormir, v. intr.
Tú desadormilas	Dormitar, v. intr.
Él,ella desadormila	Desadormecer, v. tr.
Nosotros desadormilamos	Adormilar, v. prnl.
Ustedes desadormilan	Dormidero, adj.
Ellos, ellas desadormilan	Durmiente, adj.

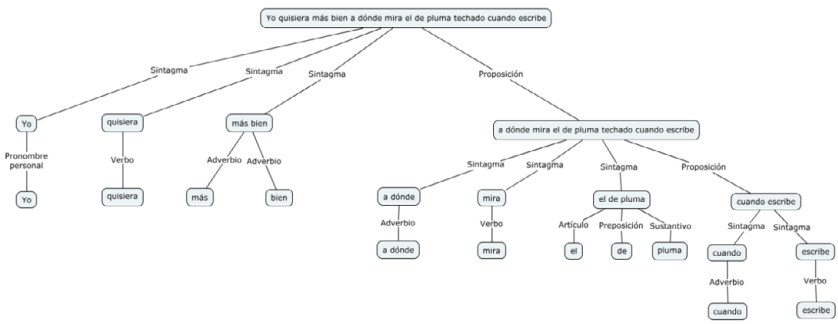
We even did the exercise like the table above, but in the English translation. Checking that it is a useful, necessary, and non-existent verb in that language:

Conjugation	Alphabetical neighborhood
I unawake	Sleep, v. intr.
You unawake	Asleep, adj.
He, she unawakes	Awake, adj.
We unawake	Wake v. intr.
You unawake	Aroused, adj.
They unawake	

Let us now observe at the following fragment: "Yo quisiera más bien a dónde mira el de pluma techado cuando escribe". The main part of this sentence is the verb "quisiera" which is sometimes imperfect, it also indicates that something is not finished, and shows the coincidence of a predicate with its subject in the time following the moment when it is. States. The word that makes this sentence interesting is the tonic that receives a mark diacritical and becomes an interrogative to give intensity to the action "mira el de pluma techado". This sentence, like the previous one, has many things to analyze before thinking about its translation. The dilemma is the text whose ironic claim is quite ambiguous. The literary critic Wayne Clayson Booth, looking at the configurations of irony, called it stable irony, once we identify them as ironic, it is possible to see an underlying intention, an intentional irony. How

to translate the intention of the narrator who does not clearly express his claim —or that of his characters— of him in a paradoxical, modern context? Therefore, we must start thinking about the skills, not only in the rhetorical and linguistic (intuitions of the language and the stylistics of the text), but also to see the ideological and cultural (appreciation of the allusions and connotations) and the general details (the study of the complete meaning of the story, its sporadic breaks and language games). The translation that we propose for this phrase is: "I would rather where look the man pen roofed when he writes".

CONCEPT MAP 2. Sentence: "Yo quisiera más bien a dónde mira el de pluma techado cuando escribe", obtained from the story "Historia de A". Léérere "Manuel para hispanoandantes" (1986).



Ultimately, what is in question in this type of avant-garde texts is their reading (humorous or avant-garde text in the forms and the correct norm of the elements and their order in the sentence).

4. RESULTS

With the small but significant examples of translation about the work of a writer who has no limits with the invention of new words. It is the traditional controversy between identifying in the text what the writer wanted to say (*intentio auctoris*) or what the text already says, either taking it as a precise appreciation of its coherence (*intentio operis*), or as the meaning of the reader according to his sensibilities (*intentio readeris*), a use with which the writer Medina and the text cease to be committed.

What we call interpretation is following the concept of Umberto Eco, which ends up being a search for the writer's desire. Thus, one of the results we obtained is the observation of what purpose and what destination (purpose) the translation will have. The translation proposals that we made for just two sentences will be just a notion of one variable. This variable and its quality will be reformed according to the place where it is made, the time, the coincidences, the author's intention, the author's (revolutionary) genre, the publishing house, among others. Therefore, it is necessary to take a little of everything and cover all levels: follow the correct use of the language (invent variants, as the author does), make the reader question, and contextualize the translation.

5. CONCLUSSION

The difficulty of translating an author as innovative and avant-garde as Dante Medina lies, mainly, an invention in the target language. How to achieve that same sense? How to make it so new and useful also in the second language? It is time to put the literary translator's skills to the test. As we mentioned many times in the text, before starting with the translation, a contrastive analysis of the text should be made, a first inquiry that leads us to the extratextual details of the target text and, at the end, a contrastive study. Medina's texts are the result of intertextuality. Since modern narrative is not inclined to exhibit, it is itself a form of metafiction. His narrative technique is fundamental for his translation, there will be aspects that harm extralinguistic competence in the target language, only if the cultural intertextuality with which Dante Medina works is not known. As part of our conclusion, we cite a reflection by Louise Brunette on the importance of the core criteria of value analysis when doing the translation:

“Non-linguistic circumstances surrounding the production of the discourse to be assessed. For assessors of general or pragmatic texts, these circumstances include the end user of the target text (in its relation to that of the source text), the position of the end user, the author (e.g. personality, experience, habits, relation to end user), the time and place in which the translation will be used, the life span of the translated text,

the text type, the medium used to disseminate the text, the social situation (e.g. multilingualism) and ideological circumstances (e.g. political) surrounding the production of the target text".[211]

In texts of a modern nature, its axiological level is part of the intention of Dante Medina, who mocks from his literature, the writing rules that are dictated as correct. He innovates in everything; therefore a translation of his work will be equally renewed in its form (the sentence and its ambiguous intention), and all deduction is the sole task of the translator.

6. ACKNOWLEDGMENTS/SUPPORTS

The author agreed with the interpretation of the two sentences of his story "Historia de A". As well as the edition of the video for the Congress, in charge of its editorial Ediciones de La Musa Fea. My greatest assault and all my respect for Dante Medina's work and help.

7. REFERENCES

Barthes, R. (2019). *El placer del texto y lección inaugural*. Siglo veintiuno editores

Cambridge Dictionary. (2021). Definition "asleep". Cambridge University Press

Cambridge Dictionary. (2021). Definition "awake". Cambridge University Press

Medina, D. (2018). *Sin miedo a las palabras* Cuentos Completos (1977-2017). Amargord Ediciones

Rodríguez, B. (2010). "La traducción literaria: Nuevos retos didácticos". Universidad de Vigo

Rodríguez, B. (2008). "El análisis crítico de traducciones literarias". Translation Journal and the Author

Venuti, L. (1995). *The translator's Invisibility*, Routledge

Zavala, L. (1995). "The contemporary Mexican story" Journal *Voices of Mexico*, Mexican perspectives on contemporary issues. CISAN, UNAM

[211] RODRÍGUEZ, B. (2008). "El análisis crítico de traducciones literarias". Translation Journal and the Author, URL: http://translationjournal.net/journal/45edulit.htm

INTERÉS DE LOS USUARIOS DE GOOGLE POR LA TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN EN LOS SERVICIOS PÚBLICOS EN ESPAÑA, REINO UNIDO, ESTADOS UNIDOS, CANADÁ Y AUSTRALIA

CARMEN M.ª CEDILLO CORROCHANO
Universidad Internacional de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Google Trends es una herramienta de Google Labs que revela el grado de popularidad de determinadas palabras clave y facilita información relativa al volumen de búsqueda de los términos consultados en Google y a su evolución a lo largo del tiempo. Si bien su nacimiento se remonta a mayo de 2006, su popularidad ha tomado especial fuerza en los últimos años gracias a las actualizaciones a las que ha sido sometida y a las posibilidades que ofrece hoy en día para investigadores, profesionales o simplemente curiosos (Orduña-Malea, 2019).

La gratuidad de su acceso, la facilidad de su uso, la rapidez en la obtención de resultados o las múltiples funcionalidades de las que dispone son características que podrían explicar el interés que ha promovido Google Trends en el ámbito empresarial, social o científico. Es, por tanto, habitual encontrar en la actualidad numerosos contenidos sobre la relación de esta herramienta con los conceptos de SEO y SEM, debates distendidos sobre diversos resultados arrojados por ella y, en especial, numerosos trabajos académicos/de divulgación científica que la han incorporado como herramienta de investigación.

La relevancia y versatilidad de Google Trends se pone así de manifiesto y se agudiza aún más al realizar una revisión bibliográfica en profundidad sobre los trabajos, publicados hasta la fecha, que han aplicado esta herramienta para fines variados: estimar incidencias de enfermedades

tipo influenza (Wenceslao et al., 2015) o rastrear epidemias como la del Zika (Ríos, 2017), explorar el impacto de un problema en la sociedad como la presencia del polen atmosférico (Oteros et al. 2015), examinar el comportamiento poblacional ante decisiones propias como las pautas dietéticas (Modrego-Pardo et al., 2020), estudiar el éxito de eventos como el de la Copa del Mundo de Brasil (Rocha, 2015), evaluar el impacto de la pandemia de la COVID-19 en aspectos como la salud mental (Paredes y Taype, 2020) o realizar predicciones económicas (Morán, 2016; Redondo, 2013), entre muchos otros.

Ahora bien, la enumeración de algunos de los trabajos que pueden servir como referencia para el presente no solo muestra la relevancia y la versatilidad de Google Trends, sino que también ratifica el uso que se le está dando a esta herramienta en los últimos años, como se señalaba en el primer párrafo introductorio. Así, se observa un incremento de publicaciones, concretamente, en los últimos siete años sobre objetos de estudio de todo tipo. No obstante, parece haber una destacada inclinación hacia las Ciencias de la Salud (Nuti et al. 2014). Es reseñable de igual manera el número de autores que han dedicado sus esfuerzos a las Ciencias Sociales con el estudio de áreas de conocimiento relacionadas con la Economía, la Empresa o el *Marketing* (Jun et al., 2018). De hecho, Jun, Yoo y Choi pronosticaban en 2018 un aumento de publicaciones en campos como la Geografía, la Planificación y el Desarrollo o la Comunicación, que se sirvieran de Google Trends. Así pues, la aplicación de esta herramienta a cuestiones enmarcables dentro las Humanidades era entonces irrisoria y lo sigue siendo en el presente.

De dicha carencia detectada en la generación de contenidos de investigación surge este trabajo, que toma por objeto de estudio la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos (TISP) y utilizará Google Trends para extraer conclusiones novedosas sobre el trato dispensado a la misma por parte de los usuarios de Google. La TISP es una especialidad de los estudios de Traducción e Interpretación, cuya aparición no sucede de manera homogénea en todos los países. Por ello, los expertos en la materia suelen ubicar su nacimiento en España entre el periodo de 1980-2000 (Cedillo, 2016; Gil, 2010; Valero-Garcés, 2011), mientras en Australia, por ejemplo, la ubican medio siglo antes. Pese a estos

datos, hay un consenso extendido que emplaza su irrupción en la sociedad entre los siglos XX y XXI (Corsellis, 2010; Toledano et al., 2006), con el fin de atender una nueva configuración social, multilingüe y multicultural, que reúne en un mismo territorio a autóctonos y foráneos.

De todo lo anteriormente expuesto puede deducirse que la TISP es un área relativamente reciente dentro de los Estudios de Traducción «en lucha todavía por conseguir el reconocimiento académico y profesional que se merece dentro y fuera de los límites que marca dicha disciplina» (Valero-Garcés y Gauthier, 2010, p. 1). En esta misma línea, han sido cuantiosas las críticas en países como España hacia el estado de la cuestión actual de la TISP y hace el escaso (re)conocimiento del que goza (Cedillo, 2017).

Algunos estudios se han hecho eco de esta falta de (re)conocimiento y la han ligado con la presencia de la TISP en los medios de comunicación, sociales y masivos (Campos y Fernandes, 2011; Cedillo, 2017; Sidi Bah, 2016), más populares en el mundo contemporáneo. Todos ellos han concluido, a pesar de usar distintas metodologías de investigación, que la TISP tiene una visibilidad mediática mínima en la sociedad española. Resulta, por ende, interesante estudiar de forma complementaria las búsquedas que realizan en España los usuarios de Google sobre la TISP y el progreso que han experimentado en el tiempo; ya que permitirán descubrir las (últimas) tendencias en la sociedad española sobre esta especialidad en la herramienta de comunicación más poderosa de nuestros días: Internet. Asimismo, se considera relevante comparar esas búsquedas con las realizadas por parte de los usuarios de Google en países como Reino Unido, Estados Unidos, Canadá y Australia, donde el (re)conocimiento de la TISP se anuncia mayor en la literatura especializada y su estado de la cuestión desata menos críticas.

1.1. El estado de la cuestión de la TISP

Tal y como se adelantaba en la introducción, la TISP «es una modalidad nacida de la necesidad inmanente de la sociedad de comunicarse cuando convergen lenguas y culturas distintas» Valero y Gauthier (2010, p. 3). Yuste (2010) la define como:

> Una actividad que se lleva a cabo cada vez que un/a extranjero/a, inmigrante legal o ilegal alófono, necesita los servicios de traducción y/o interpretación cuando intenta comunicarse con las distintas administraciones para hacer valer sus derechos en cada uno de los tres ámbitos imprescindibles para la construcción de una sociedad democrática y civilizada: sanidad, educación y justicia. (Yuste, 2010, p. 22).

Su desarrollo y evolución han sido heterogéneos a lo largo del mundo, por lo que su estado de la cuestión varía en función del país que se someta a estudio.

1.1.1. En España

A pesar de haber utilizado el término *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos* o *TISP* desde el inicio de este trabajo, existe una amplia pluralidad denominativa para apelar a tal realidad en España *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos, T/ISSP, TISP, ISP, Interpretación comunitaria e Interpretación social,* entre otras menos recurrentes, lo que ya permite entrever su estado de la cuestión. El hecho de que una misma especialidad reciba distintos nombres en un mismo país es señal de que hay una falta de definición y de consenso sobre un aspecto tan básico como su nombre.

Así pues, son muchos los aspectos sobre el panorama español global de la TISP que se han prestado a crítica y a infinitos debates en el colectivo durante este periodo de tiempo en el que dicha especialización ha ido desarrollándose (Hicheri, 2008; Valero-Garcés, 1999). Dichos debates y críticas sobre el estado de la cuestión de la TISP en España coinciden en que en el presente sufre una gran desregulación profesional y una gran falta de (re)conocimiento social. La TISP se encuentra en España, por tanto, en fase de profesionalización, es decir, en la fase previa a la adquisición del estatus de profesión donde el reconocimiento de la misma es esencial para poder demostrar su necesidad y utilidad en la sociedad en la que se desarrolla (Cedillo, 2017).

De este panorama, caracterizado por una carencia de arraigo y asimilación de la TISP en la sociedad española según la revisión de la literatura especializada, surge la necesidad de estudiar el interés que tienen los usuarios en España por la TISP a través de Google Trends.

1.1.2. En Reino Unido, Estados Unidos, Canadá y Australia

En los países anglófonos también existe cierta pluralidad denominativa de la TISP, aunque la elección terminológica depende principalmente del país, por lo que es muchísimo menor que en España, donde en un mismo territorio pueden llegar a convivir más de cinco denominaciones distintas. Así, la expresión *Public Service Interpreting and Translation* es de las más extendidas en lengua inglesa y es la adoptada por Reino Unido (Valero-Garcés y Dergam, 2003). Su fórmula abreviada sería *PSIT*. Siguiendo la misma línea, es también habitual el término *Interpreting and Translation for Public Services*. Otra denominación común es la de *Community interpreting*, que sobresale en Canadá, Estados Unidos y Australia (Jiménez 2010; Vargas 2010), y que hace alusión de manera expresa únicamente a la actividad interpretativa, pese a recoger también la traslativa en su significado.

Esta información permite observar las diferencias superficiales entre el estado de la cuestión de la TISP en España y en los cuatro países elegidos para este trabajo, puesto que la homogeneización denominativa de la especialidad conlleva un grado de asimilación/(re)conocimiento por parte de la comunidad mayor. No obstante, una revisión de la literatura más minuciosa puede proporcionar otros datos que ayudan a profundizar en las diferencias de estatus entre España y Reino Unido, Estados Unidos, Canadá y Australia.

A este respecto, considerando única y exclusivamente el (re)conocimiento social que es el que resulta de interés para la investigación aquí acometida, cabe recalcar que son numerosas las publicaciones desde los inicios de la TISP que critican su estado de la cuestión en España en contraposición al de estos cuatro países:

> La traducción e interpretación en los servicios públicos en España, al igual que ocurre en otros países del sur de Europa, y a diferencia de países como Suecia, Inglaterra, Australia, Canadá o EE. UU., no se ha profesionalizado aún y es prácticamente ignorada. (Valero-Garcés, 1999, p. 1).

Nueve años después, Sales (2008) hacía una apreciación parecida sobre la TISP en España y volvía a tomar a los mismos cuatro países como referencia para comparar y contrastar su estado de la cuestión:

> […] Ante todo, hay que hablar del estado todavía muy incipiente en que se encuentra la formación y el reconocimiento profesional de esta modalidad traductora, si tenemos en cuenta que hay países como Canadá, Australia, o Estados Unidos, que han contribuido a su desarrollo y llevan varias décadas aportando soluciones a las necesidades de formación, acreditación, financiación, elaboración y aplicación de códigos de conducta. (Sales, 2008, p. 79).

En esta misma fecha, Valero-Garcés y Pena (2008), vuelven a mencionar a los cuatro países elegidos para este trabajo como ejemplo a seguir para España:

> Pero todo ello da cuenta del progresivo reconocimiento por parte de algunos sectores de la sociedad de que avanzamos hacia sociedades multiculturales y que hay nuevas necesidades y expectativas por cubrir. En este sentido la investigación supone una herramienta valiosa para detectar, en primer lugar, las necesidades y para, en segundo lugar y a partir de los datos obtenidos, pasar a la acción y desarrollar propuestas concretas de actuación. Eso es lo que ha ocurrido – y sigue ocurriendo- en países como Reino Unido, Australia, EE. UU., Canadá o Suecia. (Valero-Garcés y Pena, 2008, p. 14).

Años después, es posible seguir accediendo a través de una revisión bibliográfica sencilla a comparaciones de España con cualquiera de estos cuatro países (Gil, 2010; Valero-Garcés, 2021). Queda dibujado en Reino Unido, Estados Unidos, Australia y Canadá, un panorama de la TISP más alentador que en España; en el que reina un mayor (re)conocimiento social. Por esta razón, se ha optado por elegir estos cuatro países para el presente trabajo, con la finalidad de establecer una comparativa práctica entre el interés por la TISP de los usuarios de Google de estos países respecto a España y poder relacionarla con los conocimientos teóricos plasmados.

1.2. Google y Google Trends

La historia de Google se remonta al año 1997 de la mano de Sergey Brin y Larry Page, dos estudiantes de la Universidad de Standford, que quisieron competir con AltaVista y Yahoo! y ofrecer un nuevo concepto de buscador en el que se ordenaran las páginas que existían en la Red por orden de importancia (Suárez, 2012). Este novedoso planteamiento mejoró la experiencia de los usuarios y revolucionó, exponencialmente, el concepto de la información en Internet.

Tanto fue así que es frecuente hoy en día oír o leer a personas de todas las partes del mundo calificar a Google como el motor de búsqueda más importante de Internet, con un destacado protagonismo en la actualidad respecto al resto. Sin embargo, lejos de parecer una afirmación subjetiva, puede respaldarse fácilmente con cifras, que no dejan lugar a dudas. Según NetMarketShare, Google ostentó para el mes de enero de 2021 el 70,42 % de la cuota mundial de mercado, por delante de Baidu (13,86 %), Bing (12,54 %) y el que fuera uno de sus grandes competidores en sus inicios, Yahoo! (1,69 %). Además, según Orduña-Malea (2019), Google recibió más de 60 millones de visitas mensuales durante 2019, lo que posiciona a este buscador como el principal al que recurren personas de todos los lugares del planeta. De acuerdo con el sitio web Internet live stats, esto se traduce en más de 40 000 consultas de búsqueda por segundo de media, en más de 3 500 millones de búsquedas al día y, a su vez, en 1,2 billones de búsquedas al año a nivel mundial.

Todos los datos presentados no solo muestran la evolución de Google a lo largo de los años, sino que también justifican de manera tácita la razón de ser de Google Trends. Google Trends nació el 11 de mayo de 2006 y, si bien desde su nacimiento ha tenido el fin principal de mostrar el grado de popularidad de los términos, palabras o expresiones introducidos en el cajetín de búsqueda de Google (Orduña-Malea, 2019), ha ido sufriendo varias actualizaciones. El uso de esta aplicación es rápido e intuitivo: basta con acceder a la página de Google Trends para conocer la popularidad de un término de búsqueda en Google y encontrar, al mismo tiempo, detalles demográficos, temas y búsquedas relacionados, que facilitan la interpretación de las tendencias a partir del año 2004.

FIGURA 1. *Página principal de Google Trends*

Fuente: Google Trends

Como se puede observar en la figura anterior, cualquier usuario puede empezar a usar fácilmente Google Trends escribiendo el término de búsqueda o el tema en el cajetín previsto para ello. Asimismo, puede acceder a seis ejemplos de actualidad y a otra información que aparece en la parte posterior de esa página de inicio: noticias y datos más recientes, últimas tendencias globales, el año en búsquedas y Google News Initiative.

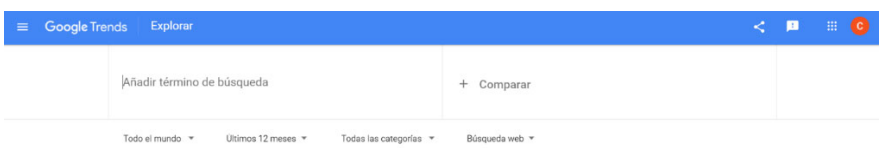
Una vez el usuario introduce el término de búsqueda, se despliegan nuevas opciones para que parametrice la aplicación y obtenga datos de su interés. Por ejemplo, puede comparar el término introducido con hasta cuatro términos más. No obstante, es necesario hacer el siguiente apunte al respecto:

> El buscador permite la incorporación de los siguientes comandos básicos de búsqueda para definir términos:
> - la búsqueda ‘revista científica’ devuelve los resultados que incluyen el término ‘revista’ o el término ‘científica’;
> - la búsqueda ‘“revista científica”’ devuelve los resultados que incluyen el término ‘revista científica’ en tanto que término compuesto. Esto no impide que aparezcan resultados correspondientes a consultas más amplias, como ‘revista científica española’ o ‘medicina revista científica’;
> - la consulta ‘journal +spain’ devuelve los resultados de expresiones de consulta que contienen el término ‘journal’ y el término ‘spain’;

> - la consulta <journal-france> devuelve los resultados de expresiones de consulta que contienen el término 'journal' y que no contienen el término 'france'.
> *Google Trends* permite de esta forma la inclusión de hasta 25 términos dentro de una misma expresión de búsqueda y la comparación de hasta 5 expresiones de búsqueda distintas al mismo tiempo. (Orduña-Malea, 2019, p. 5).

Por otro lado, el usuario puede decidir localizar la búsqueda y dirigirla a todo el mundo o centrarla en algún país concreto e incluso subregión. De igual manera, puede elegir el periodo de tiempo del que extraer datos: última hora, últimas cuatro horas, último día, últimos siete días, últimos treinta días, últimos noventa días, últimos cinco años, de 2004 a hoy o intervalo de tiempo personalizado. También puede seleccionar la categoría: todas las categorías, aficiones y tiempo libre, alimentación y bebidas, animales y mascotas, arte y entretenimiento, automóviles y vehículos, belleza y salud, casa y jardín, ciencias, compras, comunidades online, deportes, empleo y educación, empresas e industrias, finanzas, gente y sociedad, Google Noticias, informática y electrónica, Internet y telecomunicaciones, juego, ley y gobierno, libros y literatura, mercado inmobiliario, referencia, salud y viajes. Por último, tiene la posibilidad de escoger de dónde quiere extraer la información: búsqueda web, búsqueda de imágenes, búsqueda de noticias, Google Shopping y búsquedas de YouTube.

FIGURA 2. *Página principal de Google Trends tras introducir el término de búsqueda*



Fuente: Google Trends

Asimismo, es importante subrayar, como lo hace Orduña-Malea (2019) en su investigación, que Google Trends excluye los siguientes datos:

> - *búsquedas minoritarias:* términos con un volumen de búsquedas muy bajo;
> - *búsquedas duplicadas*: búsquedas repetidas provenientes de un mismo usuario, realizadas en un corto período de tiempo;

> - *búsquedas con caracteres especiales*: términos que incluyan apóstrofes u otros caracteres especiales.
> No obstante, esta restricción debe tomarse con cierta cautela, pues existen términos con apóstrofes (por ejemplo, 'D'Artagnan') con datos de búsquedas asociadas. (Orduña-Malea, 2019, p. 4).

Respecto a los resultados ofrecidos, hay que tener en cuenta que Google Trends no indica el número de búsquedas, sino que lo muestra proporcionalmente con valores relativos en una escala de 0 a 100, siendo 100 el punto más alto en niveles de búsquedas realizadas respecto a un término o palabra clave. Los datos que muestra Google Trends son datos relativos, no valores absolutos, por lo que es imposible saber qué volumen de la población exactamente tiene interés por un determinado tema.

2. OBJETIVOS

La investigación acometida nace con los siguientes objetivos:

- Analizar el estado de la cuestión de la TISP en España y compararlo/contrastarlo con el estado de la cuestión de la TISP en otros países en los que resulta, desde el punto de vista de la literatura especializada, más favorecedor: Reino Unido, Estados Unidos, Canadá y Australia.

- Estudiar las prestaciones de Google Trends y profundizar en su funcionamiento a través de la lectura de trabajos previos que lo han usado como herramienta de investigación.

- Parametrizar Google Trends y usarlo de manera homogénea y meditada para conseguir resultados objetivos y equiparables. Elegir, por ende, las palabras clave para las que estudiar su tendencia de búsqueda en los cinco países elegidos: «Community interpreting», «Public Service Interpreting and Translation», «Public Service Translation and Interpreting», «Translation and Interpreting for Public Services» e «Interpreting and Translation for Public Services». Elegir la fecha para limitar la tendencia de búsqueda de dichas palabras: los cinco últimos años. Elegir la categoría sobre la que acometer la

búsqueda: todas las categorías. Elegir, finalmente, el lugar del que obtener los resultados: búsqueda web.

- Comparar/contrastar los resultados obtenidos de cada uno de los países elegidos y analizarlos cuanti-cualitativamente.
- Relacionar las tendencias de búsqueda proporcionadas por la herramienta Google Trends con las opiniones expertas sobre el estado de la cuestión de la TISP en los cinco países elegidos.
- Predecir el (posible) comportamiento futuro de los usuarios de Google sobre la TISP y evaluar la atención podría despertar en el corto plazo.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo puede describirse como una investigación de tipo empírico, de enfoque mixto y de nivel exploratorio-descriptivo, al abordar un objeto de estudio poco estudiado hasta la fecha y conseguir, no obstante, identificarlo y señalar sus propiedades más importantes. Su confección metodológica obedece a las siguientes fases:

1. Revisión de la literatura. Consistente en una lectura bibliográfica a través de la cual se han estudiado aspectos esenciales para la confección del marco teórico del trabajo: el estado de la cuestión de la TISP en España con especial atención a su (re)conocimiento social; las críticas sobre el estado de la cuestión de la TISP en España y los países que toman como referencia los expertos en la materia, por considerar el estado de la TISP más favorecedor en ellos: Reino Unido, Estados Unidos, Canadá y Australia; la importancia de Google, como buscador principal en las sociedades modernas, y las funcionalidades de Google Trends para analizar el interés de los usuarios hacia un determinado tema.
2. Parametrización de Google Trends. Consistente en la elección de criterios/comandos para realizar las búsquedas en Google Trends. A este respecto, es importante señalar que se ha hecho

uso de la aplicación desde España a fecha 27 de febrero de 2021 y que se han hecho las siguientes elecciones:

a. Palabras clave: «Community interpreting», «Public Service Interpreting and Translation», «Public Service Translation and Interpreting», «Translation and Interpreting for Public Services» e «Interpreting and Translation for Public Services». La revisión de la literatura dio a conocer que las expresiones más conocidas en los cinco países eran: «Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos» (*Public Service Interpreting and Translation/Translation and Interpreting for Public Services*) e «Interpretación comunitaria» (*Community interpreting*). Google Trends permite la comparación hasta de cinco palabras clave, de manera que se han elegido las más populares. Se han desechado las siglas, puesto que podrían dar resultados no relacionados con la TISP. Se han incorporado estas palabras clave con comillas en el cajetín de búsqueda, con el fin de que la herramienta leyera el conjunto completo y no arrojara resultados no relacionados con la TISP. Por último, se han utilizado expresiones en las que se combinara el orden entre *Translation* and *Interpreting* para poder realizar un rastreo riguroso del concepto.

b. Fecha: los cinco últimos años, con la intención de extraer una muestra relevante de datos.
c. Categoría: todas las categorías, con el objetivo de no limitar resultados.
d. Resultados: búsqueda web, con la finalidad de obtener una radiografía completa de la búsqueda de los términos elegidos en Google.
e. Países: España, Reino Unido, Estados Unidos, Australia y Canadá. Se han aplicado los mismos criterios/comandos de búsqueda a cada uno de los países sometidos a estudio.

3. Interpretación de las gráficas obtenidas de Google. Consistente en el análisis cuanti-cualitativo de los datos obtenidos por cada una de las búsquedas realizadas para conocer el

interés que suscita la TISP en los cinco países seleccionados para el presente trabajo.

4. Extracción de conclusiones. Consistente en la ilustración de las mayores averiguaciones realizadas de la conjunción teórica y práctica de la investigación.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LAS TENDENCIAS DE BÚSQUEDA SOBRE LA TISP EN GOOGLE TRENDS

Una vez se ha parametrizado Google Trends con las palabras clave «Community interpreting», «Public Service Interpreting and Translation», «Public Service Translation and Interpreting», «Translation and Interpreting for Public Services» e «Interpreting and Translation for Public Services»; con la limitación de resultados a los últimos cinco años; con la selección de todas las categorías; con la limitación a la búsqueda web y con la aplicación de estos mismos criterios a cada uno de los cinco países elegidos (España, Reino Unido, Estados Unidos, Australia y Canadá), se han obtenido los resultados posteriormente descritos a fecha 27 de febrero de 2021.

4.1. Resultados y discusión en España

No hay datos sobre las tendencias de búsqueda de ninguno de los cinco términos clave para España porque, como señala el propio buscador al activar la herramienta, la búsqueda no tiene suficientes resultados. Se repite la misma búsqueda traduciendo las cinco palabras clave al español: «Interpretación comunitaria», «Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos», «Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos», «Traducción e Interpretación para los Servicios Públicos» e «Interpretación y Traducción para los Servicios Públicos», con el fin de comprobar si hubiera resultados al utilizar dicha lengua. Sin embargo, Google Trends vuelve a arrojar resultados insatisfactorios.

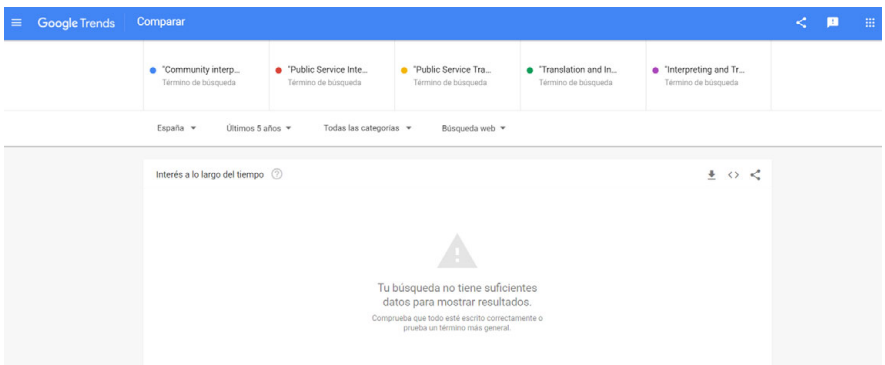
La ausencia de resultados, no obstante, no significa que durante los cinco últimos años no haya habido ningún usuario que haya hecho una búsqueda en Google con cualquiera de las palabras clave elegidas, sino

que las búsquedas no se consideran lo suficientemente significativas como para que la herramienta proporcione una gráfica de tendencias.

Así pues, es imposible estimar a través de la herramienta la evolución del interés de los usuarios españoles de Google por la TISP y extraer otra información relevante al respecto como la popularidad de los términos por subregión o las consultas relacionadas.

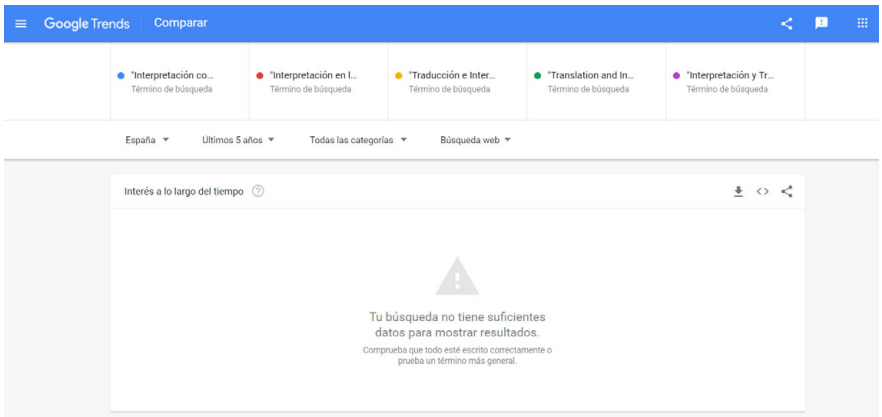
Se muestra, a continuación, la captura de pantalla de las dos búsquedas realizadas para ilustrar los datos anteriormente expuestos:

FIGURA 3. *Resultados obtenidos al parametrizar la herramienta y realizar la búsqueda en España*



Fuente: Google Trends

FIGURA 4. *Resultados obtenidos al parametrizar la herramienta traduciendo los términos clave al español y realizar la búsqueda en España*



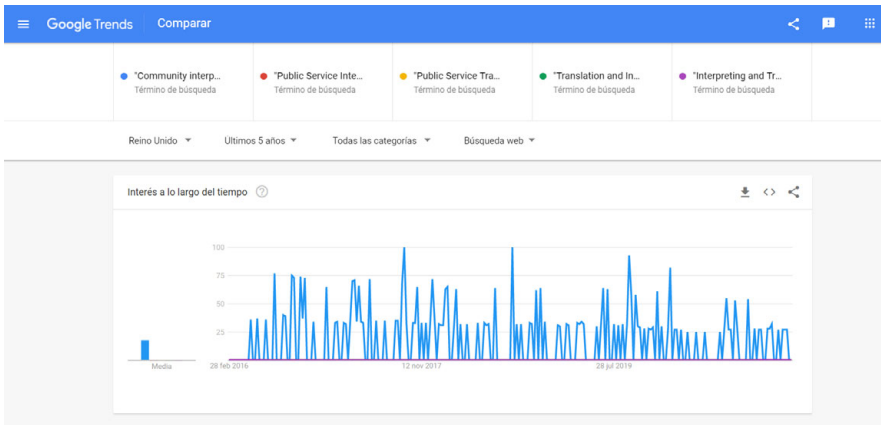
Fuente: Google Trends

La búsqueda insuficiente de resultados en España coincide, por tanto, con las críticas conjuradas desde el colectivo de expertos en cuanto a la falta de (re)conocimiento de la TISP en el nombrado país. El bajo grado de asimilación de la TISP en la sociedad española queda patente en la revisión bibliográfica abordada y en la implementación práctica del presente trabajo.

4.2. Resultados y discusión en Reino Unido

La única palabra clave a través de la cual se han obtenido datos en Reino Unido es «Community interpreting», lo que contrasta con la revisión literaria realizada en la que se especificaba que la expresión favorita para denominar a la TISP en este país era *Public Service Interpreting and Translation.* Por este motivo, la gráfica ofrecida por Google Trends solo muestra las tendencias relativas a dicho término:

FIGURA 5. *Resultados obtenidos al parametrizar la herramienta y realizar la búsqueda en Reino Unido.*

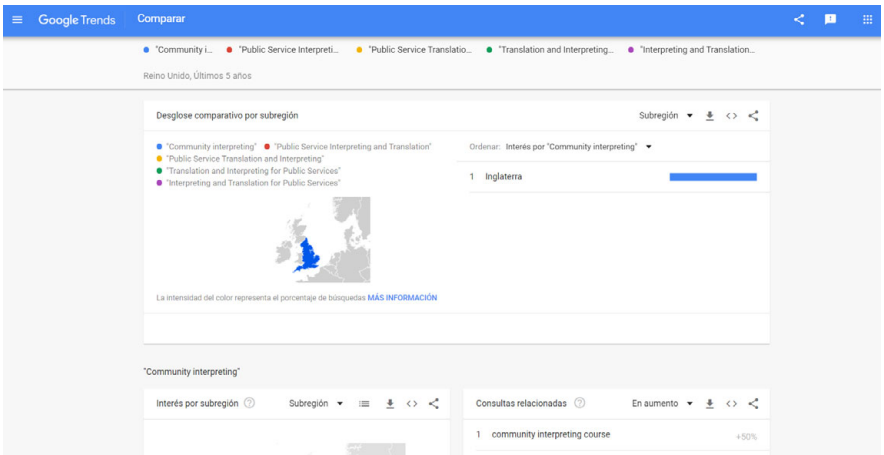


Fuente: Google Trends

Como puede observarse en la figura anterior, las tendencias de búsqueda sobre la TISP en Reino Unido son bastante homogéneas a lo largo de los últimos cinco años, si bien hay picos de popularidad durante el periodo otoñal. Estos podrían estar relacionados con el inicio del curso escolar, ya que Google Trends señala como búsqueda relacionada la expresión «Community interpreting course», incrementando hasta un 50 % los valores de la búsqueda inicial. Aun así, la media facilitada por Google Trends para el término buscado durante los últimos cinco años es de 18, un número poco elevado y que pone en relieve las pocas búsquedas que se realizan en Reino Unido sobre la TISP.

Además, la aplicación señala a Inglaterra como la subregión en la que se realiza el mayor número de búsquedas, con un interés de 100:

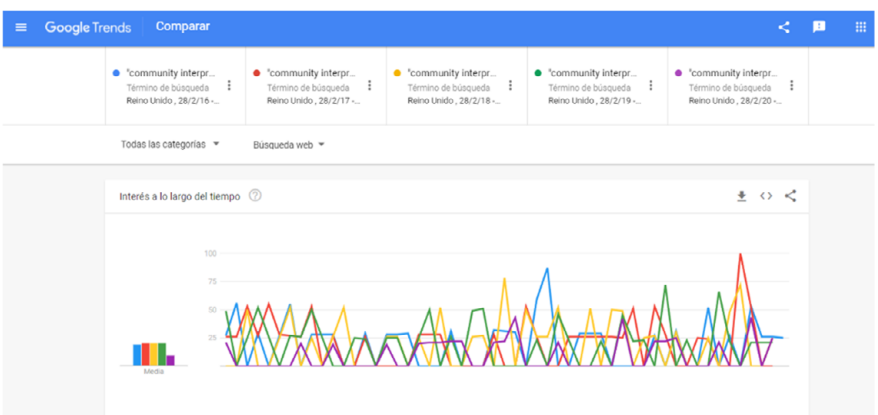
FIGURA 6. *Resultados obtenidos al del desglose comparativo por subregión en Reino Unido.*



Fuente: Google Trends

Por otro lado, si se analiza la tendencia a lo largo del tiempo estipulado, durante los últimos cinco años (del 28 de febrero de cada año desde 2016 al 27 de febrero de cada año hasta el 2021), es posible apreciar que durante los cuatro primeros periodos se produce una constante y, por el contrario, en el último periodo hay un decrecimiento significativo de 11 puntos, lo que se traduce en una media de 9.

FIGURA 7. *Resultados obtenidos del interés en el periodo de tiempo estipulado en Reino Unido.*

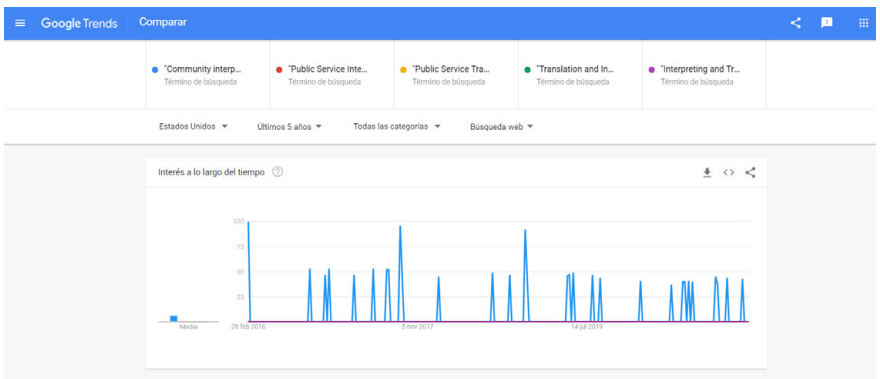


Fuente: Google Trends

4.3. Resultados y discusión en Estados Unidos

Al igual que ocurrió con Reino Unido, la única palabra clave a través de la cual se han obtenido datos en Estados Unidos es «Community interpreting», lo que en este caso sí coincide con la revisión literaria realizada en la que se especificaba que la expresión favorita para denominar a la TISP en este país era esta. La gráfica ofrecida por Google Trends solo muestra las tendencias relativas a dicho término:

FIGURA 8. *Resultados obtenidos al parametrizar la herramienta y realizar la búsqueda en Estados Unidos.*

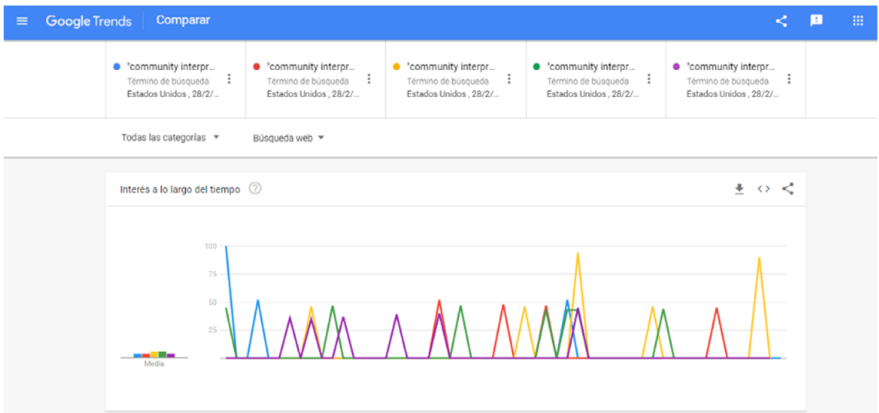


Fuente: Google Trends

Como puede observarse en la figura anterior, las tendencias de búsqueda sobre la TISP en Estados Unidos son bastante heterogéneas a lo largo de los últimos cinco años, si bien hay picos de popularidad dispersos que no coinciden con ninguna estación concreta. La media es, por tanto, de 6. Google Trends no ofrece datos por subregiones ni consultas relacionadas.

Por otro lado, si se analiza la tendencia a lo largo del tiempo estipulado, durante los últimos cinco años (del 28 de febrero de cada año desde 2016 al 27 de febrero de cada año hasta el 2021), es posible apreciar que todos los periodos son muy similares, siendo el último el menor de todos, con una media de 4:

FIGURA 9. *Resultados obtenidos del interés en el periodo de tiempo estipulado en Estados Unidos.*



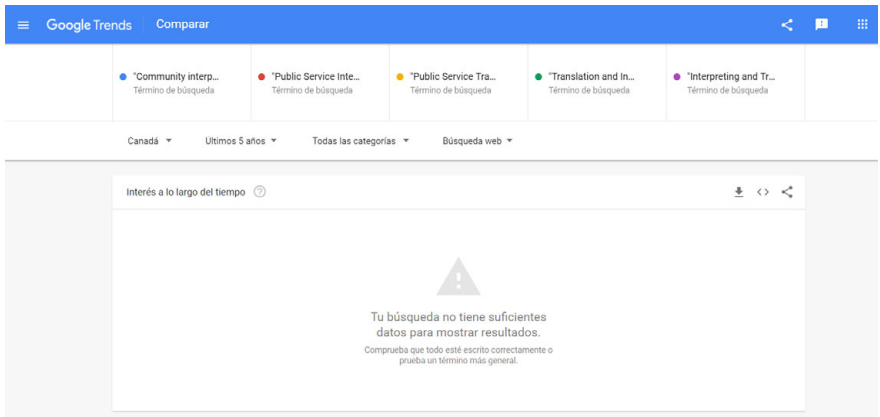
Fuente: Google Trends

4.4. Resultados y discusión en Canadá

Canadá, al igual que sucedía en España, no ofrece ningún resultado. Esto puede resultar especialmente llamativo, habida cuenta de que es uno de los países con el que los expertos en la materia comparan a España, al estimar que presenta un panorama mejor de la TISP. Sin embargo, Google Trends ha revelado poca incidencia en las búsquedas por parte de los usuarios canadienses hacia esta especialidad de los estudios de Traducción e Interpretación. De hecho, ni siquiera hay datos para el término *Community interpreting*, considerado el más popular por la literatura especializada.

La falta de datos, consecuentemente, impide la valoración de la evolución de las búsquedas y la predicción de tendencias futuras. Se muestra, pese a ello, la captura de pantalla de la información obtenida de Google Trends.

FIGURA 10. *Resultados obtenidos al parametrizar la herramienta y realizar la búsqueda en Canadá.*



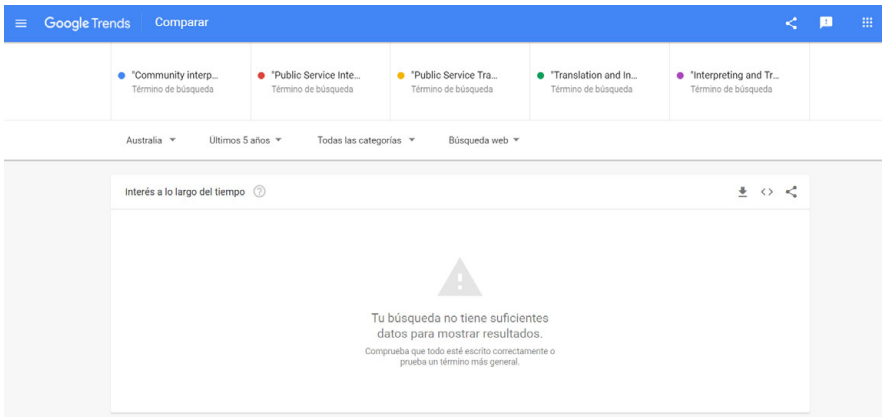
Fuente: Google Trends

4.5. Resultados y discusión en Australia

Australia, como ha sucedido con España y Canadá, ha quedado carente de resultados; lo que significa que tres de los cinco países en los que se ha realizado el análisis de tendencias sobre la TISP han revelado una falta notable de interés de su población por esta especialidad en sus búsquedas en Google.

Esto vuelve a resultar especialmente llamativo en el caso concreto de Australia, país señalado como referente para España en los antecedentes literarios. La falta de datos, consecuentemente, imposibilita de nuevo la medición de la evolución de las búsquedas y la predicción de tendencias futuras. Se muestra, a pesar de esta circunstancia, la captura de pantalla de la información obtenida de Google Trends:

FIGURA 11. *Resultados obtenidos al parametrizar la herramienta y realizar la búsqueda en Australia.*



Fuente: Google Trends

5. CONCLUSIONES

De todo lo presentado pueden deducirse las siguientes conclusiones:

- La Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos es una especialidad de los estudios de Traducción e Interpretación que adolece de (re)conocimiento social en España, como denuncian los expertos en la materia y ponen de manifiesto en sus publicaciones.

- La falta de (re)conocimiento social de la TISP en España ha quedado reflejada en las búsquedas poco numerosas que hacen los usuarios españoles sobre la misma en Google y han impedido la estimación gráfica de datos en Google Trends.

- Los países con los que se suele comparar teóricamente a España por considerarlos un escenario mejor para la TISP han contradicho esta cuestión al lanzar datos poco o nada representativos en Google Trends sobre el interés de los usuarios hacia esta especialidad.

- En Canadá y Australia los usuarios no realizan búsquedas lo suficientemente significativas, bajo los términos «Community

interpreting», «Public Service Interpreting and Translation», «Public Service Translation and Interpreting», «Translation and Interpreting for Public Services» e «Interpreting and Translation for Public Services», como para ser evaluadas por Google Trends. Si bien la historia de la TISP es anterior a la de España, en Australia dista en medio siglo, los resultados son igualmente insatisfactorios para los tres países.

- En Reino Unido y Estados Unidos solo se han podido extraer datos de la palabra clave «Community interpreting», lo que contrasta con la afirmación procedente de la literatura de que en Reino Unido se prefiere la de «Public Service Interpreting and Translation».

- En Reino Unido Google Trends ha mostrado un mayor interés por la TISP que en Estados Unidos, con especial incidencia en Inglaterra. No obstante, la popularidad de la búsqueda «Community interpreting» es muy baja en ambos países. En Reino Unido se ha observado una tendencia constante a lo largo de los cinco últimos años, con picos durante el otoño. En Estados Unidos, sin embargo, la gráfica de búsquedas es muy heterogénea a lo largo del tiempo.

- Tanto Reino Unido como Estados Unidos muestran un decrecimiento de interés en el último periodo de tiempo estudiado, lo que podría llevar a pensar que en el corto plazo la TISP va a tener aún menos grado de popularidad entre la población de Reino Unido y la de Estados Unidos.

- Los datos obtenidos de Google Trends para los cinco países estudiados han sido tan limitados que se ha descartado la idea de realizar un análisis estadístico detallado, como se ha hecho en otros trabajos previos en los que se usa esta herramienta.

- Google Trends ofrece múltiples posibilidades para los investigadores, profesionales y curiosos en áreas muy distintas de conocimiento. Sin embargo, el escaso grado de arraigo de la

TISP en la sociedad no ha facilitado información detallada, aunque sí ha verificado, sin duda, esta realidad.

6. REFERENCIAS

Campos, F. y Fernandes, M. D. (2011). Presencia de la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos en Internet: presentación de un nuevo sistema de gestión y seguimiento del contenido online y su aplicación a la TISP, en C. Valero-Garcés (Ed.), Congreso Internacional sobre Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos (4.ª ed.), Alcalá de Henares: 17 de junio de 2011 (pp. 41-49) [CD]. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Cedillo, C. M. (2016). Análisis de la presencia mediática de la TISP en España y de su posible profesionalización / An analysis of the media coverage of PSIT in Spain and of its possible professionalisation. FITISPos International Journal, 3, 164-173. https://tinyurl.com/2p93p8ph

Cedillo, C. M. (2017). La Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos a través del análisis de discursos en la Red. [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá].

Corsellis, A. (2010). Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos: primeros pasos. Granada: Comares.

Gil, A. (2010). Estado de la cuestión de la TISSPP en España: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Quién? ¿Para qué? SlidePlayer. https://tinyurl.com/2p99y4tc

Hicheri, L. (2008). Traducción e interpretación en instituciones públicas», en Luis GONZÁLEZ y Pollux HERNÚÑEZ. En IV Congreso «El Español, lengua de Traducción» (pp. 213-218). https://tinyurl.com/yckkvtew

Internet live stats (s.f.). Internet live stats. Consultado el 9 de enero de 2022. https://tinyurl.com/2p8mhv65

Jiménez, J. (2010). Traducción-interpretación en los servicios públicos en Quebec: ¿un modelo para Andalucía? Sevilla: Centro de Estudios Andaluces. https://tinyurl.com/yv95sc4z

Jun, S.; Yoo, H. y Choi, S. (2018). Ten years of research change using Google Trends: From the perspective of big data utilizations and applications. Technological Forecasting and Social Change, 130, 69-87. https://tinyurl.com/3sbwfwv3

Modrego-Pardo, I.; Solá-Izquierdo, E. y Morillas-Ariño, C. (2020). Tendencia de la población española de búsqueda en internet sobre información relacionada con diferentes dietas. Endocrinología, Diabetes y Nutrición, 67(7), 431-437.

Morán, J. (2016). Google Trends: una nueva herramienta para la predicción económica. Aplicaciones para complementar el análisis econométrico tradicional. [Trabajo fin de carrera, Universidad de San Andrés]. Respositorio institucional. https://tinyurl.com/3uezae2u

NetMarketShare (s.f.). Market Share Statistics for Internet Technologies. Consultado el 9 de enero de 2022. https://tinyurl.com/ycktn7zy

Nuti, S.; Wayda, B.; Ranasinghe, I.; Wang, S.; Dreyer, R.; Chen, S.; Murugiah, K. (2014). The Use of Google Trends in Health Care Research: A Systematic Review. PloS One, 9(10). https://tinyurl.com/2p89t2v5

Orduña-Malea, E. (2019). Google Trends: analítica de búsqueda al servicio del investigador, del profesional y del curioso». Anuario ThinkEPI, 13(1). https://tinyurl.com/3xvhfvdp

Oteros, J.; García-Mozo, H.; Viuf, P. y Galán, C. (2015). Google trends: una herramienta útil para detectar la presencia de polen atmosférico. Anales de la Facultad de Medicina, 76(3), 265-268. https://tinyurl.com/ywk9n7nf

Paredes, A. y Taype, A. (2020). Tendencias de las búsquedas en Google en habla hispana sobre temas de salud mental en el contexto de la pandemia por COVID-19. Revista Colombiana de Psiquiatría, 49(4), 225-226. https://tinyurl.com/3mf22djf

Redondo, J. (2013). Uso de Google Trends para predecir el nivel y la estructura del desempleo en España. [Trabajo fin de carrera, Universitat Politècnica de València]. Repositorio institucional. https://tinyurl.com/5637uyws

Ríos, C. M. (2017). La utilidad de Google Trends para la investigación epidemiológica: caso Zika. Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta, 42(4). https://tinyurl.com/y6h9mejv

Rocha, S.; Correia, L.; Souto, E.; Melo, A, y Moreira, D. (2013, 23-27 de septiembre). Google Trends como herramienta de investigación: un estudio aplicado a la Copa del Mundo Brasil 2014 [ponencia]. Adm 2013.

Sales, D. (2008). Mediación Intercultural e Interpretación en los Servicios Públicos. Pliegos de Yuste, 7(8). https://tinyurl.com/94h7ctzd

Sidi Bah, N. (2015). La prensa y la Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio institucional. https://tinyurl.com/bk75jhv7

Suárez, A. (2012). Desnudando a Google: nacimiento de un imperio. Nueva Época, 10. 99-115. https://tinyurl.com/37m9rj6c

Toledano, C.; Fumero, M. C. y Díaz, A. (2006). Traducción e interpretación en los servicios públicos: situación en la Comunidad Autónoma Canaria. En C. Valero-Garcés y F. RAGA (Eds.), Retos del siglo XXI en comunicación intercultural: nuevo mapa lingüístico y cultural de España / Challenges in the 21st century in cross-cultural communication: a new linguistic and cultural map of Spain (pp. 187-202). https://tinyurl.com/2p83kv4u

Valero-Garcés, C. (1999). Una cuestión terminológica: traducción e interpretación en los servicios públicos, El Trujamán. https://tinyurl.com/2x2t9zvh

Valero-Garcés, C. (2011). Nuevos caminos con buenos maestros en Traducción e Interpretación: en homenaje a Valentín García Yedra, Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción, 4(2), 155-171. https://tinyurl.com/5e5zenv2

Valero-Garcés, C. (2021). La Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos. DHTE. https://tinyurl.com/yc3pwpb4

Valero-Garcés, C. y Dergam, A. (2003). ¿Mediador social = mediador lingüístico = intérprete? Práctica, formación y reconocimiento del intérprete en los servicios sociales, Sin Fronteras, 16-21.

Valero-Garcés, C. y Pena, C. (2008). Investigación y práctica en T&ISP: desafíos y alianzas. Introducción. En C. Valero-Garcés (Ed.), Investigación y práctica en T&ISP: desafíos y alianzas.

Valero-Garcés, C. y Gauthier, L. (2010). Bordieu y la traducción e interpretación en los servicios públicos: hacia una teoría social, MonTI, 2, 97-117. https://tinyurl.com/5n76wnp5

Vargas, M. (2010). La interpretación en los servicios públicos para el colectivo chino en el contexto catalán. Cruce de miradas, relaciones e intercambios – Zaragoza 2010 (Colección Española de Investigación sobre Asia Pacífico), 3, 883-905. https://tinyurl.com/r2avpfdt

Wenceslao, P.; Itatí, J.; Antman, J. y Argibay, O. (2015). Uso de la herramienta Google Trends para estimar la incidencia de enfermedades tipo influenza en Argentina. Cad. Saúde Pública, 31(4), 691-700. https://tinyurl.com/ye3e3bxa

Yuste, J. (2010, 14 de febrero). Intérpretes de papel para mujeres embarazadas inmigrantes. Yuste-it. https://tinyurl.com/36nfwjux

CLAIRE MARTIN, MUJER Y QUEBEQUENSE: RETOS EN LA TRADUCCIÓN DEL RELATO AUTOBIOGRÁFICO Y DE LA IDENTIDAD

CARMEN TRINADO JIMÉNEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Mediante la conquista del territorio norteamericano, Inglaterra y Francia establecieron un modelo económico capitalista que seguía la misma línea que el modelo económico europeo (Savaria, 1975). Tanto Estados Unidos como la parte anglófona de Canadá tuvieron un desarrollo político y social bastante similar desde su independencia de Inglaterra. Sin embargo, según Savaria, la región actual de Quebec tuvo una evolución más lenta, y los quebequenses se convirtieron en una población más pobre que la angloparlante. A este hecho debemos sumarle las diferencias religiosas entre las zonas francófona y angloparlante de Canadá: mientras que la zona angloparlante era mayoritariamente protestante, Quebec era tradicionalmente católica debido a la influencia francesa.

En el siglo XIX, estalla la Revolución industrial en los países tecnológicamente más avanzados, y Canadá no fue una excepción. Mientras que la mayoría angloparlante de Canadá avanza a pasos agigantados, Quebec tarda en deshacerse por completo del sistema feudal. En 1854, se abolió el sistema feudal en Quebec, y el alto clero y la burguesía francesa constituirán una clase social distinta que servirá de relevo a la clase que ocupaba el antiguo sistema señorial. Con este cambio, la Iglesia empieza a obtener más poder del que ya poseía, y empieza a construir las bases de la sociedad francófona canadiense al constituir una matriz cultural (Lemieux & Montminy, 2000). De este modo, la identidad quebequense se constituye como un pueblo que se contrapone a los protestantes anglófonos, burgueses o militares, los extranjeros que

dominan la economía y la vida política. La personalidad francófona empieza a ser contraria a la clase dominante.

Durante las últimas etapas del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, las mujeres estaban relegadas de cualquier faceta artística en Quebec. La música y el canto era una parte fundamental de la educación de cualquier mujer proveniente de una familia con un alto poder adquisitivo, sin embargo, ninguna de las grandes instituciones musicales contaba con mujeres (Harvey 2008:35). Además, las mujeres estaban relegadas del mundo de las artes y del mercado laboral: solo un 7,3 % de las mujeres casadas quebequenses trabajaban fuera del hogar en 1951, frente a un 26,6 % de las mujeres casadas estadounidenses (Zay, 1956).

No obstante, este paradigma daría un giro de 180 grados cuando el Partido Liberal gana las elecciones de 1960 en Quebec, tras casi medio siglo de gobierno conservador (Bouchard, 2005). A esta época emergente se le denominó Revolución tranquila en 1961, y supuso una serie de cambios en las siguientes esferas (Dickson, 2009:11-19):

- Cambios políticos: Quebec comienza un proceso de burocratización y de contratación de funcionariado que hace que el Estado sustituya a la Iglesia como motor de cambio social.

- Religión: La Iglesia empieza a perder el poder que tiene sobre el sistema sanitario y educativo, lo que repercute en la influencia de la religión cristiana en la sociedad. La secularización de las instituciones tiene como consecuencia un descenso en la influencia del catolicismo en Quebec, un elemento previamente fundamental en la identidad francófona canadiense.

- Ideología: La izquierda quebequense se había considerado siempre antinacionalista. No obstante, la identificación de la izquierda dentro del nuevo modelo de Estado provocó el auge de un nuevo tipo de un neonacionalismo secular, que se distinguía del nacionalismo católico ligado a la derecha, y que se centraba en destacar la francofonía y la identidad campesina del pueblo quebequense.

- Modelo de Quebec: El nuevo gobierno de Lesage empieza a entablar unas conversaciones con el gobierno nacional canadiense que culminan en el aumento de competencias de la región en materia de igualdad salarial entre regiones, servicios sociales y sanidad. En este sentido, el gobierno quebequense empieza a invertir en planes de pensiones y programas de seguros públicos. Según Dickson, el aumento anual de gastos gubernamentales asciende un 20,9 % entre 1960 y 1965, y la cantidad de funcionarios en la administración pública aumenta un 53 % entre 1960 y 1966.

Este contexto, las mujeres empiezan a sentirse más libres y la segunda ola feminista entra con fuerza en Quebec. Se empieza a gestar un nuevo movimiento de mujeres escritoras nacidas bajo el conservadurismo de la primera mitad XX y que experimentan los cambios de la década de los 60. Entre ellas, destaca Claire Martin con su obra *Dans un gant de fer* (1966), una autobiografía en la que se reflejan los aspectos más importantes de la escritura de las mujeres durante la Revolución tranquila: la francofonía, la crítica a la institución eclesiástica y el retrato negativo del sistema familiar tradicional que gira en torno a la figura del padre.

2. OBJETIVOS

Dans un gant de fer es una obra que trata de forma íntima todos los problemas y reflexiones que abarcan el pensamiento femenino a lo largo de los años sesenta. Además, en su época fue una obra bastante controvertida, con unos elementos bastante característicos de su tiempo y de su contexto sociocultural. Su traducción nos permite acercarnos a la traducción de los textos producidos por mujeres quebequenses de la misma época, y nos ayuda a profundizar en una parte de la historia poco tratada en España.

En este trabajo, nos planteamos los siguientes objetivos:

2.1. Profundizar en el reflejo de la identidad de la autora

Para llevar a cabo nuestro primer objetivo, se debe estudiar el contexto personal de la autora y cómo se expresa en su obra, y analizar la cuestión referencial dentro de la obra de *Dans un gant de fer*, que fue objeto de polémica tras su publicación debido a la dura crítica de la autora hacia la Iglesia y la institución familiar.

2.2. Realizar una propuesta de traducción

Se presentará un análisis de los fragmentos cuya traducción ha supuesto un mayor grado de dificultad y se expondrán las técnicas empleadas para resolver los retos de la traducción de la obra.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este trabajo, se parte de la edición crítica de Patricia Smart de *Dans un gant de fer* de 2005, donde se expone la vida de la autora y analiza en qué grado afectó a su obra. Además, para analizar los elementos autobiográficos de la novela, se parte de la obra *Le pacte autobiographique* de Lejeune (1975), que permite analizar la relación entre Martin y los lectores de *Dans un gant de fer*, así como los distintos motivos que llevan a un autor a relatar su vida. Para este análisis, también nos apoyamos en Iriondo Aranguren (2015), quien profundiza en la veracidad y la verosimilitud del relato autobiográfico.

Más tarde, se realiza una propuesta de traducción y se estudian las técnicas empleadas. En este apartado, se utilizan las técnicas de traducción desarrolladas por Hurtado Albir (2011). Por último, se exponen los fragmentos más representativos de la obra en los que se emplean las técnicas de traducción que más aparecen en el texto meta y se reflexiona sobre su uso.

4. RESULTADOS

Un análisis exhaustivo de la obra en términos autobiográficos nos muestra las distintas perspectivas desde las que Martin analiza su propia personalidad. De este modo, la autora nos sirve como un hilo conductor que nos conecta con la literatura de mujeres durante la Revolución tranquila, y nos desvela los tres ejes de su identidad:

- El primer eje corresponde a la familia. *Dans un gant de fer* narra la vida de la autora desde su nacimiento hasta el matrimonio de su hermana mayor Françoise. En este relato, la institución familiar goza de una gran importancia, ya que se presenta como un pilar dentro de su desarrollo personal. Para mostrar la dinámica de su familia, Martin decide mostrarnos a su padre como una figura hostil, al que siempre se refiere como «père», padre; mientras que la figura materna es cercana, y delicada, y siempre se hace alusión a ella como «maman», mamá. En este sentido, cabe destacar que la propia autora define en las primeras páginas el matrimonio entre sus padres como un matrimonio entre un tigre y una paloma. Desde el inicio, Martin critica la jerarquía de su familia, que se fundamentaba en la violencia doméstica que su padre ejercía sobre su madre, sus hermanos y ella. Tal es la importancia del padre en el desarrollo personal de la autora, que el libro comienza y termina con él, con una estructura redonda que empieza mostrando a un padre mayor al que se le perdonan sus actos, para pasar a relatarnos los eventos más representativos que vivió con su progenitor y finalizar con una frase en la que empieza a perder la autoridad. En esta escena, cabe destacar la frase que la autora decide emplear para terminar la obra: «Il parla longtemps, mais personne ne l'écoutait», que se tradujo como «Habló durante mucho rato, pero nadie le escuchó».

- En el segundo eje, encontramos la identidad de la autora ante la sociedad. Desde pequeña, Martin se ve forzada a pensar en los roles de cada miembro de su familia, y en la injusticia que

vivían las mujeres en concreto. Además, al estar tantos años estudiando en el internado de las Ursulinas, la autora también analiza qué función tiene la Iglesia en todas aquellas injusticias que experimenta. La autora compara su vida con la de sus hermanos, establece un patrón de comportamiento de la sociedad con respecto a las mujeres y los hombres, y analiza en su obra qué función se espera que tenga en la sociedad. En ocasiones, señala los errores que cometió intentando encajar en ese molde, e incluso hace hincapié en la esperanza de un matrimonio futuro para poder liberarse del yugo de su padre.

– El tercer y último eje corresponde a la visión que tiene ella de sí misma y de su historia. Según Lejeune (1975), el relato autobiográfico le permite al autor poder analizar su vida, y crear su propia narrativa con respecto a su identidad. En este sentido, el orden de los acontecimientos narrados en una autobiografía puede no ser cronológico, para poder tener la libertad de destacar algunos elementos y pasar por alto otros. Este hecho sigue la línea del trabajo de Iriondo Aranguren (2015), quien afirma que una autobiografía no debe ser verídica, sino verosímil. Una narración de hechos completamente reales y expuestos en orden cronológico sin ningún tipo de análisis no atraería la atención del lector y no sería capaz de cumplir su función de mostrarnos la identidad del autor.

Según Lejeune (1975), toda autobiografía involucra un pacto autobiográfico entre el autor y el lector de la obra, mediante el que se presupone que el autor va a contar un relato fiel a los hechos que ocurrieron en su vida. Este relato puede narrarse en un orden cronológico o según la importancia de los acontecimientos descritos, pero siempre debe ser fiel a la realidad. Asimismo, este pacto conlleva forzosamente a un pacto referencial, en el que se presupone que los objetos, los lugares y las personas a las que el autor refiere en su texto son reales y no proceden de su imaginación. La crítica literaria de los años sesenta en Quebec fue especialmente dura con Martin, y fue acusada de no contar la verdad sobre su padre (Smart, 2003). Esto se debe a que, a pesar de que la Revolución tranquila supuso un gran avance, los años sesenta fue un

período de transición, y criticar el modelo familiar y la Iglesia era un tema tabú.

Más adelante, se ha realizado una propuesta de traducción de los fragmentos más significativos de *Dans un gant de fer*, setentaiuna páginas en las que destaca el uso las siguientes técnicas de traducción:

TÉCNICA	RESULTADOS
Equivalente acuñado	35
Modulación	23
Ampliación	12
Elisión	9

Estos resultados facilitan analizar las dificultades a las que se han hecho frente a lo largo de la traducción de *Dans un gant de fer* y permiten arrojar luz sobre las particularidades de la traducción de obras con una alta carga identitaria escritas durante la Revolución tranquila.

5. DISCUSIÓN

En primer lugar, cabe destacar el predominio de técnicas domesticantes como el equivalente acuñado y la modulación. Se ha decidido emplear estas técnicas para elaborar un texto más comprensible para el lector meta y para poder conservar dos características fundamentales del lenguaje empleado por Claire Martin: los juegos de palabras y las expresiones idiomáticas. En este apartado, se exponen nueve ejemplos de cada una de las técnicas más empleadas en la propuesta de traducción de *Dans un gant de fer*, organizados en el orden en el que aparecen en la novela.

Equivalente acuñado

Según Hurtado Albir, la técnica de traducción del equivalente acuñado consiste en el uso de una expresión o un término reconocido por las instituciones lingüísticas de la lengua meta para sustituir a otro término o expresión de la lengua origen. Por ende, no nos deberíamos extrañar de que sea la técnica de traducción más empleada en este trabajo. El lenguaje empleado por Martin en *Dans un gant de fer* se caracteriza por

sus múltiples alusiones a expresiones francófonas canadienses, así como de términos culturales referidos a la iglesia católica o a Quebec.

Original		Traducción
1	« C'est votre folklore. La mémoire n'y est pour rien. On n'a pas de sa petite enfance de souvenirs aussi précis. »	«Eso es cosa tuya. La memoria no sirve de nada. Nadie recuerda su infancia temprana con tanta nitidez».
2	Qui aime bien châtie bien et les enfants doivent être guidés par une main de fer dans un gant de velours.	Quien bien te quiere, te hará llorar, y hay que guiar a los niños con una mano de hierro en un guante de terciopelo.
3	« Nous jouions à pigeon-vole... »	«Jugábamos al pollito inglés...»
4	Tous ces livres, c'étaient des pavés d'ours, vraiment !	Todos estos libros eran un auténtico incordio.
5	De fil en aiguille, le ton paternel montait.	Poco a poco, el tono de mi padre iba aumentando
6	Quelques années plus tard, les femmes de la famille de mon père se mirent en tête de le marier	Unos años más tarde, a las mujeres de la familia de mi padre se les metió entre ceja y ceja en conseguir que se volviera a casar.
7	[...] il y avait belle lurette que nous les savions par cœur.	[...] pero nos las sabíamos de memoria desde hacía siglos.
8	Paul irait par toute la ville colporter ce qui s'était passé en faisant des gorges chaudes.	Paul iría contando de puerta en puerta por toda la ciudad lo que había pasado riéndose de ella.
9	Aussi, depuis le départ de Françoise, faisait-il l'ours en cage et venait-il nous regarder sous le nez pour voir si nous semblions entretenir quelque pensée libidineuse.	Desde que Françoise se marchó, se volvió paranoico y empezó a mirarnos por encima del hombro para ver si parecíamos tener algún pensamiento libidinoso.

Como se ha señalado anteriormente, el equivalente acuñado nos permite conservar el uso de expresiones idiomáticas y de juegos de palabras. Al ser un texto escrito con un lenguaje adaptado a la cultura quebequense de los años sesenta, la mayor parte de las expresiones idiomáticas son difícilmente comprensibles para el lector meta, a no ser que se sustituya por una expresión ya acuñada. Es el caso de los fragmentos 1, 2, 6, 7 y 9.

En el primer fragmento, Martin utiliza la expresión «être le folklore de quelqu'un» para mostrar que el problema que tiene es una idea personal, que solo le afecta a ella así. En español no tenemos una expresión parecida, si bien se suele emplear «eso es cosa suya» en este tipo de contextos. En el segundo fragmento, emplea la expresión francesa «qui aime bien, châtie bien», una expresión necesaria para la comprensión

del texto completo, ya que se trata de un refrán que le repiten a lo largo de toda su infancia. En España, al provenir de una cultura parecida, se conoce la expresión «quien bien te quiere, te hará llorar», que además posee el mismo significado. En el sexto fragmento, encontramos la expresión «se mirer en tête», que traducido de forma literal significaría «contemplarse en la cabeza», pero cuyo significado es el mismo que el de la expresión española «meterse entre ceja y ceja». En el séptimo fragmento, se utiliza una conocida expresión francófona, «savoir par cœur», que también posee un equivalente exacto en español, «saber de memoria». Por último, el noveno fragmento presenta la expresión «regarder sous le nez», que en español equivale a «mirar por encima del hombro».

No obstante, hay varias expresiones idiomáticas que no poseen una expresión equivalente en español, pero que sí equivalen a una unidad con cierto grado de fijación en nuestro idioma. Este es el caso de los fragmentos 4,5, 8 y 9. En el cuarto fragmento, encontramos la unidad fraseológica «être des pavés d'ours», que tradujimos como «ser un auténtico incordio». Lo mismo ocurre en el quinto fragmento, donde tradujimos la expresión «de fil en aiguille» como «poco a poco» que, si bien no es una expresión idiomática como tal, si es una unidad fija en español que funciona a la perfección como un equivalente funcional del original. En esa misma línea, la expresión «faire de gorges chaudes» del octavo fragmento se ha traducido por «reírse de ella». Por último, cabe destacar el noveno fragmento, donde se han señalado dos expresiones idiomáticas distintas: «regarder sous le nez» y «faire l'ours en cage». La primera expresión ya ha sido analizada en el párrafo anterior. La segunda significa, según el diccionario de expresiones de L'Internaute, el acto de rumiar una serie de pensamientos negativos al sentirse encerrado en una situación. En la traducción, se ha optado por adaptar el significado a una unidad más conocida en español, como es «estar paranoico».

Por último, el tercer fragmento muestra un juego quebequense de la infancia de Martin, el «pigeon-vole», que proviene de las palabras «pigeon», «paloma», y «voler», «volar». Este juego consiste en formar un grupo en el que uno de los niños debe nombrar animales y añadirle

detrás -vole (cheval-vole, canard-vole…). Una vez que el niño nombre a un animal que vuele de verdad, los demás deben levantar la mano o ponerse de pie. Este juego no existe en español, y tampoco se ahonda en él dentro de la obra. Por este motivo, se decidió optar por un equivalente que sí existiera en España, el «pollito inglés» que, si bien no es un juego parecido, es reconocible para el lector español como un juego infantil.

Modulación

La modulación es aquella técnica de traducción empleada para cambiar la perspectiva de la oración original. Este cambio puede ser semántico y sintáctico.

Original		Traducción
1	Toutes questions de moralité réglées, nous partions.	No nos marchábamos hasta haber arreglado todos estos asuntos morales.
2	Seulement, il arriva que si Thérèse conserva toujours la faveur de mon père, mon père ne conserva pas longtemps la faveur de Thérèse.	La única pega era que mientras que Thérèse conseguía el favoritismo de mi padre, mi padre era incapaz de conservar mucho tiempo el favoritismo de Thérèse.
3	Les passions, c'était son domaine.	Su reino eran las pasiones.
4	Je sais que les fugues de Gérard furent nombreuses, mais je ne me souviens que d'une seule.	Sé que Gérard se fugó muchas veces, pero no me acuerdo de ninguna.
5	Tout en aimant beaucoup Yvonne, mes sœurs n'étaient pas avec elle sur le pied de la confidence mais, sans qu'il fut besoin de s'expliquer sur cette désobéissance aux ordres reçus, personne ne parla de prévenir mon père.	Aunque querían mucho a Yvonne, mis hermanas no estaban con ella sobre qué debían hacer con el secreto, pero, sin necesidad de explicar esta desobediencia a las órdenes recibidas, nadie habló de prevenir a mi padre.
6	Sur le coup, en le voyant arriver son carton sous le bras, et dans l'ignorance de ses motifs, nous faillîmes nous évanouir d'étonnement.	En ese preciso momento, cuando le vimos llegar con el cartón bajo el brazo, no nos desmayamos del asombro porque no conocíamos sus motivos.
7	Pourvues mes deux sœurs aînées, j'attendais mon tour.	Cuando mis hermanas mayores ya tenían sus albornoces, empecé a esperar mi turno.
8	Il examina l'enveloppe, déclara qu'elle avait été ouverte et recollée et battit mes deux sœurs comme du plâtre.	Examinó el sobre, declaró que había sido ella la que lo había abierto y la que lo había vuelto a cerrar y les pegó a mis dos hermanas con violencia.
9	Il ne restait donc que Margot sur qui le tempérament de notre belle-mère pût s'exercer à loisir	Solo le quedaba Margot, sobre la que cayó todo el peso del temperamento de nuestra madrastra.

En el ámbito sintáctico, destacan los fragmentos 1, 2, 3, 4, 5, 6, y 7. En el primer fragmento, se observa el uso del participio pasado del verbo «régler» que dista bastante del uso que se le da al participio pasado en español. Además, el sujeto de la frase original es «toutes les questions de moralité» lo que, unido al uso del participio pasado, crea una oración completamente artificial para el lector meta. Para producir una traducción que resulte natural al público hispanoparlante, se ha optado por cambiar el sujeto a «nosotros», en referencia a la familia, y se ha cambiado la perspectiva temporal pasando el fragmento a una oración negativa: en vez de traducir de forma literal el fragmento por «una vez regladas todas las cuestiones de moralidad, nos íbamos», se ha cambiado la perspectiva temporal en su traducción, «no nos marchábamos hasta haber arreglado todos estos asuntos morales»; es decir, el texto original se centra en el acto de marcharse como una consecuencia, mientras que el texto meta se enfoca en las cuestiones de moralidad como una causa. En el segundo fragmento, se ha hecho un cambio de enfoque de la oración mediante la sustitución del verbo «conserver» por «conseguir». Este cambio permite matizar el hecho de que, según la autora, el favoritismo del padre no solo se conservaba, sino que también se conseguía. En el tercer fragmento cabe destacar la diferencia sintáctica entre el sujeto en español y en francés. En francés, es bastante común separar el sujeto del resto de la oración mediante una coma con un fin enfático. Sin embargo, al estructurar la oración de esta forma, se debe añadir un «ce» antes del verbo para que funcione de sujeto en la segunda parte de la oración. Es el caso de «Les passions, c'était son domaine». En castellano no existe una estructura similar, lo que ha llevado a cambiar el orden sintáctico de la oración para crear una frase natural: «Su reino eran las pasiones». El cuarto fragmento es un caso bastante interesante de modulación, ya que es difícil discernir si se trata de una modulación sintáctica o semántica, ya que posee rasgos de ambas. Se ha optado por clasificarlo como una modulación sintáctica, ya que se ha realizado un cambio en el sujeto de la oración, que deja de ser «les fugues de Gérard» para ser «Gérard» el que realiza la acción de fugarse. En el fragmento 5, se ha modificado el uso del gerundio, que no resulta natural en español, para poder expresar el mensaje de una forma comprensible en español. Cuando en el quinto fragmento se

utiliza «tout en aimant beacoup Yvonne», la autora no se refiere a una acción que se está prolongando, como sería «amando a Yvonne», sino la forma en la que se realiza. De este modo, se ha sustituido el gerundio, «aimant» por un «aunque querían», lo que pone el foco sobre el contraste que existe entre la primera parte del enunciado y la segunda, y lo que permite mostrar el matiz que adquiere el verbo «aimer». El problema del gerundio también queda explícito en el sexto fragmento, donde observamos que se traduce «en le voyant arriver» por «cuando le vimos llegar», para conservar el sentido de simultaneidad con la acción de «s'évanouir» que aporta el gerundio al verbo. Además, cabe destacar la modulación del sintagma siguiente, en el que se sustituye «dans l'ignorance de ses motifs» por un «porque desconocíamos sus motivos», una formulación más natural en español. En el caso del séptimo fragmento, podemos ver que el problema de traducción que se debe resolver es el uso del participio pasado. En esta ocasión, se ha optado por utilizar el adverbio «cuando» para mantener el significado temporal que tiene en la frase original.

En el ámbito semántico, encontramos los fragmentos 8 y 9. En el octavo fragmento, se ha optado por traducir «comme du plâtre» por «con violencia», lo que permite conservar el significado del original mediante una modulación semántica necesaria para poder transmitir el mensaje con naturalidad. En el noveno fragmento, se puede observar que en el texto original el peso del temperamento de la madrastra de Martin se «ejerce» sobre Margot («le tempérament de notre belle-mère pût s'exercer à loisir»), mientras que, en español, su temperamento se convierte en un peso que «cae» sobre Margot («sobre la que cayó todo el peso del temperamento de nuestra madrastra»). Esta modulación es necesaria para comprender la dureza del trato de la madrastra de la autora dentro de la novela, y otorga al texto una naturalidad mayor que si se hubiera traducido como «ejercer».

Ampliación

Según Hurtado Albir, la ampliación es aquella técnica de traducción que consiste en la adición de elementos lingüísticos. Su uso no suele ser común en traducciones del francés al español, ya que son lenguas

semejantes donde se suele utilizar un número parecido de palabras para describir la misma realidad. Además, la similitud entre la cultura francófona e hispanoparlante propicia el hecho de que no se necesite ampliar la información presente en el texto original. No obstante, la técnica de ampliación es fundamental para una buena reexpresión del texto original. En nuestro caso, hemos empleado esta técnica para poder aclarar mejor el contexto del enunciado y para aportar más naturalidad a nuestra traducción.

Original		Traducción
1	Les Vies des Saints s'égaillaient dans tous les sens, s'empoussiéraient, il fallait les rassembler, les épousseter, en rétablir l'équilibre et repartir d'un pas de plus en plus traînant	Los libros de las vidas de los santos se me caían, se llenaban de polvo, y había que juntarlos, desempolvarlos, recobrar el equilibrio y volver a caminar a un paso más acelerado.
2	Forcément, cela se faisait sans trop d'histoires ressasseuses et c'était bien dommage car, avec un peu d'habileté, ça pouvait devenir fécond.	A la fuerza, esto se hacía sin más historias, y era una lástima porque, con un poco de habilidad, también podría haber sucedido así esta vez.
3	Il ne fit pas allusion aux cinq ou six refus qui l'avaient gardé veuf aussi bien que n'importe quel vœu.	No mencionó en ningún momento los cinco o seis fracasos amorosos que lo habían mantenido con el mismo estado civil tan bien que no importaba su anhelo.
4	Charmant couple !	¡Qué pareja tan encantadora!
5	Quand il apprit, enfin, que Françoise ne l'avait pas obtenue et pourquoi, il n'en crut pas son écouteur.	Cuando supo que no le habían dado permiso a Françoise y por qué, no creyó lo que salía de su auricular.
6	Mon oncle, c'était mon père civilisé, pastellisé, comme poudré de bienséance.	Mi tío era una versión de mi padre civilizada, dulce, con pinceladas de buena educación.
7	Très peu pour nous !	¡No se merecían nuestra compañía!
8	En ai-je rêvé de ce voilier pendant les interminables journées de mon enfance sans jouets !	¡Cuántas veces he soñado con ese velero durante los días interminables de mi infancia sin juguetes!
9	Je ne sais pas, assurément, ce que nous disions, André et moi, mais je me rappelle fort bien qu'il prononça le mot « individu ».	No me acuerdo a ciencia cierta de lo que decíamos André y yo, pero recuerdo bien que pronunció la palabra «individuo».

En primer lugar, analizaremos los fragmentos que ilustran mejor el uso de la ampliación lingüística para aportar naturalidad al texto. Estos son los fragmentos 3, 4, 6, 7, 8, y 9. En el tercer fragmento se ha traducido «veuf», que significa «viudo», por «su estado civil». Este es un claro ejemplo de la necesidad de realizar una ampliación lingüística para producir un texto comprensible para el lector. La traducción literal del texto original sería «haberse conservado viudo», una expresión que suena bastante artificial en español. Por este motivo, se ha optado por hacer una generalización, para la que se ha necesitado realizar una ampliación lingüística. El cuarto fragmento es otro ejemplo de cómo a veces es necesario utilizar esta técnica de traducción con fines estilísticos. En francés, es normal utilizar exclamaciones compuestas por un adjetivo y un sustantivo. Sin embargo, en nuestro idioma siempre debemos añadir algo más. En el caso que nos atañe, para traducir «Charmant couple !», se ha añadido un «qué» a la exclamación y se ha añadido un «tan» para enfatizar el adjetivo empleado en la frase. De este modo, la frase queda traducida al español como «¡Qué pareja tan encantadora!». En el sexto fragmento, se ha expresado con un mayor número de palabras los conceptos de «poudré» y «bienséance». En el caso de «poudré», se podría haber traducido de forma literal, no obstante, se decidió utilizar «con pinceladas» porque era una opción más natural en el contexto que se trataba. La traducción de «bienséance» entrañaba un grado de dificultad más alto, ya que se podría haber expresado de varias formas. Sin embargo, no se observó ninguna traducción adecuada que no conllevara una ampliación lingüística. En el octavo fragmento, muestra la nostalgia que siente la autora por las fantasías que se imaginaba durante su infancia. «¡He soñado con ese velero durante los días interminables de mi infancia sin juguetes!» resulta muy artificial en español, por lo que se ha añadido el elemento de «cuántas veces» para enfatizar la exclamación y para poder otorgar un grado más alto de naturalidad a la traducción al español. Por último, en el noveno fragmento nos hemos decantado por traducir «assurément» por «a ciencia cierta», una opción que implica utilizar un número mayor de palabras pero que expresa de forma clara el significado de «assurément».

Por otra parte, también se observan fragmentos donde la ampliación lingüística se utiliza para aclarar mejor el contexto de una oración. Se trata de los fragmentos 1, 2, y 5. En el primer fragmento, la autora nos habla de la vida de los santos. En la sociedad quebequense de los años sesenta, la sociedad era predominantemente católica y se comprendía perfectamente que la autora se estaba refiriendo a los libros de las vidas de los santos. No obstante, la sociedad española actual tiende a ser menos católica que la sociedad quebequense de la época, y esta pérdida de contacto con el catolicismo puede sembrar la duda en lector. Para resolver este problema, se ha añadido al inicio la información de que se tratan de libros. En el segundo fragmento, se utiliza la técnica de ampliación lingüística para aclarar el significado de «devenir fécond», que, si bien se podría haber traducido de forma literal, en castellano necesitaba una reexpresión para que el público meta pudiera comprender con exactitud el significado de esa locución. Por último, en el quinto fragmento, Martin describe del momento en el que su hermana Françoise le dice a su pretendiente que no puede acompañarlo al hospital en el que él trabajaba, y le comenta que su padre no se lo permite por miedo a que la deshonre. En este fragmento, la autora expresa que cuando el pretendiente «no creyó a su auricular» al escuchar la explicación que da la hermana de Martin, Françoise, para no poder asistir al hospital. Esta personificación se comprende bien en el texto original, pero en español le faltaba algo de contexto para ser accesible. Para mejorar la compresibilidad del fragmento, hemos añadido «lo que salía del auricular».

Elisión

Por último, la cuarta técnica de traducción más empleada en este texto es la elisión, que consiste en la supresión de algunos elementos lingüísticos para que resulte comprensible para el lector meta. En el caso que nos atañe, se ha empleado para eliminar algunas aclaraciones de la autora que no eran necesarias en el contexto en el que se trabajaba, así como para suprimir la repetición de algunos elementos que entorpecían el estilo del texto.

Original		Traducción
1	Mais quand on a, chaque heure qui vient, raison de craindre que les malheurs d'aujourd'hui soient encore plus grands et plus nombreux que ceux d'hier, l'attention s'affûte et se révèle scandaleusement précoce. La mémoire aussi, par voie de conséquence.	Pero cuando a cada hora que pasa tenemos miedo de que las desgracias de hoy aumenten y de que mañana empeoren, la atención se agudiza y se revela escandalosamente precoz, así como la memoria.
2	L'espoir, si éloignées qu'en puissent être les réalisations, l'espoir, que l'enfant serait bien empêché d'expliquer avec des mots, l'espoir est non seulement précoce, il est inexpugnable.	La esperanza, tan lejana de nuestros sueños, esa esperanza que el niño no puede explicar con sus propias palabras no solo es precoz, sino que es inexpugnable.
3	Il s'en fut mijoter une réconciliation avec le confesseur de maman — le même Jésuite toujours — qui arriva chez mes grands-parents chargé de serments et de promesses de la part de mon père. Chargé de menaces de sa propre part, aussi.	Al cabo de dos años, mi padre se hartó de vivir soltero. Empezó a cocer a fuego lento una reconciliación con el confesor de mamá (el mismo jesuita de siempre), que llegó a casa de mis abuelos cargado de promesas y juramentos por parte de mi padre. También cargado de amenazas.
4	Margot s'éveillait à l'aube tous les matins, trempée jusqu'aux os, comme il se doit, et faisait trembler la maison de ses cris	Margot se despertaba todas las mañanas al amanecer, empapada hasta los huesos, y la casa retumbaba con sus llantos.
5	Mais j'étais assez grande, maintenant, pour vouloir m'en expliquer avec maman et, quand mon père fut parti pour son travail, je racontai ce que j'avais voulu faire.	Pero yo ya era lo suficientemente mayor para poder darle explicaciones a mamá y, cuando mi padre se fue a trabajar, le conté lo que había querido hacer.
6	Quand il apprit, enfin, que Françoise ne l'avait pas obtenu et pourquoi, il n'en crut pas son écouteur. Il commençait à comprendre.	Cuando supo que no le habían dado permiso a Françoise y por qué, no creyó lo que salía de su auricular.
7	Les parents étaient invités. Déjà placées, nous les regardions arriver.	Los padres estaban invitados. Los veíamos entrar uno a uno.
8	C'était une transposition téléphonique de ses anciennes habitudes de courant d'air.	Era una transposición telefónica de sus antiguas costumbres.
9	L'absence de tout ce qui peut se mettre dans un verre le disait suffisamment et ceux qui avaient soif durent attendre le café.	La ausencia de bebidas decía lo suficiente y aquellos que tenían sed esperaban al café.

En el primer fragmento, eliminamos una parte de la segunda oración, el «par voie de conséquence» para poder realizar una traducción más natural. En este sentido, no solo se suprimió ese fragmento, sino que se decidió no compensar la información que aportaba. Otra opción, habría sido intentar compensar esta elisión mediante la adición de un elemento en la frase que indica una consecuencia. No obstante, se consideró que por el contexto de la oración no era necesario intentar compensar la elisión. En el segundo fragmento, se observa cómo la autora utiliza la palabra «l'éspoir» tres veces como un recurso estilístico que le permite enfatizar la desesperanza que siente en el momento en el que se basa la obra. Hemos suprimido este elemento al entorpecer la lectura en el texto meta, y se ha optado por mencionar la esperanza dos veces para poder conservar el carácter enfático de la palabra sin que ello suponga entorpecer la lectura. Para comprender el tercer fragmento, es necesario comprender su contexto. En el inicio de la obra, la autora nos indica que es el confesor de su madre, un jesuita, el que presenta a los padres de la autora. Cuando la madre de Martin huye de su marido por la violencia que ejerce sobre ella, él va al mismo sacerdote para que hable con su mujer y la convenza de volver con él. En este fragmento se expone la conversación del cura con la madre de Martin, y la autora señala que el sacerdote venía cargado de amenazas por parte de su padre. Luego añade: «de sa propre part aussi», que significa «y también de su propia parte». La traducción literal de este elemento del tercer fragmento daba lugar a un texto artificial. Además, el hecho de que el propio cura amenaza también a la madre se sobreentiende con la información que se añade después. En el cuarto fragmento hemos suprimido la traducción de «comme il se doit», que se traduce por «como debería ser», por considerar que es un elemento de poca relevancia y porque complica de forma innecesaria la sintaxis del texto. Lo mismo ocurre con «maintenant» en el quinto fragmento, que no goza de una gran relevancia en el texto y complica su sintaxis, y con «enfin» en el sexto fragmento. El séptimo fragmento sí que merece un análisis más exhaustivo. En él, se ha suprimido el participio pasado «déjà placées». Como ya se ha mencionado en puntos anteriores, el participio pasado no se utiliza de la misma forma en francés y en español, por lo que su traducción suele ser complicada y, si se hace de forma literal, puede dificultar

la comprensión del texto. Una solución que se podría haber aplicado es una ampliación lingüística para desarrollar el significado de esa sección del fragmento, sin embargo, debido a la baja importancia que supone el uso de «déjà placées» en el texto, nos hemos decantado por emplear la técnica de elisión. Por otro lado, en el octavo fragmento destaca la supresión del elemento de «courant d'air». Esta elisión se debe a que es un término poco empleado en español y en el contexto en el que trabajábamos no era importante conservarlo. Además, si se hubiera conservado el elemento de «courant d'air», se podría haber confundido al lector, ya que no es una imagen común en la literatura española ni en el lenguaje cotidiano del público hispanoparlante, y su traslado al texto meta habría supuesto más desventajas que beneficios. Por último, se debería destacar la elisión del matiz de «tout ce qui peut se mettre dans un verre» en el noveno fragmento. En este caso concreto, se observó que la traducción era larga y sonaba artificial en nuestro idioma (la traducción literal sería «todo lo que se mete en un vaso»). Por su complejidad, hemos decidido suprimir el elemento «tout ce qui peut se mettre dans un verre», y lo hemos sustituido por otro elemento obtenido a través de una compresión lingüística: «bebida».

6. CONCLUSIONES

En el presente trabajo, nos proponíamos abordar los problemas más comunes en la traducción de textos escritos por mujeres quebequenses durante la década de los sesenta. El texto analizado fue *Dans un gant de fer* de Claire Martin, por su carácter autobiográfico y por tratar las temáticas más comunes de la literatura francófona canadiense de la Revolución tranquila.

El hecho de que se trate de una autobiografía ha proporcionado una perspectiva realista a la identidad de las mujeres quebequenses de los años sesenta, y ha puesto de manifiesto la importancia del relato autobiográfico para comprender la identidad de su autor. Además, el análisis de las distintas alusiones al sistema familiar y a la institución eclesiástica ha arrojado luz sobre la importancia de *Dans un gant de fer* para comprender cómo experimentaron las mujeres la Revolución tranquila.

Las características de esta obra nos permiten acercarnos a las experiencias de otras mujeres quebequenses de la época y, en consecuencia, a sus obras literarias.

Por otra parte, al estudiar la traducción propuesta por la autora de este trabajo hemos encontrado un predominio de técnicas domesticantes, como el equivalente acuñado y la modulación, algo inesperado en este tipo de textos. Este tipo de técnicas se han empleado por la necesidad de acercar el texto y el estilo de la autora al lector meta. En la labor de traducción, se ha considerado más importante que el público meta pueda comprender el mensaje del texto a que se conserven todas las expresiones francófonas necesarias, si bien se ha conservado aquellas expresiones o culturemas relativos a Quebec, que permiten reflejar la identidad de la autora como mujer francófona y canadiense.

7. REFERENCIAS

BOUCHARD, G. (2005). L'imaginaire de la grande noirceur et de la révolution. Recherches sociographiques, 46(3), 411-436.

DICKSON, O. (2009). La Révolution tranquille : Période de rupture ou de continuité ? Montréal: Université du Québec à Montréal.

HARVEY, F. (2008). Les femmes et la vie culturelle à Québec avant la Révolution tranquille. Cap-aux-Diamants: La revue d'histoire du Québec(95), 34-38.

HURTADO ALBIR, A. (2011). Traducción y traductología: Introducción a la traductología. Madrid: Ediciones Cátedra.

LEJEUNE, P. (1975). Le pacte autobiographique. París: Éditions du Seuil.

LEMIEUX, R., & MONTMINY, J.-P. (2000). Le catholicisme québécois. Quebec: Les Éditions de l'IQRC.

MARTIN, C. (2005). Dans un gant de fer: édition critique par Patricia Smart. Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.

SAVARIA, J. (1975). Le Québec est-il une société périphérique ? Sociologie et sociétés, 7(2), 115-128.

SMART, P. (2003). Quelle vérité ? Dans un gant de fer, sa réception et la question de la référentialité. Voix et Images, 29(1), 33-45.

ZAY, N. (1956). Analyse statistique du travail de la femme mariée dans la. L'Actualité Économique, 32(3), 488-501.

THE USE OF TED TALKS TO IMPROVE ORAL SKILLS IN ENGINEERING STUDENTS

ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCTION

This paper is characterized, first of all, by its interdisciplinarity, since it converges, and in an unusual way for an undergraduate of a polytechnic university, three aspects of scientific dissemination: engineering content, the transmission of contents orally said in an effective way following the model offered by the TED conferences, and the use of English as a language of scientific transmission.

Although the work addresses philological issues related to oral communication strategies, its most important contribution lies in the fact that the focus from which it starts has been moved from this more usual field (that of the linguist) to that of the engineer, in an effort to highlight for the latter group in general, and from the Spanish context in particular, the importance not only of the knowledge acquired, but the need to transmit it to society as a whole in an agile and effective way. This constitutes, therefore, the main objective of the study.

To achieve this objective, the core of the study is made up of the analysis of one TED conference related to a field of engineering, and specifically with subjects of the Degree in Engineering in Industrial Electronics and Automation and other related degrees, as they are currently taught. The methodology followed is similar to that of a "text analysis" in which aspects of the scientific dissemination previously shown come together in different ways. It is, therefore, a step-by-step breakdown of the form / content tandem, intended for the engineer, to “park” his attention to his formulas and tables and look up towards the

public, diverse, but with a great interest, in front of which it has the urgent necessity to explain his findings and investigations.

We consider that this novel approach of an engineer to his own science (from the need for communication) can open parallel paths to the investigation of a specific content in itself in the Spanish university. There is no reason why the Spanish engineer cannot carry out a communication in TED format in their own language, with which this study could represent, as an additional contribution, a starting point for initiatives of this type.

2. ORAL PRESENTATIONS FOR SCIENTIFIC-TECHNICAL OUTREACH IN THE ENGLISH LANGUAGE

2.1. Background of scientific-technical dissemination

The dissemination of scientific-technical information, in principle written in the form of essays and articles in magazines and in the press, is one of the most important and influential parts in the transmission of knowledge, as it has been practiced ever since. In the 17th century in the West, Sir Francis Bacon updated the classical format of the scientific essay and scientific societies began to be created. With his Novum Organum (1620), Sir Francis Bacon "bridged that vast and deep chasm that separates the ancient from the modern" (Rodwell, 1879, 262–264). The work deals with the logic of the scientific-technical procedure, proposing a new method focused on the search for knowledge in an experimental way. This contrasts squarely with the way in which knowledge was conceived until then, since an Aristotelian philosophy was followed in terms of deductive reasoning, totally contrary to the trial and error method. This philosophy allowed a moderately educated citizen to master all the vocabulary available in his society in terms of trades, materials and other elements of nature, since it was basic and not very specific knowledge.

A little later, especially from the second half of the 18th century with the Industrial Revolution in England, this scientific-technical dissemination spread at the same speed with which society evolved, first in

Great Britain, and later in Europe. This economic, social and technological transformation that emerged resulted in a need for the dissemination of much more specific content, with a level of knowledge that was much more complex than that possessed by society until then. This is how new concepts arose caused by an increase in the level of knowledge of society, as happened, for example, with the division of sciences and letters, a concept that emerged during the Enlightenment, but which today is so integrated in our society that we accept as a universal truth (Dertouzos et. al.). Since then, the scientific vocabulary remains solely in the hands of scholars and exclusively in the field in which such knowledge is concentrated.

Already in the 20th century, the development of science runs parallel to the militarization of the European continent. The century, undeniably marked by two world wars and a cold war, leaves the greatest discovery made to date: the Internet. This discovery, initially called Arpanet, arose in 1969 from the military context in which a large part of the globe was located and began as a distributed network with four computers located in different universities in the United States (Cid and Allepuz, 2004). Dertouzos predicted that the internet would be an information market where people and their computers will freely buy, sell and exchange information and information works (Dertouzos et. al.). When its use for scientific and academic purposes was extended, an unprecedented transmission of scientific-technical information emerged, multiplying in speed and capacity, which provided access to much more population to specialized knowledge, with which the dissemination effort was still made.

2.2. Characteristics of effective oral communication

The crux of the matter, from the perspective of this communication, is that the "what" is the "how". That is to say: the use of English imposes a concrete and effective way of presentation, which does not mean that it is not exportable to communication in other languages. Prior to the popularization of TED Talks, on the pages of Anglo-Saxon universities we found precise instructions for effective oral communication: the "Assertion-Evidence Approach" (Penn State University).

It is a totally different way from the ones we know of presenting a scientific, technical or any specialty work in front of an audience in a room in the traditional ways. Through this approach, a coherent and compelling story of a job or study is projected to the public through "messages" rather than lists of miscellaneous knowledge. These messages should be short and simple, and are usually accompanied by images or small drawings that make the receiver able to quickly assimilate the concept that is being presented. The presentation is elaborated at the moment, built on these short messages, referring to deep topics but sufficiently schematic so that the receiver does not consider himself incapable of understanding them in their entirety. The new presentation technique endows the speaker with a great capacity for improvisation and confidence (acquired with practice) that would otherwise be impossible. This "rehearsed improvisation", transmitted with evident confidence, is also felt by the audience, thus facilitating greater attention in the speech and avoiding distractions during it.

In addition, there are certain recommendations to take into account for good oral communication. These are:

1. Avoid using too complex vocabulary. Very technical or scientific jargon can be a barrier for non-experts in the field and will mean that they are not interested in the presentation, since they will consider it very complex. This increases the probability that the audience will stop paying attention and lose the thread of the presentation and, therefore, the message that you want to convey. Simple and accessible words should be used, so that all recipients of the message can clearly understand what is being explained, without incorporating unnecessary technicalities or acronyms.

2. Avoid so-called "bullet points". This concept consists of the presentation of a transparency with a list of points or numbered sentences in which there is only text, which is not only boring for the reader, but also, by showing a large amount of text, forces the brain to exert enormous effort, which can lead to neglect or an unconscious loss of attention (Melissa Marshall, Talk Nerdy to Me, 2012).

As mentioned above, instead of “bullet points”, what is currently used in universities, such as MIT or Penn State, is the Assertion-Evidence Approach technique. The use of good images helps to convey the point of view in an attractive and simple way. Graphs, diagrams or even auditory messages are also great resources to convey the desired information to the listener in an interesting and novel way.

3. Characteristics of the public. It is also important to be aware at all times of whom the speaker is addressing, as there are different types of audience and each of them require special preparation, based on their characteristics. These characteristics could be the age and training of the attendees or the room and region where the presentation is held. These singularities inherent to the audience can mark a large part of the writing and presentation of a speech, both in content and in form. What we should not lose sight of is the need for an expert in any scientific-technical matter to be able to disseminate, that is, to explain complex concepts without excessive complications to a public who want to be well informed.

In addition, it is necessary to be clear about the purpose for which a text is pronounced. It is different to approach a speech to convey novel information on a current topic, to try to persuade the audience to accept another point of view, or to encourage the public to take action against something specific.

4. Structure of discourse. Defining a clear structure of the speech will help to organize the information and to remember the key ideas that you want to convey. The public will be able to be guided in this way in an easy way, without losing the thread, by the topics that are going to be discussed. The structure of the presentation should be a basic structure, with introduction, body and conclusion. This type of structure clearly delimits the parts of the speech, so it constitutes a simple guide for following it.

2.1.1. Introduction:

In this first part, it is essential to involve the audience, that is, to make the public interested from the first moment. This will be key in the future of the presentation. Such an objective can be achieved by asking a question, posing a problem or showing a very short video, in which you can see the path that the speaker is going to take.

2.1.2. Body:

The body should contain a clear structure as far as the main ideas are concerned. Key points will be discussed one after another, recommending a maximum of three and avoiding burdening the listener with too much information. The most important points and concepts that may be more difficult to understand will be explained in detail, speaking more slowly and speaking more clearly than usual if necessary.

2.1.3. Conclusion:

In this last part, the key points and main conclusions should be summarized, emphasizing the message that has been wanted to convey. The provision of new information should be avoided and also ended abruptly. This is easily accomplished by flipping a question or leaving one or multiple possibilities open. Closing the conference with a personal anecdote makes the audience identify with the speaker.

5. Rehearsal and practice. Practice, as already noted, is essential in a good presentation. Repeating the speech several times, standing up and out loud, before facing an audience is very beneficial to control duration time, pauses, breathing, etc. Maintaining a relaxed and positive posture, with your hands always visible, will influence the audience and keep the attention on the speaker. In addition, you must be aware at all times of the tone and volume of the voice used, emphasizing at times that require it and taking pauses where appropriate.

6. Feeling of closeness. The visual and repeated contact on many occasions with the audience shows security and sufficiency, which transmits complicity and sincerity, the viewer feeling that he is really being helped to understand what is being explained. The use of rhetorical words,

strategic repetitions or deliberate long pauses give the presentation an emphasis that attracts the audience, generating greater expectation and focusing all the attention on the speaker.

7. Not reading and leaning on the equipment. In no case is it recommended to read the speech from beginning to end, since it is not very attractive to see someone read a piece of paper. Small cards instead of a large sheet of paper can help you follow the order of the presentation, avoid reading excessively, and maintain eye contact with the audience.

Knowing the equipment that is going to be available and knowing how to handle it with some ease will be very important in order to avoid, as far as possible, any problem with it during the talk. It is good to use the equipment, for example, to control the times or to develop a series of slides.

8. Non-verbal aspects. Head movements are an important aspect in this type of conference. Nodding or shaking the head to emphasize the message, or tilting it to the side expressing inclusiveness helps in the transmission of communication when properly coordinated with the verbal language. Hand gestures also provide extra emphasis to help the recipient of the message.

3. TED TALK ANALYSIS

3.1. Analysis characteristics

Once the use of TED talks and their importance in professional oral communication has been specified, this chapter will carry out an in-depth analysis of one specific talk. This has been chosen for its relationship with the contents studied in the Degree in Industrial Electronic and Automatic Engineering in particular, although it also presents similarities with contents of the rest of the degrees in industrial engineering, such as the Degree in Mechanical Engineering among others. Due to the limits of the extension of a degree project, we have reduced the analysis to one talk, since it has been preferred that it be exhaustive, to a less complete analysis of a greater number of presentations.

In this section, therefore, different characteristics such as the content of the talk, the expression and communication strategy of the speaker or the effectiveness of the communication will be studied. All this always keeping in mind, once again, the double objective of highlighting the importance of oral scientific-technical dissemination and the need to use English as a language of international communication. Not only because it is the shared language in this area but, at the same time, because through it those effective communication strategies are materialized that have popularized especially the Anglo-Saxon universities. In this way, it can be said that the "how" matters as much as the "what", in other words, the medium and the message come together to make science and technology accessible, and without losing rigor, to the common citizen.

3.2. Amos Winter: The Cheap All-terrain Wheelchair

This talk has been selected for bringing together a large number of topics related to the studies of the degree. This video by a young mechanical engineer and researcher at MIT (Massachusetts Institute of Technology), Amos Winter, made in 2012, deals with the needs of a person with reduced mobility to be able to move around. It seems logical that, in a developed country with acceptable economic capabilities, these basic needs do not pose any impediment to the daily life of the population. However, in a developing country it is very different. In such countries, where the majority of its inhabitants live in rural areas, it is necessary to travel many kilometers to go to school or work and, in many cases, through hard and difficult terrain. Winter observed that these series of conditions could be corrected with a wheelchair that implemented a different and novel design. To do this, he looked at mountain bikes, with which you can travel a long distance and on uneven terrain thanks to their chain of gears. Winter thought that using levers that offered more torque when greater force was needed would lead to lower speed, but would be suitable for rough terrain. The technique had already been implemented before, but the prototypes had a very high cost, and one of the premises of this project was that the cost could not exceed $ 200. The chair also had to be suitable to be used indoors and repaired in local

stores with basic tools. By means of levers and gears, a very simple mechanism is achieved with which the saddle acquires characteristics similar to a mountain bike, fulfilling all the premises mentioned above.

In order to analyze the content of the talk, the characteristics that are considered most important in terms of the transmission of knowledge will be studied below. It is necessary to clarify that the main aspect that is going to be analyzed will be the specific content block. However, the social aspects or expression and communication aspects are also important, since they imply the passage of the transmission of a specific content by the specialist engineer to society.

a) Specific content

1) Vocabulary:

Focusing this first part of the analysis on the vocabulary used, it is observed that the speaker addresses the audience with a technical lexicon. It can be considered that it is a fairly specific vocabulary and that it needs an audience with a minimum knowledge of the subject. This degree of specialization of the public must be necessary to follow the talk with certain guarantees, since, otherwise, it would not be easily understood. This occurs, for example, when the mechanism of a mountain bike is explained or when all the existing agents involved are discussed until the product is manufactured.

Below is a list of the most used technical words during the presentation:

i. Gear train, whose translation in Spanish is gear train. This set of words belongs to the knowledge of mechanics, which is included within physics. A gear is a set of sprockets nested together and a gear train is several connected gears. It can be considered one of the keywords of the project.

ii. Torque. This word is very specific, since only experts in the field know its meaning. It is a system formed by two forces parallel to each other, of the same intensity or module, but in opposite directions. It also belongs to the field of knowledge of physics.

iii. Lever. This word, perhaps the least technical of all, is best known for being used on a multitude of everyday objects such as tools or on doorknobs.

iv. Stakeholders. This word belongs to the business world and refers to the interested parties in a company or organization that allocates capital with the aim of obtaining a profit.

2) Relationship with the subjects of the Degree in Industrial Electronic and Automatic Engineering:

2.1) Main subject for product design

The subject of the Degree in Industrial and Automatic Engineering in which most of the concepts and vocabulary explained in the previous section are used is Machine Mechanics, taught in the second year. This subject allows to become familiar with this vocabulary and understand how these types of mechanisms work, thanks to which movement is achieved in something as simple as a bicycle, or in much more complex systems such as a motor. The basis on which the mechanism is based is simple: a low gear will achieve a lower speed, but a higher torque. Or, conversely, a higher gear will achieve lower speed, but lower torque. This makes it possible to adapt to the conditions of the terrain and to the desired speed at all times. The oldest known gear mechanism is an astronomical calculator dated between 150 and 100 BC. C. composed of at least 30 bronze gears with triangular teeth.

2.2) Other subjects related to design and manufacturing

On the other hand, the need to design a product focused on the end user, with a series of inherent limitations, increased the complexity of the solution. This casuistry required a very specific and particularized design, which entailed an exhaustive analysis of different parameters. Obviously, for all this study carried out by the MIT engineers, a high degree of training in mathematics is necessary for numerical calculation and, most likely, a large part of these calculations have been carried out using a computer program designed for it. In addition, at the same time, it is necessary to know information about the materials that are going to be used in the manufacture of this product and how they have been

manufactured, in case it is necessary to modify their properties. This entails relating a large number of subjects of the degree with this part of the analysis. In the first place, the subjects Mathematics I, taken in the first year of the degree and Mathematics II in the second year, for the calculation and resolution of algebraic problems and equations and Applied Informatics taught in the first year, to be trained in a programming environment and be able to skillfully handle specific software in mathematical calculation.

Secondly, the subjects Science and Materials Engineering taken in the first year would also intervene to know the composition of the elements, and the subject Strength of Materials, taught in the second year, to analyze the ability to withstand the efforts to which the product can be submitted. Finally, the subject Engineering of Production Systems would participate, whose contents are taught in the third year, which allows to know how each piece of the product has been manufactured and how its properties can be modified, if necessary.

Once the product has been designed and manufactured, a field study is necessary in which a sample of the population tests the prototype and returns some feedback in case the product is susceptible to improvement. In this part of the talk, a specific vocabulary is used, less technical, but no less complex for that. According to Winter, the product works "because rigorous engineering science and analysis have been combined with user-centered design." This phrase can overwhelm the viewer at a certain moment if they do not have prior knowledge as mentioned above.

2.3) Beyond theory: subjects related to the revision phase

Regarding the procedure for carrying out the field study, biomechanical data of the user were previously taken and later the new wheelchair was compared with a conventional chair, the results being quite positive. The new product allows greater speed, is more efficient and generates greater torque compared to a conventional wheelchair. On the other hand, there was also a lower oxygen consumption in the user due to the lower use of energy during the course of the test. These conclusions were possible thanks to an extensive collection of user data and its

subsequent analysis, which makes it possible to relate this fact to other subjects studied in the degree. In the Applied Statistics course, taken in the first year, you learn to manipulate a large amount of data in order to obtain rigorous results through its analysis. Likewise, to obtain biomechanical data of the user, an optional training in Biomedical Engineering is required, taken in the last year of the degree, which allows the impulses generated by the human body itself to be translated into data that can be recorded and analyzed by electronic means.

2.4) Subjects necessary for marketing and dissemination

Finally, Winter highlights the necessary involvement of specialized companies so that this initial idea, which any engineer from any university in the world may have, is possible to carry out. From the moment that idea is generated by the engineer, many stages are necessary to reach the implementation of the product by the end user, so an investment from the base is necessary. For this, it is necessary to involve the entire supply chain in order to validate, commercialize and disseminate the product. In this case, the local repair shops also intervene in this chain, since they need to have the basic tools to fix the chairs; companies that can commercialize the product en masse and NGOs that can disseminate this innovative product in the countries where it is most needed. The vocabulary used in explaining these business concepts requires minimal training in this field. This has an enormous relationship with the subject of the Business Organization and Management subject, taught in the second year, in which the basic knowledge about the management of a company, the viability of a product, ways of attracting investors and others business aspects are provided. You also learn to be part of the chain and a valid interlocutor for business.

Obviously, the subject of Technical English of the second year has been fundamental to be able to carry out this analysis individually and in detail, since the vocabulary used in engineering, and in this talk specifically, is far from what is usually used in schools of secondary education or private academies for learning English. This subject has been an essential tool for understanding the video and writing this text. Furthermore, the subject bases the oral part of its contents precisely on the preparation and presentation, by the students, of a presentation on some

technological advance through strategies learned, precisely, in the TED talks. Therefore, the evaluation of the exercise affects not only the aspects that have to do with the command of the English language (pronunciation, expression, fluency), but also with the non-verbal techniques of presentation, such as body language, tone of voice , eye contact, use of slides, and strategies to capture the attention of listeners (rhetorical questions, suspense, introduction of a personal anecdote, among others).

b) Social aspect

The importance of the social aspect of a talk like this, intended in principle to the presentation of a technological advance, appears explicit from the objective set at the beginning of it: to design a product for people with reduced mobility who are in countries on the way to developing. This entails a series of very concrete and non-negotiable constraints, since otherwise it would not be possible to achieve the desired end. The constrictions are as follows:

• An all-terrain wheelchair should be cheap. It has to be made with very cheap materials to be mass-produced by specialized companies, knowing that the sale price must be low.

• It also has to be able to be repaired in local shops with basic tools, so simple components have to be used and can be obtained anywhere in the world. Components such as a gear train or levers are accessible and known in any country, since these elements are very simple and are present in a multitude of applications.

• It is necessary that the product adapts to the conditions of the terrain of the developing countries, where the chair is going to be marketed. Most of the population live in rural areas where uneven terrain such as mud or sand abound. Consequently, the chair must save these lands with solvency and be able to transport people for several kilometers to go to work or school by its own means.

• In addition, the chair must meet certain standards in confined spaces, so it cannot be too large or too heavy. The physical capacities of the

end users are very limited, so the final result is conditioned to a good handling and maneuverability of the same.

It is important to highlight in this analysis that the value of the social part increases when there is a direct relationship between the people in charge of manufacturing the product and the end user. As explained above, there are many factors to consider before and during the manufacture of the product. But obtaining a functional and quality end product is not easy. In the final design stage, the evaluations of the end user are very important, user who is perfectly aware of his limitations and can be very useful when defining those of the machine. For this reason, with the first prototype, the MIT work team had to go back to the design phase, taking into account the interesting contributions, not only from the end users but from the entire supply chain. This led them to see everything from another perspective where the person is the one who moves his arms and decides the whole movement. This led to the obtaining of a chair that has been tried and tested in different conditions and terrain.

c) Expression and communication aspects

Once the talk has been studied in terms of content, this section will delve into the expression and form of both the presentation and its author, taking into account that "an eloquent message is defined by the clarity of the story, the passion with the one that is told and its relevance to the audience "(Endicott, 1999, 28).

1) Parts and characteristics of the talk:

There are several clearly differentiated parts to the presentation. The first is a description of the problem. Winter focuses, at the beginning of the talk, on pointing out the main differences between living with physical disabilities in a developed and a developing country. He highlights the difficulties faced by the population of these latter countries by showing a series of photographs in which the inequality between countries can be observed at a glance. Winter uses personal situations, nothing abstract, using a tone of own experience acquired in his repeated trips to these places. This tone and these references mixed with personal

anecdotes will be a constant during the rest of the talk. It occurs, for example, when projecting photographs in which Winter can be observed with the people with whom he collaborated. It will also happen later, when they had to speak with prototype users and with manufacturing companies, recognizing that he and his team made mistakes many times before coming up with the final solution.

In a second part he explains the previous considerations that must be taken into account before calculating and implementing any solution. He does so by developing a time frame, placing the public in Tanzania in the summer of 2005. He also introduces some personal references such as his specialty (Mechanical Engineering), the university where he works (MIT) and comments on the large amount of resources available to him. to try to solve the problem presented. All this creates in the public a feeling of closeness with the speaker when they know certain details about his personal life and the moment in which the project originated.

The next part focuses on the explanation of the proposed solution. He concentrates this explanation on the use of levers, present in a multitude of mechanisms. It does so in a simple way, emphasizing that the person is really the machine itself and is the one who moves the arms to, through a very simple mechanism, provide mobility to the wheelchair. He explains the keys that he considers have led to the success of this project and the most important characteristics of the manufactured product. He renames the personal references discussed above to later introduce what a mechanical engineer is capable of doing in a position like his. Subsequently, he comments on the previous prototypes manufactured, which did not meet the needs of the user and the importance of obtaining feedback from both end users and the companies in charge of manufacturing the product.

A next stage deals with the analysis and calculations made to the new product in different field tests, observing the speed reached in different types of terrain, the user's oxygen consumption and the efficiency of the chair in different conditions. Through these calculations he is able to demonstrate that the desired objective has been achieved. He also comments that they have planned a more expensive version for the

developed world and highlights the importance that all parts of the supply chain are involved in a project and that everything revolves around the most important thing, the end user.

The end of the talk is marked by a video about a person in India. Ashok fell from a tree and suffered a spinal injury for which he had to quit his job, as he could not travel the kilometer that separated him from it with a conventional wheelchair. Thanks to this lever-powered off-road wheelchair, Ashok was able to reopen his business and bring money home again.

2) Use of slides and visual impact:

Throughout the talk, there is an intentional use of slides that contributes to a greater understanding of the verbal message and generates a great visual impact. In this sense, it can be stated that "visuals become more than just an aid; instead, they are important elements in facilitating ethos and developing a relationship with the audience" (Kedrowicz and Taylor, 2016, 354). In the first example, Winter points out the main differences between developed and developing countries. With this distinction, an incredible polarization between one world and another is obtained, an argument that will be used repeatedly throughout the talk.

He then uses photographs from his trip to Tanzania. With these simple images, he reveals how this idea was conceived and the process that led to the solution. To do this, he uses the image of a mountain bike, thus introducing much more complex terms of his specialty, such as the concept of torque, gears, levers, etc. He does it jointly deliberately, to try to familiarize the audience with this type of vocabulary.

It is noteworthy that, in this part, Winter uses "bullet points" in a transparency, although not overwhelmingly. As discussed before, this type of "list" of important features should be used judiciously so as not to lose the viewer's attention.

Subsequently, very basic and minimalist drawings are shown, causing the audience a feeling of simplicity, as if anyone present in the auditorium could have found the solution. In addition, successive images provide an overview of the tools that are necessary for the manufacture and

repair of the mechanism, being able to verify that they are very simple tools.

Next, a series of mathematical relationships appear on the screen, although they are not commented on, thus preventing the audience from being overwhelmed or losing concentration. These relationships serve to introduce the manufactured prototypes, which were not suitable for this type of land or to be used inside a house. Winter shows how the field tests were carried out, comparing the manufactured wheelchair with a conventional one, showing the great difference between them and crediting it with percentages that appear on the screen to confirm their claims.

At the end of the talk there is an emotional moment with the projection of the video of Ashok in his new wheelchair. Showing this video and doing it at the end of the presentation indicates that you have wanted to give it great importance. It seems logical, because according to the story of this person, the goal for which Winter has fought for years has been achieved, allowing these people in need to move that would be impossible without the help of this new all-terrain wheelchair.

5. CONCLUSIONS

Various conclusions can be drawn from the previous information. Regarding the specific content, the vocabulary used by the speaker is very specific, aimed at an audience that must have a medium level of scientific knowledge about which the presentation is about. In this regard, it has been possible to verify the necessary application of practically all the subjects taken in the Degree in Industrial Electronics and Automatic Engineering for the complete analysis of the talk. Nowadays, an engineer must be able to master all the facets of his area of knowledge, and the sufficient capacity is presupposed to adapt to those that he does not master. In this sense, the TED talk shows to what extent the set of knowledge acquired in the different subjects of the degree can and should be put into operation at the service of effective communication.

In the talk analyzed, the core element is the social aspect that it treasures. A study is proposed or a product is implemented in order to improve

the quality of life of society. This, which must be present in all facets of a professional's life, is something that an engineer should not lose sight of: the why or why of any project, beyond the immediate response from the technical field.

Regarding the expression and the communicative aspects, it can be concluded that the speaker makes his presentation in a personal way, but always framed in the prototype of TED conferences: pleasant talks, with many images and videos with a great visual impact, personal references, closeness to the public, multiple non-verbal aspects that have not had a place here (repetitions, changes in the tone of voice, eye contact, rhetorical questions, humor, body language and many others), great capacity for synthesis and undoubted ability to transmit complex concepts in a language accessible to the average citizen.

Returning, then, to the main objective of the present work as it was stated in the introduction, we have tried not only to verify the need for the Spanish engineer, as well as the Anglo-Saxon, to receive specific training in professional oral communication from the university classrooms but, in addition, the close relationship, already existing, between the necessary tools (the method, the "how" of the transmission of knowledge) and the contents to be transmitted (the subjects of the degree in engineering, the " what "or" crux "of the matter). We believe that the matter should involve all parties in charge of designing the curricula as a whole. One part of the problem, of course, is mastery of English. But another no less important, as we hope to have shown in these pages, is what is known for effective communication, in English, in Spanish and in any language

8. REFERENCES

Altbach, P. G. (2007). The imperial tongue: English as the dominating academic language. Economic and political Weekly, 3608-3611.

Assertion-evidence approach, https://www.assertion-evidence.com/

Bürckstümmer, H. (2017). A printable, flexible, organic solar cell, https://www.ted.com/talks/hannah_burckstummer_a_printable_flexible_organic_solar_cell

Caballero Bazán, Á. (2014). Fundamentos de programación de Visual Basic en CATIA V5. Aplicación al diseño de engranajes rectos y helicoidales de ejes paralelos. Trabajo Fin de Grado en Ingeniería Aeroespacial (pp. 198).

Chang, Y. J., & Huang, H. T. (2015). Exploring TED talks as a pedagogical resource for oral presentations: A corpus-based move analysis. 39(4), 29-62.

Cid, M. T., & Allepuz, J. P. (2004). Evolución y utilización de Internet en la educación. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (24), 59-67.

Dertouzos, M. L., Gates, W. H., & Galmarini, M. A. (1997). Qué será: cómo cambiará nuestras vidas el nuevo mundo de la informática.

Duarte, N. (2011). The secret structure of great talks, https://www.ted.com/talks/nancy_duarte_the_secret_structure_of_great_talks

Educación 3.0, https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/charlas-ted-inspiradoras-para-poner-en-clase/32869.html

Endicott, J. (1999). A strong template identity creates powerful impressions. Presentations, 13(8), 28-29.

Eurostat, (2018). https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Renewable_energy_statistics/es#Estad.C3.ADsticas_de_energ.C3.ADa_renovable

Hachach-Haram, N. (2017). How augmented reality could change the future of surgery, https://www.ted.com/talks/nadine_hachach_haram_how_augmented_reality_could_change_the_future_of_surgery

Hayward, P. A. (2017). Incorporating TED Talk assignments into a public-speaking course. Communication Teacher, 31(4), 239-244.

Jewitt, C. (2012). Technology, literacy, learning: A multimodal approach. Routledge.

Katz, D. (2017). The surprising solution to ocean plastic, https://www.ted.com/talks/david_katz_the_surprising_solution_to_ocean_plastic

Kedrowicz, A. A., & Taylor, J. L. (2016). Shifting rhetorical norms and electronic eloquence: TED talks as formal presentations. Journal of Business and Technical Communication, 30(3), 352-377.

Kress, G. (2009). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. Routledge.

LeBlanc, A. (2015). Artificial Intelligence and the future, https://www.youtube.com/watch?v=xH_B5xh42xc

Marshall, M. (2012). Talk nerdy to me, https://www.ted.com/talks/melissa_marshall_talk_nerdy_to_me

Moraza Herrero, M. (2014). La lengua inglesa en la industria turística: utilización y especialización.

Robinson, K. (2006). Do school kill creativity? https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?

Rodwell, G. F. (1879). Bacon's Novum Organum. Nature, 19(482), 262.

Romanelli, F., Cain, J., & McNamara, P. J. (2014). Should TED talks be teaching us something? American journal of pharmaceutical education, 78(6), 113.

Rossiter, J. (2016). A robot that eats pollution, https://www.ted.com/talks/jonathan_rossiter_a_robot_that_eats_pollution

Shah, P. (2017). How AI is making it easier to diagnose disease, https://www.ted.com/talks/pratik_shah_how_ai_is_making_it_easier_to_diagnose_disease

Winter, A. (2012). The cheap all-terrain wheelchair, https://www.ted.com/talks/amos_winter_the_cheap_all_terrain_wheelchair

AULA INVERTIDA, TIC Y DICCIONARIO: UN SISTEMA B-LEARNING DE INICIACIÓN AL ESTUDIO DEL LATÍN

MANUEL MÁRQUEZ CRUZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algo más de una década, el debate en torno a la necesidad de cambios pedagógicos dentro del contexto de la didáctica de las lenguas clásicas ha cobrado una nueva dimensión como consecuencia de las competencias que se espera que adquiera el alumnado de este siglo XXI (Carbonell, 2012), orientadas, fundamentalmente, al desarrollo del trabajo cooperativo, a la interacción social y al establecimiento de redes de conocimiento. En el caso concreto del latín, en 2016 se publicó un estudio de campo diseñado para analizar los distintos métodos puestos en práctica en las aulas de dicha materia, utilizando como instrumento de recogida de datos una encuesta realizada a 186 profesores de latín de las diferentes Comunidades Autónomas de España. Los resultados de dicho estudio (López de Lerma y Ambrós, 2016) devolvían datos contundentes en relación con la falta de variedad metodológica[212]: el 47% del profesorado utilizaba el tradicional método de gramática-traducción, el 7% un método inductivo-contextual, el 45% un método híbrido (mezcla del primero y del segundo) y 1 % un método comunicativo. Del método de gramática-traducción, cuyo origen arranca en la tradición escolástica -aunque fue en el siglo XIX cuando se sistematizó- y que se ha perpetuado hasta nuestros días, se criticaba la falta de repercusión positiva en la motivación hacia el estudio de esta lengua, debido a su rigidez estructural y al modo de presentar unos contenidos alejados de los intereses culturales de los estudiantes. Por su parte,

[212] Sobre la falta de variedad metodológica vid. Aguilar Miguel (2015).

sobre el método inductivo-contextual, fundamentado en el conocido como "método Ørbeg"[213], se argumentaban como aspectos negativos la falta de satisfacción de las necesidades de los docentes, por cuanto requiere de una formación especial para un profesorado de lenguas clásicas que no ha sido instruido en el desarrollo de las destrezas contextuales y comunicativas que precisa dicha metodología[214]. Se añade, además, el tiempo de horas lectivas que precisa una puesta en marcha efectiva de esta metodología, horas que en el contexto educativo de otros países sí existe, pero en el nuestro no[215]. Como solución intermedia, un número considerable de los docentes entrevistados optaron por poner en marcha un método híbrido, que consiste en alternar ambas metodologías. No obstante, a tenor de los resultados de la encuesta, dicha opción tampoco parece haber arraigado entre el profesorado. La muestra representativa del análisis realizado evidencia el problema abordado en el presente estudio, esto es, la necesidad de diseñar y poner en marcha nuevas iniciativas didácticas que incidan de una manera positiva en el proceso de aprendizaje-enseñanza de esta lengua. El contraste de la situación del latín con respecto al de las lenguas moderna es alto, dado el continuo interés que revela la literatura y los foros científicos, como el recién celebrado *II Congreso Internacional Nodos del Conocimiento*, por ahondar en la investigación del diseño y en la experimentación de diferentes metodologías y técnicas docentes aplicadas a la enseñanza de dichas lenguas. En el caso del latín, al menos en España, los docentes apenas cuentan con investigación práctica que potencie la pedagogía de

[213] Hans Ørbeg, diseñó un proyecto de aprendizaje de latín que siguiendo el método directo concedía un papel relevante a la oralidad en el aula, la organización temática del vocabulario y el aprendizaje graduado e inductivo de las reglas gramaticales. Este proyecto, puesto en marcha en los años 50, se sistematizó y popularizó gracias a la publicación de un manual de lengua latina conocido como método inductivo-contextual en la colección *Lingua Latina per se illustrata*. El manual, traducido al español, se utiliza tanto en la enseñanza media (López de Lerma y Ambrós, 2016) como en la enseñanza superior (Macias Villalobos, 2012).

[214] Esta metodología, sin embargo, ha deparado resultados positivos en un nivel de enseñanza superior (Macias Villalobos, 2015 y 2012).

[215] En el currículum de 4º de ESO, la asignatura de Latín tiene asignadas 3 horas lectivas semanales. En el caso de Bachillerato, tanto en 1º como en 2º, el latín se imparte durante 4 horas a la semana.

esta lengua[216], una situación a cuya mejora no ha ayudado con toda probabilidad ni su condición de lengua de corpus y ni la finalidad de su estudio en enseñanzas medias, esto es, superar una prueba de acceso a la universidad cuyo principal valor es comprobar la destreza de los aprendientes como traductores.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es presentar un modelo de aula invertida diseñado para responder a las necesidades de actualización metodológica que, como se ha señalado en el apartado precedente, demandan parte de los docentes de las asignatura Latín en España, tanto en el nivel de 4º de ESO como en el de Bachillerato. Se trata de una propuesta orientada a optimizar la motivación hacia el estudio de la lengua latina y, por ende, a repercutir de manera positiva en la mejora de los resultados académicos de aquellos alumnos que se inician en el estudio de la lengua latina. Debido al relevante papel que desempeña el uso de las TIC durante su puesta en práctica, se encuadra perfectamente dentro de un sistema de b-learning que facilita el aprendizaje semipresencial.

3. METODOLOGÍA

El modelo propuesto se ha fundamentado en los principios teóricos del aprendizaje activo, concretamente en el aula invertida (Bergmann y Sams, 2012), que consiste en alterar los espacios de aprendizaje y modificar los roles de discentes y docentes: el rol del profesor responde al de un guía (i) que recopila, elabora y le proporciona materiales didácticos al alumno para su consulta fuera del aula, (ii) que utiliza el tiempo lectivo para resolver las cuestiones planteadas por los alumnos tras el estudio de los materiales y (iii) que diseña y desarrolla actividades que

[216] Más allá de aquellos recursos electrónicos que algunos docentes utilizan de manera puntual en sus aulas, como es el caso de los que se proporcionan desde Culturaclasica.com (https://culturaclasica.com/), Chiron (Chiron (google.com), Palladium (Actividades y ejercicios - Proyecto Palladium (mec.es), el proyecto Sal Musarum (Paginae Latinae | Sal Musarum), UTalk Classic (Aprende latín - Sencillo, Divertido & Fácil de usar | uTalk), Griegarcas (Morfología del latín - griegarcas (google.com), la web de Arturo Ramo García (cursos gratis, Latín de Aplicaciones Didácticas), entre otros.

sirven para constatar y consolidar los contenidos didácticos aprehendidos por el discente; el estudiante, por su parte, queda empoderado y consolidado como el verdadero protagonista de su proceso de aprendizaje, puesto que es él quien marca fuera del aula los tiempos de consulta y estudio de los materiales proporcionados y quien transmite al profesor las dudas que surjan al respecto (Fernández de Castro et al., 2021). Para proceder a tales efectos, se ha utilizado como técnica una adaptación del Team Based Learning (TBL), que mediante diferentes prácticas busca la estimulación académica del estudiante promoviendo la colaboración entre alumnos junto con el trabajo individual (Michaelsen y Richards, 2005; Michaelsen, Knight y Fink, 2002). El proceso se estructura en tres fases: el alumno estudia fuera del aula, el profesor se asegura de que el alumno viene preparado a clase y el alumno realiza en clase una serie de prácticas en equipo confeccionadas para comprobar que los contenidos estudiados han sido asimilados[217].

Con el objetivo de potenciar el rendimiento del modelo, la puesta en marcha del sistema de aprendizaje se ha orientado al uso de un entorno b-learning (Jenkins, Browne y Walker, 2005; PLS RAMBOLL, 2004) que permita la instrucción presencial y funcionalidad del aprendizaje electrónico (González-Mariño, 2006) y, por lo tanto, favorecer la inversión de espacios educativos, facilitando la transferencia de la información fuera del aula y el razonamiento dentro de la misma. En este contexto, el uso de las TIC se torna fundamental, puesto que le proporcionan al docente herramientas adecuadas para la elaboración y transmisión de materiales educativos, al tiempo que potencian y motivan la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje por contextualizar dicho proceso en un entorno digital con el que se sienten familiarizados. En la confección del modelo se han utilizado como instrumentos:

- La plataforma educativa web Moodle: se trata de un Learning Management System (LMS) de código abierto que permite la creación y gestión de espacios virtuales de aprendizaje. En

[217] Para una información completa sobre el TBL en España, vid. http://www.teambasedlearning.org/tbl-en-espana/

estos espacios es donde tienen lugar los procesos de enseñanza cuya finalidad es la adquisición de una o varias competencias, organizados la mayor parte de las veces mediante un diseño de aprendizaje que define y planifica la actuación de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza, esto es, el rol del profesor, el rol del alumno, las actividades, los escenarios (lugares del espacio de aprendizaje donde se realiza un proceso) y las relaciones entre roles, actividades y escenarios (Fernández-Pampillón, 2009). La funcionalidad de los LMS hace posible la administración del espacio de aprendizaje, la comunicación síncrona y asíncrona entre sus participantes, la gestión de los contenidos, la gestión de los grupos y la evaluación de las diferentes actividades. En nuestro caso, la Universidad Complutense de Madrid nos proporciona un espacio en Moodle, la plataforma donde se encuentra alojado en abierto el *Curso de iniciación al latín*, algunos de cuyos recursos educativos se han utilizado para confeccionar el modelo de aula invertida presentado en este trabajo.

FIGURA 1. Curso de iniciación al latín

– El repositorio OdA: alojado en los servidores de la Universidad Complutense de Madrid, se trata de un contenedor dinámico que permite la creación y gestión de objetos digitales. El

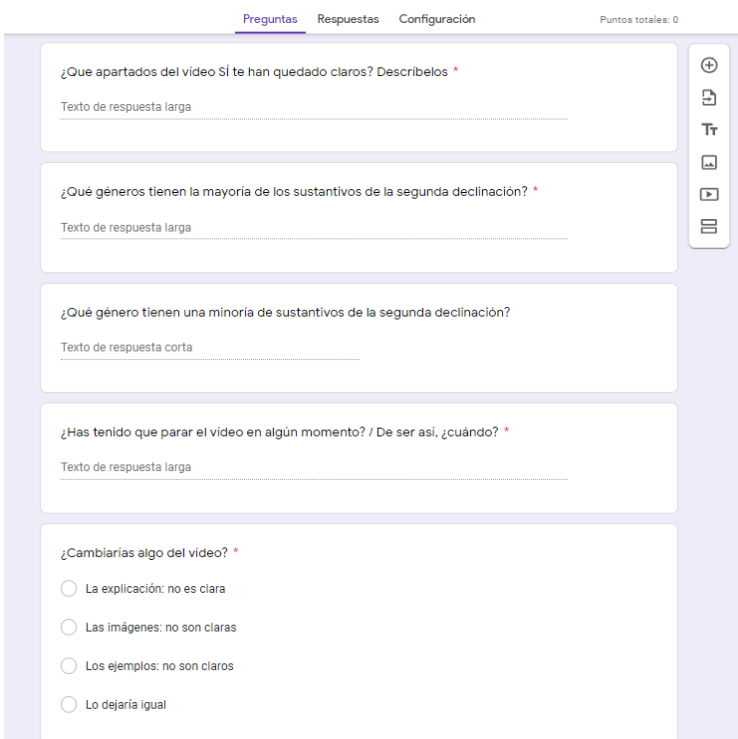
sistema posibilita el diseño de la estructura que contiene esos objetos digitales, la creación de colecciones de objetos digitales y un mecanismo de navegación y búnasqueda por el repositorio (Fernández-Pampillón et al. 2018). En este repositorio se encuentra ubicado el *Diccionario Didáctico Digital de Latín*, un diccionario electrónico confeccionado con el objetivo de facilitar el aprendizaje de la lengua latina en una fase inicial mediante su consulta para resolver algunas de las prácticas propuestas.

FIGURA 2. Diccionario Didáctico Digital de Latín

– Google Forms: se trata de una herramienta gratuita ofrecida por Google para crear, compartir y gestionar cuestionarios online. El uso de este servicio permite confeccionar formularios de autoevaluación y evaluación de los contenidos tratados en cada una de las sesiones, con el objetivo de recoger, analizar y calificar dichos datos.

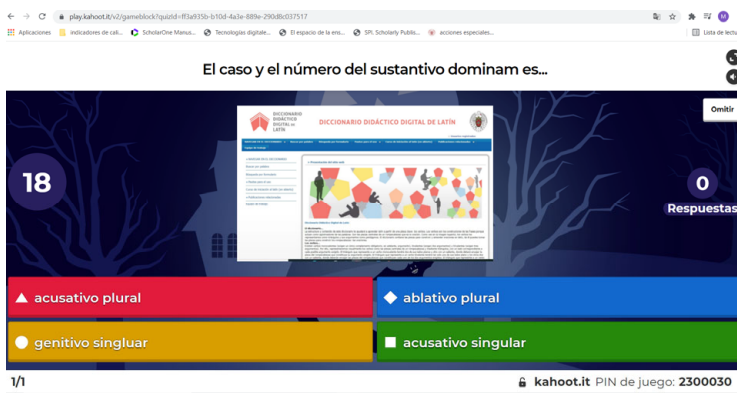
FIGURA 3. Formulario de autoevaluación

FIGURA 4. Formulario de autoevaluación (continuación



– *Kahoot*: plataforma de aprendizaje basada en el juego (ABJ) que permite crear cuestionarios que los alumnos resuelven en tiempo real. El uso de esta aplicación le proporciona al docente una valiosa retroalimentación sobre el estado del proceso de aprendizaje de los discentes. El procedimiento para su puesta en marcha es el siguiente: tras darse de alta en la aplicación, el profesor crea una batería de preguntas temáticas, determina sus respuestas y especifica el tiempo del que disponen los alumnos o los grupos de alumnos para resolver cada una de las cuestiones planteadas. Las respuestas a las preguntas presentan una tipología variada (elección entre verdadero o falso, selección de opción u opciones acertadas e, incluso, existe la posibilidad de que el jugador escriba en un cuadro de texto la respuesta que considera correcta). Cuando se publica y se activa el juego, los alumnos se conectan a la aplicación mediante dispositivos móviles conectados a internet e intentan resolver las cuestiones proyectadas en una pantalla en el menor tiempo posible. Al final de cada pregunta se muestra un ranking que a modo de clasificación deja constancia de qué alumno o grupo de alumnos muestra un mayor acierto en las respuestas y es más rápido en seleccionar la opción correcta. La puesta en marcha de esta práctica de ABJ está siendo cada vez más habitual en las aulas de los diferentes niveles educativos (Rodríguez-Fernández, 2017).

FIGURA 5. Actividad Kahoot



Por último, para garantizar aún más la solidez de la propuesta, durante el proceso de aprendizaje lingüístico se ha utilizado la metodología del puzle, un método de corte cognitivo-inductivo que ha sido diseñado *ex profeso* para iniciarse en el aprendizaje de lenguas declinables y que ha sido testado y evaluado durante cinco años mediante la puesta en marcha de un curso de iniciación latín y otro de iniciación al alemán, con resultados positivos en lo que se refiere tanto a la mejora de la motivación hacia el estudio de ambas lenguas como a la de los resultados académicos (Márquez y Fernández-Pampillón, 2021; 2019, Sánchez Hernández, 2021). Con esta metodología se pretende que el alumno comprenda a un nivel básico el funcionamiento de la complementación verbal del latín y del alemán. Para ello, se introduce el concepto de valencia verbal cuantitativa y cualitativa a fin de que el discente comprenda cómo el significado de un verbo varía según el número de complementos obligatorios que requiera (argumentos) y la morfología de los mismos. Se aprende a distinguir, en atención al significado del verbo, lo que es un argumento de lo que es un satélite (complemento adicional del verbo) mediante una práctica de codificación y decodificación de diferentes frases, actividades para las que utiliza el *Diccionario Didáctico Digital de Latín*, un instrumento lexicográfico que ha sido diseñado y confeccionado para facilitar mediante su uso el aprendizaje de la lengua latina. Tanto en las explicaciones teóricas como en las actividades prácticas se utiliza la metáfora del puzle: en la frase latina, el verbo se representa con la forma de un triángulo que puede tener una, dos o tres protuberancias en sus lados que marcan el número de argumentos que complementan al verbo en atención a su significado. Cada uno de esos argumentos está representado por un pentágono que a modo de rompecabezas se ajusta al triángulo encajando en la protuberancia. Cada pentágono tiene un color que representa su caracterización léxica, esto es, la descripción de su ontología teniendo en cuenta si se trata de una entidad humana, animal, concreta, abstracta o de un lugar. Así pues, un verbo en latín, como es el verbo *do* ("dar", en español) estaría representado por un triángulo con tres protuberancias, en cada una de las cuales encajaría un pentágono, en representación de cada uno de los tres argumentos del verbo *do*, esto es, "quién da" (pentágono rojo, color que representa a una entidad +animada +humana), "qué se da" (pentágono

naranja, que representa a una entidad tangible -animada +definida) y "a quién se le da" (pentágono rojo, que representa una entidad +animada +humana). Toda esta explicación se proporciona en los vídeos de las diferentes unidades y en el diccionario. En esta metodología se prescinde de etiquetas sintácticas, puesto que las relaciones entre los argumentos y los verbos se explican a partir de las funciones semánticas (los roles que desempeñan las entidades que participan en un evento verbal) y la morfología (especificando el caso de los argumentos, es decir, nominativo, acusativo, etc.). Las diferentes actividades que realizar, tanto en modo grupal como individual, van asentando un conocimiento gramatical asociativo en el discente, que le sirve para reconocer patrones lingüísticos en atención a las diferentes clases de verbo (desplazamiento, lengua, percepción, cognición, etc.).

En cuanto a las sesiones programadas, el modelo propuesto se ha diseñado para una puesta en marcha estructurada en cinco sesiones. La temática de cada sesión es la siguiente: los sustantivos de la primera declinación, los sustantivos de la segunda declinación, los verbos de la primera y segunda conjugación, los adjetivos de primera clase (primera y segunda declinación) y los verbos de las conjugaciones tercera, cuarta y mixta.

La estructura de cada sesión es la siguiente:

Antes de aplicar el modelo:

- Es preciso que el docente le haga llegar al alumno un documento cuya lectura es fundamental para el buen desarrollo de la práctica. Dado que el profesor debe cerciorarse de que el documento ha sido leído y comprendido por todos los alumnos, recomendamos una lectura común en clase. El documento en cuestión versa sobre la contextualización de las unidades tratadas en la Programación General de Aula de la asignatura de Latín según el modelo didáctico que se va a aplicar. Se pondrá especial atención a los contenidos que se van a estudiar, a su relación con los objetivos didácticos de la asignatura y a su temporalización.

Durante la aplicación del modelo (fuera del aula):

- El alumno ha de recibir unos días antes de la sesión presencial los recursos educativos que debe trabajar junto con dos documentos que describen, por un lado, los objetivos a alcanzar en esa sesión, y, por otro, una explicación de cómo se va a desarrollar la sesión en cuestión: desde unas instrucciones básicas que especifiquen cómo acceder a los videos explicativos hasta cómo se ha de proceder de cara al estudio de los materiales (visionado del video, interrupción de éste o visionado cuantas veces estimen oportunas y toma de apuntes) y, en caso de que así lo decidieran, cómo acceder a las actividades complementarias, tras el visionado del video correspondiente, la audición de la pista grabada o la lectura de la transcripción de la grabación[218].

- En cuanto a los recursos educativos, el profesor debe proporcionarles a los alumnos el enlace para visionar el video de la unidad a estudiar. Dicho video -en formato de píldora, con una duración que no sobrepasa los diez minutos- debe ser visionado por los alumnos antes de que tenga lugar la sesión presencial que versará sobre la temática del video. Los recursos educativos (el video de cada unidad, junto con unas actividades de refuerzo, cuya realización es optativa) son de libre acceso y se encuentran alojados en la plataforma Moodle (UCM) (https://cv4.ucm.es/moodle/course/view.php?id=115039).
  Una vez estudiados los materiales, el alumno debe cumplimentar un breve formulario de autoevaluación, en el que se especificará qué apartados han quedado claros, cuáles requieren de una explicación más detallada cuando tenga lugar la clase presencial y qué dudas le han surgido sobre los contenidos estudiados. Por último, se le pide su opinión sobre la

[218] Estas actividades complementarias forman parte del *Curso de iniciación al latín* y fueron diseñadas con el objetivo de consolidar y reforzar los conocimientos adquiridos tras ver el video, oír su audio o leer su transcripción. La realización de las actividades- (rellenar huecos, elección de opciones, traducción de latín al español y del español al latín) fomenta un aprendizaje inductivo puesto que alumno va siendo consciente de los patrones lingüísticos que rigen el comportamiento semántico, morfológico y sintáctico de los verbos en latín (Márquez y Fernández-Pampillón, 2021).

idoneidad de los materiales educativos. Se estima una duración de veinte minutos para el estudio de los materiales y la cumplimentación del cuestionario de autoevaluación.

Durante la aplicación del modelo (dentro del aula):

- Antes de comenzar la clase, el docente procede a analizar los cuestionarios de autoevaluación para saber qué contenidos han de ser explicados de una forma más específica duranta le sesión presencial. Estos formularios proporcionarán información sobre las dificultades que han encontrado los alumnos respecto a los objetivos que debían alcanzar. Son extremadamente valiosos puesto que sirven para que aquellos alumnos que no suelen preguntar en clase -por cualquier razón- puedan expresar sus dudas a título personal y privado. Analizados los resultados, el docente decidirá cómo enfocar la sesión presencial: comenzar haciendo un test de evaluación (en caso de que no haya dudas) o resolviendo las dificultades manifiestas[219].

- Al comenzar la sesión, el profesor se centrará en resolver aquellas cuestiones que no hayan quedado claras tras el estudio de los videos, así como la dificultad que haya podido entrañar la realización de alguna de las actividades del *Curso de iniciación al latín* diseñadas para reforzar los contenidos aprehendidos con los videos, actividades cuya realización, como hemos especificado más arriba, es optativa. Esta fase no debería extenderse más allá de los diez minutos.

- Solventadas las dudas, se procederá a la realización de un cuestionario de evaluación individual de los objetivos trabajados. El alumno dedicará un máximo de diez minutos a su cumplimentación.

[219] Esta técnica es mucho más cercana al just-in-time-teaching, que responde a un planteamiento de la sesión presencial en atención a las necesidades o intereses detectados en los alumnos mediante el análisis de un cuestionario cumplimentado previamente por los discentes (Prieto, Díaz y Santiago, 2015).

- Tras realizar el cuestionario individual, el profesor formará grupos de cuatro alumnos que resolverán el mismo cuestionario contribuyendo entre todos a la resolución correcta del test. Con el objetivo de que fluya el debate dentro de los grupos, el tiempo estipulado para la resolución del formulario es de diez minutos.

- ABJ: los últimos diez minutos de la sesión se dedicarán a consolidar los conocimientos adquiridos con una nueva actividad grupal, en este caso, un *Kahoot*, que el profesor ha diseñado previamente para cada una de las sesiones presenciales. Manteniendo los grupos formados para la actividad anterior, los alumnos harán uso de un dispositivo móvil por grupo para conectarse a la aplicación de *Kahoot* (https://kahoot.it/). Los grupos tendrán que resolver diez cuestiones diferentes sobre los contenidos trabajados, constituyendo cada pregunta una ronda. Queda a decisión del docente si en las sucesivas sesiones se introduce alguna pregunta sobre los contenidos tratados en la/las sesiones previas.

4. RESULTADOS

Con el objetivo de realizar un primer testado del modelo propuesto, durante el primer trimestre del curso académico 2021-2022 se ha llevado a cabo una primera experimentación con alumnos de dos centros educativos de la Comunidad de Madrid (Sur y Suroeste) que cursan la asignatura de Latín en 4º ESO. La muestra de estudio está compuesta por 12 estudiantes distribuidos en un grupo experimental y un grupo de control.

Aunque la muestra no llega a ser significativa, debido al número de individuos, sí arroja unos primeros datos relevantes sobre la efectividad del modelo.

En cuanto al instrumento utilizado para medir cuantitativamente la efectividad del modelo, se trata de un test de siete frases en latín que el alumno tiene que analizar morfológicamente y traducir al español. Se

han tomado como aspectos evaluables la identificación correcta del caso, el género, el número y la persona verbal.

Se ha utilizado el paquete estadístico de ciencias sociales SPSS (versión Windows 25) para llevar a cabo, en primer lugar, un análisis descriptivo de la muestra, y en segundo lugar, uno comparativo de la muestra. El análisis descriptivo muestra la media obtenida por ambos grupos, el grupo de control y el grupo experimental y su desviación estándar de la variable estudiada, esto es, el número de errores final cometidos en el examen objeto de estudio. Teniendo en cuenta el tamaño de la muestra, antes de proceder al análisis descriptivo, se comprobaron los supuestos necesarios utilizando la prueba de Shapiro-Wik para determinar la normalidad de la variable. El resultado obtenido fue de ,52 para el grupo de control y de ,74 para el grupo experimental. Estos datos se consideran significativos, y por lo tanto, se requiere el uso de coeficientes paramétricos y pruebas inferenciales. Con el fin de analizar la efectividad de la metodología objeto de estudio, se ha aplicado la prueba de T-Student para muestras independientes. Se ha analizado el número de errores (caso, género y número) cometidos en la prueba de evaluación por cada participante en ambos grupos. La estadística descriptiva demuestra que el grupo de control tiene una media de 23,16 errores mientras que en el grupo experimental se aprecia una media de 11,3 errores, lo que demuestra que hay una diferencia significativa de p=0,04. La estadística descriptiva de la variable estudiada junto con el análisis comparativo del número de errores cometidos en dicha prueba por ambos grupos se presenta en las tablas 1 y 2. Se confirma, por lo tanto, la hipótesis de que el método propuesto repercute positivamente en los resultados académicos, toda vez que la muestra del grupo experimental vuelca resultados más favorables al cometer un número de errores significativamente inferior respecto al grupo de control.

TABLA 1. *Media (M) y desviación estándar (DE) de la variable categorizada (número de errores cometido en el examen de evaluación) del grupo de control (GC) y el grupo experimental (GE).*

	GC		*GE*	
	M	*DE*	*M*	*DE*
Examen	23,16	11,08	11,33	5,24

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Análisis T-Student para muestras independientes de la variable categorizada (número de errores cometidos en el examen de evaluación)*

	F	*Sig*	*t*	*Sig (bilateral)*
Examen	,67	,43	2,36	,04

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

La puesta en marcha del modelo de aprendizaje propuesto en este trabajo en un aula de iniciación al estudio de latín supone un cambio radical con respecto al *modus operandi* de las metodologías utilizadas tradicionalmente. Invertir los espacios de aprendizaje y modificar los roles de discente y docente conlleva enfrentarse a una dificultad que va más allá de afrontar un mero cambio de actividades didácticas: en numerosas ocasiones el docente se verá obligado a salir de su círculo de confort, trazado de manera inconsciente al promover reiteradamente un proceso de aprendizaje en el que él mismo se erige como principio y fin del proceso educativo, pues es quien enseña y quien evalúa. El aula invertida combinada con el TBL desdeña los modelos tradicionales de enseñanza, fundamentándose en los valores de reflexión y autoevaluación por parte del alumno. El docente no es quien instruye, sino quien guía, rompiendo, por tanto, con esa perspectiva tradicional de la clase magistral. Ahora debe dedicar un tiempo extra a la selección y preparación de los materiales con los que trabajarán los alumnos dentro y fuera del aula. Dentro de ésta, resolverá dudas, diseñará ejercicios específicos y formulará nuevos ejemplos que ayuden a esclarecer los contenidos

didácticos, al tiempo que guiará diferentes prácticas para que sus discentes ser esfuercen en resolver sus dudas de manera individual y autónoma, pero también en grupo, fomentando el trabajo unas veces colaborativo, otras cooperativo. Es importante que los alumnos aprendan a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y a comunicar sus dificultades al profesor. Con todo lo dicho, sin embargo, una vez que el docente se ha adentrado en esta metodología didáctica, alentado por el uso de las TIC, entorno con el que el alumnado de hoy en día se encuentra en gran medida familiarizado, observará con satisfacción como la motivación hacia el estudio y la actitud de su alumnado ha mejorado sustancialmente.

El análisis de las metodologías utilizadas tradicionalmente en el aula de latín depara que en el caso del método de gramática-traducción, la habilidad memorística del aprendiente desempeña un rol sumamente relevante, toda vez que en el arte de la traducción resulta fundamental, por un lado, conocer el conjunto de reglas que determinan el correcto uso de la lengua latina, y, por otro lado, manejar un amplio vocabulario que de no estar almacenado en la mente del aprendiente genera una dependencia excesiva del uso del diccionario (López de Lerma y Ambrós, 2016). Por su parte, el método inductivo contextual propone un acercamiento gradual y natural al estudio de la lengua latina mediante un aprendizaje fundamentado en el significado de las palabras según el contexto en el que aparece, para lo cual es necesario invertir un tiempo considerable, en torno a tres años, (López de Lerma y Ambrós, 2016), tiempo del que apenas disponen tanto profesorado como alumnado, teniendo en cuenta la temporalización y los contenidos didácticos especificados en el currículum de la asignatura de Latín en 4º de ESO, 1º y 2º de Bachillerato y la inminente prueba de selectividad.

El modelo b-learning propuesto en este trabajo reduce a mínimos los tiempos de aprendizaje, puesto que potencia la reflexión autónoma por parte del alumnado y flexibiliza los tiempos de trabajo con el objetivo de que alumno comparta conocimiento con sus iguales, una experiencia que deja en el discente una huella cognitiva mucho más profunda que la que holla el aprendizaje basado en la retención memorística o en el uso contextual del vocabulario.

El TBL se basa en el principio de que la inminencia de una prueba de evaluación constituye una de las principales estimulaciones de cara al estudio (Michaelsen, Knight y Fink, 2002), una prueba a la que el discente sabe que va a tener que afrontar al inicio de cada una de las sesiones presenciales. El estímulo es doble por cuanto, además, es conocedor de su responsabilidad con respecto al grupo a la hora de cumplimentar el test evaluador que se realiza en equipo y de participar la actividad *Kahoot*, en la que es consciente de que debe estar "a la altura" de sus compañeros.

Por último, dejamos constancia de la versatilidad del modelo propuesto, puesto que no se trata de un método hermético: el profesor tiene completa libertad a la hora de diseñar los cuestionarios, formar los grupos y sustituir una actividad que favorece el aprendizaje basado en el juego como es *Kahoot* por otra actividad con fines similares pero con una dinámica diferente como puede ser la construcción de un rompecabezas que responda a determinadas estructuras gramaticales utilizando las piezas de la metodología del puzle, o sustituir esta actividad lúdica por un debate sobre una cuestión relacionada con los objetivos didácticos tratados, que favorezca la creación de grupos dispares en atención a opiniones diferentes. Como es evidente, el profesor determinará el porcentaje de la nota que las actividades propuestas tendrán sobre el peso total de la evaluación.

La segmentación de la propuesta en cinco sesiones en las que se tratan contenidos gramaticales esenciales para iniciarse en el aprendizaje del latín, esto es, la declinación de los sustantivos de la primera y segunda declinación, la declinación de los adjetivos de primera clase y las cinco conjugaciones verbales del latín, facilita su puesta en marcha en sesiones alternativas. Es decir, el profesor decide en qué momento poner en marcha cada una de las sesiones, sin necesidad de que se sucedan correlativamente. Se pueden alternar con otro tipo de sesiones -e incluso de metodologías- enfocadas al estudio del resto de los contenidos didácticos especificados en la Programación General de Aula de la asignatura de Latín (historia, cultura, literatura) en los niveles educativos en los que se imparte. Es más, se pueden alternar con sesiones prácticas que refuercen los objetivos didácticos a alcanzar, como, por ejemplos,

traducción de frases y pequeños textos de iniciación al estudio de esta asignatura.

6. CONCLUSIONES

El modelo de aula invertida aplicado a un entorno b-learning que se propone en este trabajo supone una respuesta al problema de investigación expuesto en la introducción, a saber, el diseño de una iniciativa didáctica que satisfaga esa necesidad de nuevos recursos didácticos que demandan los profesores de latín. El modelo se ha desarrollado con el objetivo de ayudar a mejorar la calidad educativa, buscando la incidencia positiva tanto en la mejora de los resultados académicos como en la motivación hacia el estudio de esta lengua. Por otro lado, se trata de una propuesta que acerca la metodología de enseñanza de una lengua de corpus, como es el latín, a aquellas diseñadas para el aprendizaje de las lenguas modernas, lo cual supone toda una actualización pedagógica. Incidimos, además, en el aporte de la aplicación de este modelo didáctico al aprendizaje inclusivo, toda vez que los formularios personalizados le permiten al docente calibrar las necesidades cognitivas de sus alumnos de una forma individualizada. La presencia de las TIC en el aula, mediante el uso instrumentos y entornos digitales como son los formularios de evaluación online, la plataforma educativa Moodle, que aloja y gestiona los recursos educativos del *Curso de iniciación al latín*, y el repositorio OdA, donde se encuentra el DDDL, facilita un enfoque pedagógico electrónico fundamentado en las aptitudes del "hacer hacer" y el "hacer saber" (López Alonso, 2009), que inciden de forma positiva en el desarrollo de algunas de las competencias (trabajo cooperativo y colaborativo, establecimiento de redes de conocimiento, uso de las tecnologías) que se espera que los alumnos de nuestras aulas mejoren. No obstante, es importante el trabajo futuro: testar, evaluar y mejorar la efectividad de esta propuesta didáctica, mediante su implantación paulatina en diferentes centros educativos, lo que ayudará a mejorar los aspectos de fondo y de forma.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos al grupo de investigación ILSA de la Universidad Complutense de Madrid (http://ilsa.fdi.ucm.es/) su inestimable labor en el campo de la investigación sobre gramáticas formales como herramienta de desarrollo de software, así como sobre los repositorios y colecciones de objetos digitales. Agradecemos, así mismo, a los responsables e investigadores de los Proyectos Innova Docencia de la Universidad Complutense de Madrid 193:2016, 269:2017, 164:2018 y 245:2019 el diseño y confección del *Curso de iniciación al latín* y del *Curso de iniciación al alemán*, cuyos recursos educativos han sido fundamentales para el desarrollo del presente trabajo.

8. REFERENCIAS

Aguilar Miguel, J. (2015). La traducción pedagógica como herramienta didáctica hacia una nueva propuesta de aplicación en el aula. Thamyris, 6, 137-165.

Bergmann, J. y Sams, A. (2012). Flip your classroom. Reach every student in every class every day. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

Carbonell, S. (2012). Desaprendiendo griego antiguo: una propuesta didáctica para un primer curso con Athenaze. Thamyris, 3, 229-249.

Fernández de Castro, B., Ruiz Pilares, E. J., Padrón Reyes, L. y Lage Estrugo, L (2021). La clase invertida como herramienta para la enseñanza de las Humanidades: reflexiones sobre su implementación en la universidad española. En O. Buzón-García, C. Romero-García y A. Verdú Vázquez, (Coords.), Innovaciones metodológicas con TIC en educación (pp. 1289-1305), Dykinson.

Fernández-Pampillón, A. Mª. (2009). Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet. En C. López Alonso, (ed. Lit.) y Mª. Matesanz del Barrio (coord.), Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad (pp. 45-73). Biblioteca Nueva.

Fernández-Pampillón, A. Mª., Gayoso, J., Sarasa, A. y Sierra Rodríguez, J. L. (2018). OdA y Clavy: versatilidad para la creación y gestión de colecciones de objetos digitales. En Encuentros digitales: escrituras, colecciones, aprendizajes en español Encontros digitais: escritas, colecções, aprendizagem em portugués. Universidad Complutense de Madrid, https://eprints.ucm.es/id/eprint/50701/

González-Mariño, J. C. (2006). B-Learning utilizando software libre, una alternativa viable en Educación Superior. Revista Complutense de Educación, 17(1), 121-133.

Jenkins, M., Browne, T. y Walker, R. (2005). VLE Surveys. A longitudinal perspective between March 2001, March 2003 and March, 2005 for higher education in the United Kingdom. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.593.644&rep=rep1&type=pdf

López Alonso, C. (2009). Aprender a comunicar en b-learning. En C. López Alonso, C (ed. Lit.) y Mª. Matesanz del Barrio (coord.), Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad (93-118). Biblioteca Nueva.

López de Lerma, G. y Ambrós, A. (2016). Enseñanza de la lengua latina: resultados preliminares sobre las ventajas e inconvenientes en el empleo de diferentes metodologías. Methodos 3, 67-83.

Márquez, M. y Fernández-Pampillón, A. Mª. (2019). Motivación en el aprendizaje del latín: evaluación de una nueva metodología didáctica. ReiDoCrea, 8, 432-441.

Márquez, M. y Fernández-Pampillón, A. Mª. (2021). Cinco proyectos de Innovación Educativa para el diseño y desarrollo de un modelo lexicográfico y de una metodología de aprendizaje de lenguas declinables en estados iniciales: su aplicación al latín. En J. P. García Sabater y J.C. Cano Escribá (eds.), In-Red 2021: VII Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red (358-372). Editorial Universitat Politècnica de València.

Macias Villalobos, C. (2012). La aplicación del método inductivocontextual a la enseñanza del latín en el ámbito universitario. Thamyris, 3, 151- 228.

Macias Villalobos, C. (2015). Algunas consideraciones y materiales para abordar la enseñanza del latín según una metodología híbrida. Thamyris, 6, 201-300.

Michaelsen, L. K. y Richards, B. (2005). Drawing conclusions from the team-learning literature in health-sciences education: a commentary. Teach Learn Med, 17, 85-88.

Michaelsen, L. K., Knight, A. B. y Fink L. D. (2002). Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College. Praeger Publishers.

PLS RAMBOLL Management (2004). Studies in the Context of the E-learning Initiative: Virtual Models of European Universities (Lot 1). Draft Final Report to the European Commission, DG Education and Culture during 2002-2003. https://docplayer.net/3291883-Studies-in-the-context-of-the-e-learning-initiative-virtual-models-of-european-universities-lot-1.html

Rodríguez-Fernández, L. (2017). Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria. Revista Mediterránea de Comunicación, 8(1), 181-190.

Sánchez Hernández, P. (2021). El Diccionario Didáctico Digital del Alemán: una herramienta digital como recurso de aprendizaje de la lengua alemana. En M. Márquez y V. Ferreira Martins (eds.), La lexicografía didáctica: reflexiones y recursos orientados al aprendizaje de lenguas. Guillermo Escolar Editor, (en prensa).

THE USE OF ERROR ANALYSIS AND ACTIVE LEARNING TO WORK EFL MORPHOLOGY

BEATRIZ CHAVES YUSTE
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCTION

Despite the effort to implement bilingual programs in primary and secondary education levels all over the country, which undoubtedly has helped to improve the English command of Spanish teenagers, 4th secondary education students still show a low performance regarding their English oral communicative competence (European Commission, 2016; 2019). Also, the Spanish legislation, which is regulated in the Organic Law 3/2020, highlights the importance of being fluent enough in, at least, one foreign language that can ease its students' professional careers. The application of active methodologies, together with the use of digital tools have been proved to positively influence the acquisition of the language (Yahyazade, Moghaddam & Attaran, 2014; Pedroso de Moraes & Alves de Oliveira, 2019; Devira, 2020), so their use may be beneficial to improve secondary education students' communicative competence.

It has been observed by the researcher that it is frequent to find basic morphological mistakes even when students have reached an intermediate level or B2 according to the Common European Framework of References for Languages (hereafter, CEFRL), common in previous linguistic levels (A1, A2), which have not disappeared. Thus, the aim of this paper is to demonstrate how the integration of six active learning methodologies, three designed especially for foreign language teaching, Task Based Language Teaching, Language Cooperative Learning and Content Based Instruction and three which are not exclusively intended for linguistic exploitation, Flipped Classroom Learning, Game

Based Learning and Gamification of learning, could have a positive impact on the development of students' oral skill accuracy regarding their use of morphology. Active learning methodologies have been widely recognized and recommended by researchers and teachers since they have been proved to positively influence the process of foreign language learning. As Yusuk states (2020), they can enhance students' achievement and motivation. They derive from two assumptions: "(1) learning is by nature an active endeavor and (2) people learn in different ways" (Mynard & Sorflaten, 2003, p. 6). Due to the use of active learning methodologies, students develop their high order thinking skills such as analyzing, synthesizing, evaluating and their own individual learning styles are better served than when only being passive listeners in a traditional lecture. The general characteristics of active learning methodologies could be summarized as follows (McKeachie & Svinicki, 2006):

- Learners have an active role by sharing their critical thinking and participating in interactive tasks.
- Teachers' talking time significantly diminishes and the teaching is focused on the development of the learners' linguistic skills.
- High order thinking skills are developed through tasks in which application, analysis, evaluation and creation skills are fostered.
- Students have the opportunity of exploring their own ideas and interests since they actively decide with the teachers the topics the sessions can focus on.

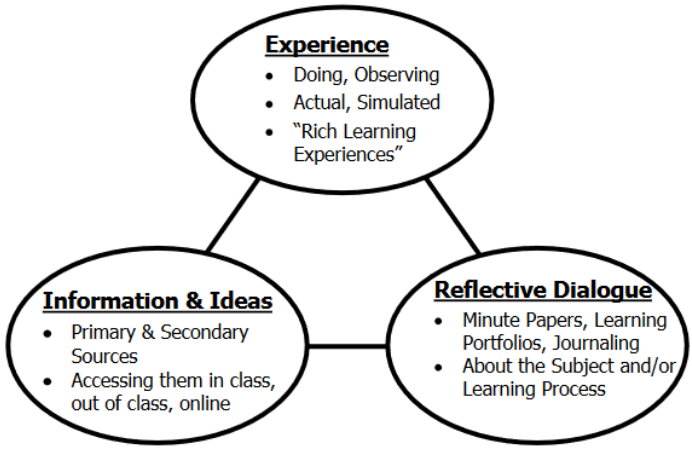
There is a wide variety of active learning strategies that can be applied in the EFL classroom, being the most efficient ones the following ones:

- Inquiry-based learning: learners ask questions, research a topic and use various approaches to reach conclusions.

- Problem-based learning: students are presented certain situations and individually, in pairs or groups a solution needs to be offered to face the given problem.
- Language cooperative learning: students work in cooperative groups, which are formed by students with different capacities and skills. Each member provides the group with the best they can offer in order to fulfill the given tasks.
- Use of portfolios: they help to improve the language skills, as well as improve students' self-confidence and motivation, develop writing skills, as far as students work with different drafts of writing tasks, comments and revisions are made and learn actively and increase awareness, since students can also reflect their opinions about the instruction and develop assessment techniques for evaluating their language learning activities, being involved in setting learning goals.
- Case studies: students need to make decisions, analyze and reach conclusions.
- Simulated situations or games, panel discussions. Through panel discussions after a presentation of a given topic, students reflect their opinion, which helps them develop self-confidence when using English or through poster sessions or debates (Agbatogun, 2014; Hung, 2015).

Fink (2003) proposed a specific view of active learning, in which information and ideas obtained from the interaction with peers, teachers or secondary sources, experiential learning in which students are involved actively and the reflective dialogue are gathered. This concept is graphically represented as follows:

***FIGURE 1**: Holistic View of Active Learning*



Source: Fink (2003, p. 17)

In the information and ideas stage, different ways of accessing the information should be provided to students (e.g. reading an article, watching a video before coming to class or completing extra activities which can further develop the contents to be worked in the face-to-face sessions). In the learning experience stage, students link the contents with their own experiences. Thus, collaborative, cooperative work or problem-solving activities related to their environment are examples of tasks that could be applied in order to make a rich learning experience. Finally, in the reflective dialogue stage, students are encouraged to reflect on their learning experience, through speaking tasks (e.g. debate, dialogues with peers or teachers) or writing activities (e.g. portfolios, diaries, self-assessment worksheets).

It has been studied that the use of active learning methodologies has a positive impact on students' outcomes. Critical thinking, problem-solving, interpersonal and adaptability abilities are enhanced, motivation increases and it can be observed that students' engagement in real-life tasks improves. Also, students develop their self-esteem since when working in cooperative and collaborative tasks they feel they perform well and can positively contribute to the group. Moreover, knowledge retaliation is enhanced because the understanding of the contents in engaging activities makes learning meaningful and relevant for students.

Nevertheless, the use of active learning methodologies can also provide negative impacts in the EFL classroom. Classroom management is difficult to handle so teachers should be aware that it needs to be carefully implemented. Thus, instructions always need to be clear to avoid misunderstandings and misinterpretations. It can be also time consuming for teachers and flexible lesson plans need to be created, which requires the preparation of different analogical and digital resources (Yusuk, 2020).

However, the general outcomes of the different research conducted in the EFL classrooms are very positive. Sivan et al's (2000) study demonstrated that thanks to the use of active learning methodologies, students independently applied the knowledge taught and increased their interest for the subject. Michel, Cater and Varela (2009) argued that due to the use of active learning methodologies, there is an increase of motivation, engagement in tasks and high order thinking skills and avoidance of passive listening observed in their sample of study. Watanapokakul (2011) stated active learning methodologies enhanced students' interaction and engagement and the use of authentic materials in various simulated situations promoted a positive classroom atmosphere. Gholami, Attaran and Moghaddam (2014) highlighted that students learned more, retained more information longer and enjoyed the class more thanks to the use of active learning methodologies. Young (2018) argued that the use of active learning methodologies was favorable thanks to the curriculum frameworks. Devira (2020) pinpointed the benefits of active learning methodologies, but the most important drawback was the fact that teachers were not trained, and therefore, the methodologies were not properly implemented.

In addition to the use of active learning methodologies, the study of the errors made by a foreign language learner (in this case, EFL), becomes essential since the error analysis emphasizes the importance of studying errors to explore their causes and eradicate them. Error analysis is formulated under the psychological principles of mentalist approaches: it considers that language learning is thought to be a product of rule formation or hypothesis testing and human beings are born with a *language acquisition device* (LAD) (Chomsky, 1965), which is an innate

predisposition to induce the rules of the input language, which embodies a Universal Grammar (UG) (children, regardless their environment and the input language, are able to acquire a language). Corder (1967) invoked Chomsky's (1965) distinction between *competence* and *performance* to differentiate between true errors of competence and errors of performance which were mere *mistakes*, that is, the product of chance circumstances or lapses. *Mistakes* do not explain anything about the underlying speaker's competence. He pointed out that errors imply a positive cognitive contribution to learning. The learner is engaged in a process of discovering the language and forms hypothesis based on language input. Errors, thus, are a necessary feature of learner language, essential for improvement to take place. He defined the term *transitional competence* to explain the dynamism of a language learner's system. Errors embody the disparity between the transitional competence and the target language. He also described error analysis in different stages: the first stage is the recognition of idiosyncrasy. He enunciated a general law regarding error analysis: "every sentence is to be regarded as idiosyncratic until shown to be otherwise" (Corder, 1967, p. 22). If the 'normal' interpretation is acceptable in context, that sentence is not idiosyncratic. However, if the sentence is superficially well-formed in terms of the rules of the target language and it cannot be interpreted as 'normal' in context, that sentence is covertly idiosyncratic and is reconstructed since it is a translation equivalent. The second stage consists of considering a learner's idiosyncratic dialect. A learner thereupon, produces a set of categories which are common to L1 and L2. Finally, the third stage consists of the explanation of how and why the learner's idiosyncratic dialect is the nature it is. Errors demonstrate in which stage of his/her learning process the student is. The strategies the student may use are usually focused on four concepts:

- Simplification: in the same way a kid simplifies the morphosyntactic structures of L1 which it is being acquired, the same phenomenon can occur in L2. Students can also apply part of a grammatical rule in order to simplify the syntax of the language. For example, it is common to find in indirect questions the typical word order of auxiliary verb + subject + verb that

has been already acquired: e.g. **Tim asked Peter where did he live? (Tim asked Peter where he lived).*

- Generalization: the learner generalizes the use of a norm to other contexts in which this rule cannot be applied. False analogies can occur, like for example, regularizing plurals with those nouns whose plural is irregular (e.g. **mouses*, **childs*) or using a regular ending for past simple or past perfect with irregular verbs (e.g. **drinked*, **leaved*).

- Omission: the L2 learner is aware he/she does not know a term or expression in L2 and can use a calque or loan translation of the L2 (e.g. use of *sympathetic* with the meaning of *friendly* as a calque of *simpático* in Spanish when this is the L1). Another common omission technique is the use of circumlocutions in order to avoid using the unknown term.

- Transference: when the L2 learner does not master the L2, he/she uses some rules of his/her L1. Sometimes, the transference can be positive since the same rule can be applied in both languages but some others, can be negative because it cannot be transferred from one language to another. Transfers can occur in the different levels of a language (regarding the language phonetics, morphology, syntax or lexicon).

The learner may have some habits established by his/her L1 that are transferred into the L2. These habits prevent the learner from acquiring the habits of the L2. It is also believed that language learning is a cognitive data-processing and hypothesis forming activity. Hence, the idiosyncratic utterances are signs of false hypothesis that are reformulated according to the L2 rules when the learner processes more data or is corrected by the teacher. The aim of error analysis is to study the theoretical aspects of language learning processes and to guide the remedial action that needs to be taken to correct unsatisfactory learners and teachers. Being part of the learning process, it is natural to find errors and they have become fundamental for the teaching practice of foreign languages. The analysis of their nature helps teachers use the most convenient strategies and techniques (Núñez Méndez, 2001). Students

should consider their errors as an unavoidable step in their learning process. Thus, they would be more autonomous and aware of their learning processes. When teachers penalize students' productions with errors that differ from the 'correct' native-like speech, the learning process is hampered. These errors should be welcome since they demonstrate the process that is taking place in the first stages of the language learning process (Estrada, 2014). Students' interlanguage (Selinker, 1972), that is, their own use of their linguistic system which needs to undergo through different stages in the acquisition of the target language, needs to be used freely, and errors play a key role in its development. This way, the teacher could adapt the foreign language teaching process by enhancing communication among students avoiding constant corrections of the errors made and considering errors as natural elements which are necessary in the acquisition process (Corder, 1981). Students could formulate their own linguistic hypotheses and feel free when producing the target language. These hypotheses could be evaluated and reconstructed by negotiating meaning with their peers and/or teacher, so students would, little by little, create their own use of morphosyntactic rules. Only when errors lead to misinterpretations or misunderstandings and hinder communication, teachers can decide to take action, always bearing in mind and valuing the correct speech also produced by the student (Zayas, 2002). Teachers should not offer the correct answer to students since it has been widely proved not to be beneficial for students' development of interlanguage (Krashen, 1982; Harmer, 1983; Brumfit, 1984; Richards and Farrell, 2011). The teacher should guide the creative acquisition process of the target language by providing them with the proper meanings to make students reflect and make up their own linguistic hypothesis (Scrivener, 2012). Thus, students would develop their own learning criteria and would make their own generalizations about the language. By interacting with the teacher and other classmates, negotiating meaning and fostering their critical thinking, formulation, checking and restructuring the hypothesis about the new language, students would freely acquire the foreign language without any pressure (Estrada, 2014). Error description needs to be established in order to study in which stage students are and offer them the most efficient tools to diminish them. When errors are diagnosed,

teachers can assess the stage in which L2 students are and can apply and adjust the instruction to what seems to be appropriate for their students and foster the acquisition of new structures. On their part, students should now worry excessively about the errors they may make since they need to understand they are part of the acquisition process of the L2. Teachers should only interrupt and correct students when errors avoid communication or can even propose peer correction. Teachers should also facilitate the reflection on the errors made. The classification and analysis of errors can ease the understanding of their behavior, and by reflecting on it, student not only learn the language, and therefore, develop their linguistic competence, but also the learn to learn competence. When combining error analysis and active learning methodologies, students freely interact, enjoy and are aware of their learning process and acquire the language naturally. Moreover, students learn to master the language and diminish the number of errors, as it is demonstrated in this work.

2. OBJECTIVES

The objective of this study is to determine if the integration of six active learning methodologies, together with their strategies, approaches and techniques (three linguistically oriented: Task Based Language Teaching, Language Cooperative Learning, Content Based Instruction, and some not exclusively focused on its linguistic exploitation: Flipped Classroom Learning, gamification of learning and Game Based Learning) have an impact on 4th year of Compulsory Secondary Education students' oral mastery of English morphology. The correct use of the English morphology may positively influence the sample of study's general English communicative competence.

3. METHODOLOGY

A mixed analysis has been applied, in which action research through which the integrated active learning methodologies are implemented, and error analysis are combined. The research is experimental whose objective is to show the causal relationship between the different

variables in a deductive process. The research had a duration of a whole school year. Action research was used with the aim of analyzing and interpreting what is really happening within the classroom, reflect on it, draw some conclusions and implement a new cycle with the improvements the researcher considers convenient. Its aim is to solve an immediate or progressive problem and solve it by producing the best practice guidelines (Denscombe, 2010). Also, error analysis theory is used in order to interpret and analyze the data collected in the oral interviews, which are the instruments used, at the beginning and at the end of the school year. A quantitative analysis (study of the amount of morphological errors made at the beginning and at the end of year oral interviews) was conducted in order to check if there was a significant improvement due to the use of the integrated active learning methodologies.

3.1. Participants

The sample population of this study is made up by twenty-two fourth year of compulsory secondary education students of a semi-private school with three sections per grade in Madrid downtown (Spain). Participants' age ranges from 14 to 15 when the experimentation started (*M*: 14,77; *SD*: 0,42) with a larger percentage of female students 81.81% versus 18.19% of male students. The choice of the informants corresponds to a non-probability convenience sample by accessibility (Sabariego & Bisquerra, 2012). The inclusion criteria for the sample were to be enrolled in the fourth year of compulsory secondary education at the school, to attend class regularly, to have signed parental/legal guardian consent and not to have a diagnosis of specific learning difficulties, attention deficit hyperactivity disorder or other neurodevelopmental disorder or sensory and/or psychological problems.

3.2. Instruments

As instruments for data collection, in order to identify and classify the participants' morphological errors, two oral interviews took place before and after the implementation of the active methodological proposal. Both interviews were recorded and transcribed following the

transcription system of VOICE (Vienna Oxford International Corpus of English), version 2.1. (Breiteneder, Pizl, Majewski, & Klimpfinger, 2006). MacWhinney's (2000) taxonomy, which is included in the CHILDES Project (Child Language Data Exchange System) was chosen to describe the different types of morphological errors. It distinguishes the basic types of errors: morphological agreement errors (agreement errors, missing third person singular -s suffix, superfluous third person singular agreement, missing plural on noun, superfluous plural on noun), morphological errors (errors regarding the wrong use of progressive, past or perfective tenses, plural, third person singular or possessive) and other morphological errors (regarding the wrong use of case, number, missing -s suffix, missing possessive -s suffix, missing possessive plural suffix, missing past -ed suffix, including irregular verbs, missing perfective -ed suffix, including irregular verbs, missing third person singular -s suffix, missing progressive -ing suffix, overregularized -ed, overregularized -s, superfluous plural, superfluous past, superfluous progressive, superfluous third person singular -s suffix, morphophonological errors and comparative errors).

3.3. PROCEDURE

The English department agreed on the proposal of applying an integrated active learning methodology for fourth-year compulsory secondary education students. After being accepted by the principal of the school, parental consent forms were sent to all the families whose children were part of the experimentation. They were also informed they had withdrawal possibility at any stage.

All the data were collected in compliance with the ethical guidelines of Helsinki Declaration and the confidentiality of the data was guaranteed.

All the contents worked in this experimentation always respected the curriculum established by the State and the Madrid community, the Royal Decree 1105/ 2014 of December 26th, 2014 (Spanish Ministry of Education) through which the minimal teachings are established which is further developed by the Madrid Community in the Royal Decree 48/2015 of May 14th (BOCM May 20th).

This educational experience took place during a whole school year, from September to June. The teaching took place in the students' usual classrooms with optimal lighting, ventilation and sound conditions.

4. RESULTS

The Social Science Statistical Package SPSS (Windows version 25) was used to carry out the analyses. First, descriptive correctional statistics were used to find out the means and standard deviation of the studied variables. Provided the sample size, the Saphiro Wik test was used for formality, obtaining 0,14, which requires the use of parametric coefficients and inferential test. Thus, to analyze the effect of the proposed methodology on the participants' oral speech, and to analyze the amount of morphological errors made before and after the experimentation, a paired sample T-Student test was applied. The percentage of speech with morphological errors (considering the total number of words uttered in both interviews, before and after the implementation) were analyzed. The descriptive statistics of the different variables (types of morphological errors) as classified by MacWhinney (2000) is first presented.

TABLE 1. *Number and percentage of errors of the three categories of morphological errors: morphological agreement errors, morphological errors and other morphological errors made at the beginning of the year interview (BYI) and end of the year interview (EYI) (MacWhinney, 2000).*

	BYI		EYI	
	Number of errors	Percentage of errors per minute	Number of errors	Percentage of errors per minute
1. Morphological agreement errors	48	0,77%	33	0,40%
1.1. Agreement error	8	0,12%	17	0,20%
1.2. Missing 3rd person singular	4	0,06%	0	0%
1.3. Superfluous 3rd person singular	26	0,42%	8	0,08%
1.4. Missing plural on noun	10	0,10%	5	0,06%
1.5. Superfluous plural on noun	3	0,04%	4	0,04%
2. Morphological errors	12	0,19%	0	0%
2.1. Progressive	2	0,03%	0	0%
2.2. Plural	1	0,01%	0	0%
2.3. 3rd person singular	1	0,01%	0	0%
2.4. Past tense	7	0,11%	0	0%
2.5. Perfective	2	0,42%	0	05
2.6. Possessive				
3. Other morphological errors	35	0,56%	31	0,38%
3.1. Case	2	0,03%	0	0%
3.2. Number	2	0,032%	0	0%
3.3. Missing -s suffix	8	0,12%	1	0,01%
3.4. Missing possessive -s suffix	1	0,01%	0	0%
3.5. Missing past -ed suffix	7	0,11%	0	0%
3.6. Missing perfective -ed suffix	1	0,016%	1	0,012%
3.7. Missing 3rd person singular -s suffix	1	0,016%	1	0,012%
3.8. Missing progressive -ing suffix	5	0,08%	8	0,09%
3.9. Overregularized -s	1	0,016%	1	0,012%
3.10. Superfluous plural	1	0,016%	1	0,012%
3.11. Superfluous past	2	0,032%	7	0,08%
3.12. Superfluous progressive	3	0,04%	8	0,09%
3.13. Superfluous3rd person singular	1	0,016%	2	0,02%
3.14. Other morphological errors	5	0,08%	0	0%

Source: elaborated by the author

As it can be observed, the most common errors were those corresponding to the morphological agreement category. Before the experimentation, there were forty-eight morphological agreement errors, which corresponds to 0.77% of the participants' speech. This figure substantially decreased once the integrated active learning methodological proposal had been implemented, since students made thirty-three errors, which corresponds to 0.40% of the speech uttered. Special attention needs to be paid to the missing third person singular errors which decreased from

0.06% to 0%, the superfluous use of the third person singular which started with twenty-six errors that covered 0,42% of the speech and diminished to eight errors and 0.08% of the speech. Regarding morphological errors in general, the difference is even more significative: twelve errors were produced before the experimentation (0.19% of the speech) but after it, there was not a single error made (0% of the speech). Finally, regarding other morphological errors, such as the overregularized -s or problems with case or number, the participants of the study made thirty-five errors before the implementation of the methodological proposal (0,56% of the speech), but after the use of the methodology these figures decreased to thirty-one errors, which supposed 0,38% of the speech. All these data show very satisfactory results since students have drastically reduced morphological errors in their oral speech, and therefore, have improved their communicative competence in the English language.

By analyzing these data with the paired sample T-student test, it can be observed morphological agreement errors and morphological errors considerably decline, with a significant difference of p=,05 and p=,015 respectively:

TABLE 2. *T-student for related sample analysis of the categorized variables (percentage of errors found in the speech before and after the experimentation according to the number of words uttered per minute in each of the three main morphological error categories).*

	Average	Deviation	Average deviation	t	gl	Sig (bilateral)
Morphological agreement errors	0,17	0,026	0,05	3,09	21	0,05
Morphological errors	0,008	0,015	0,03	2,65	21	0,015
Other morphological errors	0,008	0,048	0,010	0,815	21	0,424

Source: elaborated by the author

As it is shown in table 2, there is a significant difference of p=,05 for morphological agreement errors. General morphological errors, which covers general morphological errors such as the wrong use of progressive, perfective and past tenses, the use of the third person singular and the possessive and the plural suffixes, diminish too. There is a significant difference of p=.015 in the participants' speech. Finally, other

morphological errors which have not been classified in the previous types (e.g. case, number) does not obtain such favorable results. There is not a significant difference, p=,42, despite the fact the participants' speech also reduced the amount of these errors: at the beginning of the year these morphological errors supposed 0.56% of the speech whereas at the end of the year it covered 0.38%. The results are also positive, though the difference is not statistically significant.

Finally, the total number of errors produced before and after the experimentation, according to the number of words uttered per minute, is finally analyzed. It can be observed there is a difference between the two samples (p=,030), which confirms the hypothesis: a significant difference is observed in favor of the integrated active methodological proposal, since thanks to its use, students made less morphological errors in their speech:

TABLE 3. *T-student for related sample analysis of the sum of the categorized variables (percentage of errors found in the speech before and after the experimentation according to the number of words uttered per minute).*

	Average	Deviation	Standard deviaton	t	Sig (bilateral)
Morphological errors	0,62	1,26	0,27	2,32	0,030

Source: elaborated by the author

5. DISCUSSION

The purpose of this research is to analyze to what extent the integrated use of active learning methodologies is suitable in the EFL secondary education classroom to diminish morphological errors in an oral speech, and as a consequence, improve students' linguistic proficiency too. The study aimed to analyze the different types of morphological errors made by the sample of the study and to study their amount regarding the number of times they appear in their speech and the percentage they represent regarding the total amount of words uttered, both before and after the use of the proposed methodology.

The analysis of the results obtained before and after the experimentation concluded that morphological errors substantially diminish after

the experimentation and therefore, they improved their speech. The use of the integrated active learning methodologies proposed in this study seems to be beneficial when working with secondary education students. These data also show that this methodological proposal improved students' general linguistic competence, since their speech offered a more accurate use of the English morphology.

The use of active learning methodologies comprises numerous benefits, as scientific literature has revealed. As it has been observed by the teacher of this study, students were more participative and engaged in all the proposed tasks. Similarly, Sivan et al (2000) argued active learning methodologies increased students' motivation and interest for the subject of study, and Michel, Cater and Varela (2009) argued that thanks to the use of active learning methodologies their participants were more engaged in the different proposed tasks which also helped them to develop their high order thinking skills. Moreover, Watanapokakul (2011) argued active learning methodologies fostered students' interaction and therefore, interpersonal competence was developed. In addition, the use of authentic materials in the contexts provided by the teacher benefitted the classroom atmosphere, since students were engaged in motivating hands-on approach real tasks. Gholami, Moghaddam and Attaran (2014) stated students learned more and remember more content information in enjoyable lessons. In this research, similar findings were also obtained since students diminished their morphological errors, which means they remembered the fundaments of the English morphology. Young (2018) argued that the use of active learning methodologies was positive due to the use of curriculum frameworks. Finally, Devira (2020) stated that active learning methodologies comprise multiple benefits, but they may encounter a substantial inconvenient: a percentage of teachers may not be properly trained in all the active learning methodologies and thus, they may not be properly implemented in the classrooms.

6. CONCLUSIONS

In the light of the results obtained in this exploratory research, it would be suitable for EFL secondary education teachers to choose the use of active methodologies, such as the ones used in this study, to improve both, students' EFL learning process and accuracy when communicating orally in the English language. As it has been demonstrated in this study, due to the integrated use of six active learning methodologies (Task Based Language Teaching, Language Cooperative Learning, Content Based Instruction, Flipped Classroom Learning, gamification of learning and Game Based Learning), students improved their use of the English morphology in their spoken speech, substantially enlightening their speech as far as accuracy is concerned.

In future research, it would be also advisable to study which of the used methodologies are more beneficial for improving students' morphology by making a research on the use of each of them independently. Also, it would be convenient to increase the sample size, or to implement this methodological proposal in other educational stages such as primary or tertiary education to check if similar findings are obtained. It would also be convenient to check if other kinds of errors (e.g. grammatical, semantic, lexical) diminish with this methodological proposal.

This exploratory research work presents certain limitations due to the unique real-life context of participants and the sample size. Therefore, it may not be representative of the larger population. Nonetheless, this research proposes a great ecological validity due to the fact it describes a real and natural teaching and learning process in a real-life setting.

7. REFERENCES

Agbatogun, A. (2014). Developing learners' second language communicative competence through active learning: Clickers or communicative approach? *Educational Technology & Society, 17*(2), 257-269.

Breiteneder, A., Pitzl, M-L., Majewski, S. and Klimpfinger, T. (2006). VOICE recording – Methodological challenges in the compilation of a corpus of spoken ELF. *Nordic Journal of English Studies, 5*(2), 161-188.

Brumfit, C. (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax.* The MIT Press.

Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics, 5*, 161-170.

Corder, S. P. (1981) *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford University Press.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Denscombe, M. (2010). *The Good Research Guide. Fourth Edition.* McGraw Hill.

Devira, M. (2020). Revisiting the Implementation of Active Learning Pedagogy in EFL Classrooms. *Studies in English Language and Education, 7*(1), 223-236.

Estrada, J. L. (2014). La participación en el aula de lengua extranjera a partir del tratamiento del error. *Conference: Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education.* Universidad de Lisboa.

European Commission (2016). *Eurostat. Statistics Explained. Foreign Language Skills Statistics.* Retrieved from https://tinyurl.com/yyks8rsx [Last accessed December 10th 2021].

European Comission. (2019). *Eurostat. Statistics Explained. Foreign Language Skills Statistics.* Retrieved from https://tinyurl.com/y3zjkb6b [Last accessed December 10th 2021].

Fink, L. D. (2003). A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning. In *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses.* Jossey-Bass.

Gholami, V., Attaran, A. and Moghaddam, M. M. (2014). Towards an Interactive EFL Class: Using Active Learning Strategies. *Research on Humanities and Social Sciences, 4*(19), 190-195.

Harmer, J. (1983). *The Practice of English Language Teaching.* Longman.

Hung, H. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning, 28*(1), 81-96.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* Pergamon Press Inc.

Marín, F. (2013). Análisis y diagnóstico de errores en estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Análisis y Diagnóstico de Errores en Estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera, 8*, 1-18.

McKeachie, W. J. and Svinicki, M. (2006). *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers (12th ed.)*. Houghton-Mifflin.

MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3rd Edition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Michel, N., Cater, J. J. III and Varela, O. (2009). Active versus passive teaching styles: An empirical student learning outcomes. *Human Resource Development Quarterly, 20*(4), 397-418.

Mynard, J., and Sorflaten, R. (2003). Learner independence in your classroom. *Teachers, Learners and Curriculum, 1*(1), 34-38.

Núñez Méndez, E. (2001). Corregir o no los errores en la clase de español como LE. *Proceedings of the VII Simposium of Social Communication, Center of Applied Linguistics 2*, 132-38.

Pedroso de Moraes, H. and Alves de Oliveira, L. (2019). The role of active learning approach in teaching English as a foreign language. *The Especialist, 40*(2), 1-20.

Richards, J. C. and Farrell, T. S. C. (2011). *Practice Teaching: A Reflective Approach.* Cambridge University Press.

Sabariego, M. and Bisquerra, R. (2012). Fundamentos metodológicos de la investigación eduativa. In R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*, 19-49. La Muralla

Scrivener, J. (2012). *Classroom Management Techniques*. Cambridge University Press.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics, 10*, 209-241.

Sivan, A., Leung, W., Woon, C. C. and Kember, D. (2000). An Implementation of Active Learning and its Effect on the Quality of Student Learning. *Innovations in Education and Training Internation, 37*(4), 381-389.

Spain. Royal Decree 1105/2014 December 26th, Government Council, which establishes the basic curriculum of compulsory secondary education and baccalaureate levels. Boletín Oficial del Estado, January 3rd 2015, 169-546.

Spain. Royal Decree 48/2015 May 14th, Government Council, through which the Madrid Community Secondary Education curriculum is established. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, May 20th, 10-309.

Watanapokakul, S. (2011). Supplementary Materials of Active Learning: Development and Implementation. *E-Journal for Researching Teachers, 4(1)*, 1-22.

Yahyazade, M., Moghaddam, M. M. and Attaran, A. (2014). Towards an Interactive EFL Class: using Active Learning Strategies. *International Journal of Modern Education and Computer Science, 6*(8), https://doi.org/10.5815/ijmecs.2014.05.02.

Young, S. (2018). Indonesia's Active, Creative, Effective and Joyful Learning from a University Teacher Training Program to High School Classrooms. *Indonesian Research Journal in Education, 2*(1), 7-31.

Yusuk, S. (2020). Perceptions and Practices of EFL School Teachers on Implementing Active Learning in Thai English Language Classrooms. *Thaitesol Journal, 33*(1), 36-56.

Zayas, F. (2002). La literatura en la enseñanza del alemán como segunda lengua extranjera. Aplicación sistemática de la literatura en niveles iniciales de adquisición. [PhD dissertation, Universidad de Cádiz]. Repositorio institucional UCa: http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/14722

¿Y SI ALUMNADO DE SECUNDARIA DISEÑASE UN INTERCAMBIO VIRTUAL?

MARTA NAPIÓRKOWSKA
Universidad de Málaga

ELVIRA BARRIOS
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La actual pandemia de COVID-19 y el periodo de confinamiento a su inicio han sido desencadenantes del replanteamiento de la práctica docente en los centros de educación secundaria en todo el mundo. Especialmente afectado ha sido el profesorado de lenguas extranjeras que suele organizar viajes escolares a otros países con el fin de fomentar la competencia comunicativa oral e intercultural del alumnado. Las medidas de prevención y el cierre de fronteras lo han imposibilitado por completo y han dado lugar a una búsqueda de alternativas de la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Una de las posibles soluciones a esta situación que más se asemeja a la convivencia e interacción con los usuarios de otras culturas y está en auge en los últimos años es la *telecolaboración*, los intercambios telemáticos en los que los estudiantes de una lengua extranjera (LE) procedentes de una cultura y emparejados con alumnos de otra se comunican mediante herramientas telemáticas (Dooly, 2017). Una modalidad bastante parecida a la interacción en tiempo real, aunque desde diferentes partes del mundo, es la del intercambio sincrónico y audiovisual, realizado a través de videoconferencias, frente a la *telecolaboración* asincrónica, que puede tener un formato oral o escrito, y que se establece entre el alumnado de manera diferida en el tiempo.

Pese a las innumerables beneficios de los intercambios telemáticos, como por ejemplo, el impacto en la competencia intercultural y oral

(Pomino y Gil Salom, 2016) la negociación del significado (Clavel-Arroitia, 2019; Sotillo, 2013; Wang y Tian, 2013), la autonomía del alumnado (Canga Alonso, 2011; Ushioda, 2000) o la motivación y el disfrute experimentado en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Canals, 2020; Resnik y Schallmoser, 2019), la *telecolaboración* sincrónica y audiovisual pertenece a la modalidad de comunicación menos investigada en la literatura acerca de los intercambios virtuales (Avgousti, 2018). Esta carencia posiblemente se debe a las dificultades que conlleva organizar un intercambio de esta índole, como las diferencias horarias, la falta de medios telemáticos en los centros escolares, los problemas de conexión inalámbrica o la incompatibilidad de horarios del profesorado responsable de la *telecolaboración*. Asimismo, escasean los estudios sobre el diseño de los intercambios virtuales sincrónicos. Entre los criterios que se deben tener en cuenta para diseñar las tareas telemáticas podemos encontrar pautas muy generales, como las que propone Chapelle (2001): tareas fáciles de administrar en el ambiente telemático, con énfasis en la forma y el significado, adaptadas a las necesidades del alumnado, relacionadas con la cotidianeidad de los estudiantes o culturalmente enriquecedoras. Hampel (2006), por su parte, recalca la importancia del enfoque comunicativo y la colaboración del alumnado y hace hincapié en la división estructurada en tres fases, con la inclusión de la pretarea y la post-tarea.

En cambio, los estudios empíricos que comprueben la efectividad de los principios mencionados en la *telecolaboración* sincrónica y audiovisual y visibilicen la perspectiva del alumnado de secundaria, que tiene un protagonismo minoritario en los intercambios virtuales sincrónicos, en comparación con el alumnado universitario, pertenecen un campo de investigación escasamente abordado. El-Hariri (2016) apuntó que el alumnado necesitaba tareas que le permitieran desarrollar una conversación natural, relacionada con sus intereses y la vida diaria, y no con contenidos tratados en clase de LE. O'Dowd y Waire (2009), en cambio, señalaron que la naturaleza de las preguntas propuestas para este tipo de *telecolaboración* es un tema complejo, ya que entre los alumnos entrevistados había los que requerían preguntas precisas y los que abogaban por más libertad y espontaneidad.

En este contexto, nuestra investigación surge con la intención de remediar la escasez de literatura relacionada con el diseño de tareas telemáticas desde la perspectiva del alumnado de secundaria. Nuestro estudio precede la *telecolaboración* entre dos institutos de educación secundaria de Andalucía y dos centros educativos en el extranjero, bajo la denominación del proyecto de innovación educativa y desarrollo curricular, aprobado por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía y realizado en el curso 2021/2022. El objetivo principal del proyecto consistía en desarrollar la competencia intercultural y fomentar la interacción oral en inglés del alumnado. El intercambio virtual se desarrolló fuera del horario escolar mediante videoconferencias en *Skype*. Los principios del aprendizaje basado en tareas (*task-based language teaching*) eran las directrices para el diseño de la *telecolaboración*, por lo que a cada charla del alumnado (*while-task*), que se realizaba con el apoyo de un listado de preguntas sobre diferentes cuestiones, le precedía una pre-tarea (*pre-task*), que pretendía introducir al alumnado al tema de la conversación.

2. OBJETIVO

El propósito de esta investigación consiste en indagar las preferencias relacionadas con la *telecolaboración* sincrónica y audiovisual del alumnado de secundaria en cuanto al diseño de las tareas administradas en el intercambio virtual, a la duración y frecuencia de las sesiones, y al agrupamiento del alumnado.

3. METODOLOGÍA

3.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Los cuatro centros participantes en esta investigación provenían de tres países diferentes: el IES Beatriz Galindo (Motril) y el IES Cartima (Cártama) de España, el ZSO nº1 (Pruszcz Gdanski) de Polonia y el Colegiul National Bilingv George Cosbuc (Bucarest) de Rumanía. El centro rumano es el que difiere de los demás ya que se ubica en la capital del país y acoge alumnado de estrato socioeconómico medio-alto.

Asimismo, al alumnado, a pesar de ser muy joven, se le exige un nivel de inglés más alto que al resto de los participantes, ya que sus niveles oscilan entre B2-C1 según el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER), en contraste con el alumnado polaco y español, cuya competencia lingüística está entre B1-B2. Además, los centros de España y Polonia se localizan en pequeñas ciudades, aunque cercanas a metrópolis y acogen alumnado de nivel socio-económico medio y medio-bajo.

La muestra del estudio se componía de 109 estudiantes, que voluntariamente se prestaron a participar en la experiencia de *telecolaboración*. De ellos, 66 (60.6%) se declararon mujeres, 42 (38.5%), hombres, y 1 (0.9%) prefirió no declarar su género. Sus edades estaban en el rango de 12 a 18 años (*M* = 14.83, *D.E.* = 1.324, *Mo* = 15). La distribución de la muestra por países se muestra en la Tabla 1.

TABLA 1. *Muestra del estudio por países*

País	Mujer (*n*)	Hombre (*n*)	Prefiero no decirlo (*n*)	Edad media (D.E.) (Moda)
España	21	27	1	15.33 (1.252) (15)
Polonia	23	7	-	15.23 (1.022) (15)
Rumanía	22	8	-	13.63 (0.875) (13)

Fuente: elaboración propia

3.2. INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

La herramienta de obtención de datos empleada en el estudio fue un cuestionario (Anexo 1) que contenía tres apartados: la sección demográfica, con los datos identificativos del alumnado; la sección relacionada con la temática, duración, frecuencia de las sesiones del intercambio telemático y factores de incidencia en el agrupamiento del alumnado, que contenía 7 preguntas politómicas, y la sección correspondiente al diseño de las tareas telemáticas, con varias preguntas abiertas y 9 ítems, elaborados a partir de los referentes al diseño de e-tándem de El-Hariri (2016). Los ítems adaptados eran de respuesta en una escala

Likert de 5 puntos (donde 1 = *Muy en desacuerdo*; 2 = *En desacuerdo*; 3 = *Indeciso/a*; 4 = *De acuerdo*; 5 = *Muy de acuerdo*). El cuestionario se redactó en español y se tradujo al polaco y rumano por docentes nativos en estos idiomas y con formación en traducción. Asimismo, la versión final del cuestionario pasó el proceso de validación por dos expertos universitarios en Didáctica de la Lengua Extranjera.

Dado que el alumnado era menor de edad, se solicitó permiso para participar en la investigación tanto a los alumnos como a sus tutores legales. Tanto la autorización como las reglas de la *telecolaboración* fueron redactadas en tres idiomas y administradas a todos los estudiantes (Anexo 2). La cumplimentación del documento fue un requisito imprescindible para poder participar en la *telecolaboración*.

El profesorado que estaba a cargo del desarrollo del proyecto en cada instituto administró el cuestionario telemático al alumnado participante y supervisó su ejecución. Los datos se recogieron previamente al comienzo del intercambio virtual para dar respuesta a las preferencias del alumnado. Para este fin se analizaron los datos mediante estadística descriptiva de la muestra global y del alumnado de cada país.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. TEMÁTICA DE LAS SESIONES DE *TELECOLABORACIÓN*

Los datos obtenidos de la investigación indican que los temas de conversación como hobbies, tiempo libre y la vida diaria son los más atractivos para el alumnado de secundaria en los tres países (Tabla 2), lo que coincide con los hallazgos de Appel y Gilabert (2002), El-Hariri (2016) y Wang (2007). No obstante, destaca significativamente el interés del alumnado rumano, el más joven de los participantes, por los temas controvertidos (religión, derechos humanos, aborto, eutanasia, LGBT, racismo, etc.) (18 de 30 estudiantes seleccionan estos temas) o de actualidad (16 de 30), que es mucho más elevado que en los otros dos países (alumnado español: 21 de 49 y 27 de 49; alumnado polaco: 12 de 30 y 4 de 30, respectivamente). A la vez, los alumnos rumanos son los que están más predispuestos a entablar relaciones más cercanas, ya que la

mayoría (22 de 30) solicita una temática en las sesiones del intercambio que les permita compartir su vida más íntima, ligada a las relaciones personales. Creemos que las diferencias en los intereses en torno a la temática socio-política del alumnado se pueden deber al estrato socioeconómico más alto, que es un factor que se ha relacionado con el rendimiento escolar (Jama-Zambrano y Cornejo-Zambrano, 2015) y también al impacto de las altas exigencias del sistema educativo en Rumanía, cuyo reflejo son los alumnos con inclinación a conocer no solo a sus compañeros extranjeros, sino también a la sociedad en la que viven.

TABLA 2. *Temática de interés para el desarrollo de la* telecolaboración.

¿Sobre qué temas te gustaría hablar con tu compañero/a de tándem? (varias respuestas posibles)			
Temas	España n = 49	Polonia n = 30	Rumanía n = 30
Tiempo libre/hobby	42	24	29
Nuestra vida diaria	35	23	22
Nuestras culturas y tradiciones	30	15	14
Temas controvertidos (religión, derechos humanos, aborto, eutanasia, LGBT, racismo, etc.)	21	12	18
Temas más íntimos (amistades, familia, etc.)	17	10	22
Temas de actualidad	27	4	16

Fuente: elaboración propia

4.2. DURACIÓN Y FRECUENCIA DE LAS SESIONES DE *TELECOLABORACIÓN*

La gran mayoría de los estudiantes considera que 40-45 minutos es el tiempo idóneo para realizar las videoconferencias y que preferiblemente deberían desarrollarse cada dos semanas, como reflejan las Tablas 3 y 4. Asimismo, la predisposición del alumnado rumano a establecer relaciones con los compañeros extranjeros es más elevada, ya que a 7 de 30 participantes le gustaría tener las videollamadas incluso más de dos veces al mes.

TABLA 3. *Tiempo óptimo de las sesiones de telecolaboración*

¿Cuánto tiempo crees que sería el óptimo para hablar con tu compañero/a de tándem?			
Tiempo	España n = 49	Polonia n = 30	Rumanía n = 30
40-45 min	24	15	14
30-35 min	17	10	9
50-60 min	8	3	7
Más de 50-60 min	-	2	-

Fuente: elaboración propia

TABLA 4. *Frecuencia de las sesiones de* telecolaboración.

¿Cuántas veces al mes te gustaría hablar con tu compañero/a de tándem?			
Frecuencia	España n = 49	Polonia n = 30	Rumanía n = 30
2 veces al mes	30	22	18
1 vez al mes	14	5	5
Más de 2 veces al mes	5	3	7
Menos de 1 vez al mes	-	-	-

Fuente: elaboración propia

4.3. AGRUPAMIENTO DEL ALUMNADO EN LA *TELECOLABORACIÓN*

Para agrupar el alumnado en función de las similitudes o diferencias de nivel en inglés, se indagaron las preferencias del alumnado relativas a esta cuestión. El alumnado de los tres países, en su gran mayoría, prefiere hablar con un/a compañero/a cuyo nivel de inglés sea muy similar al suyo, o incluso un poco más alto (Tabla 5), lo que indica la necesidad de indagarlo previamente a la *telecolaboración* para evitar posibles problemas de comunicación y la desmotivación del alumnado a lo largo del intercambio. Asimismo, la similitud de niveles de inglés, junto a la semejanza de las personalidades se consideran dos factores muy relevantes para emparejar al alumnado con éxito (Tabla 6). Este hallazgo va en línea con las aportaciones de Jung (1971, citado en Offir *et al*, 2007) que apunta que las diferencias en las percepciones están relacionados con las diferencias en las reacciones, intereses o valores de las personas, por lo que deben evitarse en la *telecolaboración*, donde se

pretende acercar el alumnado de diferentes culturas. También llaman bastante atención las respuestas del estudiantado rumano, cuyo nivel curricular en inglés era más alto que del resto de los encuestados. Casi la mitad (14 de 30) considera la similitud de personalidad el factor más relevante para tener una conversación óptima. Creemos que estos resultados se deben a la conciencia de los aprendientes rumanos de que su competencia en inglés era superior, ya que la profesora responsable del proyecto en el centro rumano se lo había advertido. Aun así, el alumnado estaba muy motivado a participar y a conocer a otras culturas, lo que, a nuestro juicio, se refleja en su predilección por la personalidad en vez del nivel de inglés. Asimismo, los hallazgos muestran que las coincidencias en términos de edad o hobbies e intereses no son un aspecto que los participantes consideren importante para un óptimo emparejamiento del alumnado, ya que se consideran factores secundarios que no dificultan la conversación (Tabla 7). A nuestro parecer, el hecho de que la edad del interlocutor no se considere un factor importante para un buen funcionamiento de la *telecolaboración* se debe al hecho de que, en el momento de recoger los datos, el alumnado sabía que iba a hablar con alumnos de edades muy similares, por lo que las diferencias de 2-3 años entre los estudiantes no se consideran un obstáculo. Sin embargo, como indica Lee (2004), una diferencia considerable de edad entre los interlocutores puede tener un impacto negativo en la calidad de las conversaciones del alumnado.

TABLA 5. *Nivel de inglés del/ de la compañero/a de* telecolaboración.

Te gustaría que tu compañero/a de tándem tuviese:			
Nivel	España n = 49	Polonia n = 30	Rumanía n = 30
Un nivel de inglés muy similar al tuyo	39	25	22
Un nivel un poco más alto	10	4	7
Un nivel un poco más bajo	-	3	1

Fuente: elaboración propia

TABLA 6. *Factores de importancia en el emparejamiento del alumnado.*

¿Qué crees que es lo más importante para tener una conversación óptima con tu compañero/a en este tipo de intercambio?			
Factores de importancia mayor	España n = 49	Polonia n = 30	Rumanía n = 30
Un nivel de inglés similar	21	12	6
Una personalidad similar	15	9	14
El mismo/similar hobby	6	4	4
La misma/similar edad	5	3	4
Otro	2	2	2

Fuente: elaboración propia

TABLA 7. *Factores de una importancia menor en el emparejamiento del alumnado.*

¿Qué crees que es lo menos importante para tener una conversación óptima con tu compañero/a en este tipo de intercambio?			
Factores de importancia menor	España n = 49	Polonia n = 30	Rumanía n = 30
La misma/similar edad	22	12	15
El mismo/similar hobby	19	11	10
Una personalidad similar	3	3	2
Un nivel similar de inglés	3	3	1
Otro	2	1	2

Fuente: elaboración propia

En lo que concierne al agrupamiento del alumnado (Tabla 8), casi la mitad de los estudiantes, 47%, prefiere hablar en parejas, el 32% no tiene preferencia y el 21% se decanta por grupos de 3-4 personas. A nuestro juicio, el alto porcentaje de los estudiantes que carecen de una preferencia por el tipo agrupamiento se deben a la falta de experiencias previas de *telecolaboración* en el momento de la administración del cuestionario, lo que posiblemente les dificultó decantarse por una modalidad u otra. No obstante, la preferencia de conversar en pareja se confirma también en el estudio de Flowers *et al* (2009, p. 227), en el

que el 50% de los estudiantes que empezaron a interactuar en una plataforma pública terminaron hablando por privado, mediante chat o videoconferencia. El cambio se dio de manera autónoma y voluntaria, lo que indica la curiosidad hacia otras culturas y la necesidad de conocerse del alumnado. Este hallazgo, a nuestro juicio, debería tenerse en cuenta no solo para agrupar al alumnado en función de su preferencia, sino también para diseñar tareas que aprovechen el ambiente de cercanía y permitan establecer un contacto más estrecho.

TABLA 8. *Agrupamiento del alumnado en la* telecolaboración.

¿Te gustaría más hablar en pareja o en grupo de 3-4 personas?			
Agrupamiento	España n = 49	Polonia n = 30	Rumanía n = 30
En pareja	18	18	14
Me da igual	13	8	13
En grupo de 3-4 personas	18	4	3

Fuente: elaboración propia

4.4. DISEÑO DE LAS TAREAS DE *TELECOLABORACIÓN*

La mayoría del alumnado opina que las tareas propuestas para la *telecolaboración* deberían basarse en sus propuestas (Tabla 9); no obstante, el profesorado sería responsable de facilitarlas (Tabla 10), lo que coincide con los hallazgos de El Hariri (2016) e indica la necesidad de involucrar al alumnado en el diseño de las tareas, previamente a su desarrollo.

TABLA 9. *Papel del alumnado en el diseño de la* telecolaboración.

Las tareas de e-tándem deberían basarse en las propuestas del alumnado (p.ej. temas de las tareas, preguntas propuestas para la conversación, etc.).			
Grado de acuerdo	España n = 49	Polonia n = 30	Rumanía n = 30
Muy de acuerdo - De acuerdo	35	21	23
Indeciso/a	14	7	7
En desacuerdo - Muy en desacuerdo	-	2	-

Fuente: elaboración propia

TABLA 10. *Papel del profesorado en el diseño de la* telecolaboración.

Las tareas de e-tándem deberían ser proporcionadas por el profesorado.			
Grado de acuerdo	España n = 49	Polonia n = 30	Rumanía n = 30
Muy de acuerdo - De acuerdo	31	21	10
Indeciso/a	14	7	15
En desacuerdo - Muy en desacuerdo	4	2	5

Fuente: elaboración propia

Además, la necesidad de tareas por parte del alumnado parece ser evidente, ya que, ante la posibilidad de no proporcionárselas (Tabla 11), casi la mitad del alumnado se muestra indecisa (46%) o en desacuerdo (6%) o muy en desacuerdo (6%). El grupo más numeroso que defiende la ausencia de tareas es el alumnado rumano; más de la mitad está muy de acuerdo o de acuerdo con la libertad de elección de la temática, sin interferencia del profesorado. Este hallazgo parece indicar que cuanto más alto el nivel de producción oral en inglés del alumnado, más seguridad tendrá y requerirá menos ayuda por parte del profesorado.

TABLA 11. *Necesidad de las tareas en la* telecolaboración.

Me gustaría hablar con mi compañero/a de lo que decidamos nosotros, sin tareas ni preguntas preparadas por el profesorado para el e-tándem.			
Grado de acuerdo	España n = 49	Polonia n = 30	Rumanía n = 30
Muy de acuerdo - De acuerdo	17	11	16
Indeciso/a	27	15	8
En desacuerdo - Muy en desacuerdo	5	4	6

Fuente: elaboración propia

La Tabla 12 confirma esta suposición. El 69% de los encuestados necesita una pre-tarea que facilite la conversación; además, el 70% indica que sería conveniente que esta incluyera un listado de vocabulario

(Tabla 13) y el 52%, que incluya ejercicios con expresiones básicas necesarias para el desarrollo de la charla (Tabla 14).

TABLA 12. *Necesidad de la* pre-tarea *en la* telecolaboración.

Debería haber una pre-tarea que me introduzca y facilite hablar sobre el tema de conversación con mi compañero/a.			
Grado de acuerdo	España n = 49	Polonia n = 30	Rumanía n = 30
Muy de acuerdo - De acuerdo	34	24	17
Indeciso/a	11	6	12
En desacuerdo - Muy en desacuerdo	4	-	1

Fuente: elaboración propia

TABLA 13. *El diseño de la* pre-tarea*: listado de palabras/expresiones*

La pre-tarea debería incluir un listado de vocabulario/expresiones básicas que posiblemente me hará falta durante la conversación con mi compañero/a.			
Grado de acuerdo	España n = 49	Polonia n = 30	Rumanía n = 30
Muy de acuerdo - De acuerdo	43	24	9
Indeciso/a	3	4	12
En desacuerdo - Muy en desacuerdo	3	2	9

Fuente: elaboración propia

TABLA 14. *El diseño de la* pre-tarea: *ejercicios con vocabulario/expresiones.*

La pre-tarea debería incluir ejercicios con vocabulario/expresiones básicas que posiblemente me harán falta durante la conversación con mi compañero/a.			
Grado de acuerdo	España n = 49	Polonia n = 30	Rumanía n = 30
Muy de acuerdo - De acuerdo	33	14	10
Indeciso/a	11	13	13
En desacuerdo - Muy en desacuerdo	5	3	7

Fuente: elaboración propia

Aun así, se aboga por un diseño más flexible de la tarea principal (*while-task*), con preguntas abiertas y varias sub-preguntas que ayuden a responderlas, en contraste con las preguntas cortas y concisas, preferidos por una minoría (Tabla 15 y 16). Esta flexibilidad que defiende el alumnado se refleja también en los hallazgos relacionados con el carácter optativo de las preguntas a responder, reflejados en la Tabla 17. Por lo tanto, nuestros resultados, referentes al alumnado de secundaria, demuestran una clara preferencia por el carácter abierto de las preguntas, en oposición al alumnado universitario, investigado en El-Hariri (2016) y O'Dowd y Waire (2009), cuyas opiniones estaban muy divididas en esta cuestión.

TABLA 15. *El diseño de la tarea (*while-task*) en la* telecolaboración *1.*

Las preguntas que vamos a responder durante las conversaciones de e-tándem deberían ser cortas y concisas.			
Grado de acuerdo	España n = 49	Polonia n = 30	Rumanía n = 30
Muy de acuerdo - De acuerdo	9	5	8
Indeciso/a	14	11	8
En desacuerdo - Muy en desacuerdo	26	14	14

Fuente: elaboración propia

TABLA 16. *El diseño de la tarea (*while-task*) en la* telecolaboración *2.*

Preferiblemente, las preguntas que vamos a responder durante las conversaciones de e-tándem deberían ser más abiertas, con varias sub-preguntas que me ayuden a responder.			
Grado de acuerdo	España n = 49	Polonia n = 30	Rumanía n = 30
Muy de acuerdo - De acuerdo	37	24	23
Indeciso/a	10	6	6
En desacuerdo - Muy en desacuerdo	2	-	1

Fuente: elaboración propia

TABLA 17. *El carácter optativo de las preguntas en la* telecolaboración.

El alumnado debería poder elegir cuáles de las preguntas preparadas para las conversaciones de e-tándem quiere responder.			
Grado de acuerdo	España n = 49	Polonia n = 30	Rumanía n = 30
Muy de acuerdo - De acuerdo	38	28	23
Indeciso/a	10	2	6
En desacuerdo - Muy en desacuerdo	1	-	1

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

De los hallazgos de nuestro estudio se derivan implicaciones relevantes para la implementación de la *telecolaboración* entre el alumnado de secundaria. Los temas que le gustaría desarrollar a lo largo de las conversaciones con sus interlocutores se relacionan con su cotidianeidad: hobby, tiempo libre o vida diaria. Los estudiantes adolescentes no solo están predispuestos a fomentar su competencia comunicativa en inglés, sino que sienten curiosidad por los usuarios de otras culturas. No obstante, la temática relacionada con sus vidas privadas, como, por ejemplo, las relaciones interpersonales, debería introducirse con precaución. No es un tema de preferencia mayoritaria, por lo que los docentes deben tener presente que existe entre el alumnado una desigual predisposición a compartir vivencias personales. Una de las posibles soluciones, de hecho, solicitadas por el estudiantado, es el carácter optativo de las preguntas planteadas para las charlas del intercambio virtual. Es esencial que el alumnado tenga la opción de elegir las preguntas que quiera responder y tratar con su interlocutor. Asimismo, para evitar la incomodidad que puedan originar las preguntas más personales y garantizar un ambiente de respeto, previamente a las videollamadas, el profesorado debe equipar al alumnado con las estrategias de comunicación que le permitan desviar el tema de la conversación hacia otro o expresar la reticencia a conversar sobre ciertas cuestiones. Asimismo, los temas de actualidad o más controvertidos, aunque no pertenezcan a los más

solicitados entre el alumnado, también deberían incluirse en las tareas para responder a las inquietudes del conjunto del alumnado. Para que sea así, el profesorado debería procurar indagar sus intereses, previamente a la *telecolaboración,* con el fin de proporcionarle una experiencia significativa y estimulante.

Otros de los factores que pueden fomentar la motivación son la duración y la frecuencia de las sesiones, que deberían oscilar entre 40-45 minutos y organizarse bisemanalmente. Dado que los intercambios virtuales se suelen desarrollar fuera del horario escolar y el alumnado tiene cada vez más actividades extraescolares, los docentes deberían tenerlo muy en cuenta para no desmotivar al alumnado que quiera participar.

Por otro lado, la modalidad de agrupamiento y las similitudes de personalidad y de nivel de competencia en la LE se consideran factores que pueden incidir en el éxito de la *telecolaboración*, frente a la similitud de edad o intereses del alumnado, que no se consideran importantes para un desarrollo óptimo de la actividad. Este hallazgo es muy relevante por dos motivos: primero, porque apunta a la necesidad de evaluar la personalidad y el nivel de competencia lingüística del alumnado, previamente al intercambio virtual, lo cual es un paso ignorado con regularidad en la literatura sobre el diseño de la *telecolaboración*; y segundo, porque ayuda a tomar decisiones relacionadas con el emparejamiento del alumnado, precisamente cuando sus niveles de la expresión oral en un idioma extranjero difieren significativamente. Aunque los docentes pueden estar tentados a agrupar al estudiantado con una mayor y menor competencia lingüística de modo que el que tenga un nivel superior ayude al otro, desde el punto de vista del alumnado, incluso del menos competente, no parece la mejor idea en este tipo de *telecolaboración*. Tengamos en cuenta que el alumnado que expresa su voluntad de participar en un intercambio virtual no solo quiere fomentar su expresión oral sino también, o quizás, ante todo, conocer a usuarios de culturas extranjeras, conversando a su nivel de competencia lingüística y así disfrutar de la experiencia. A este respecto, aconsejamos que, cuando se trate de alumnado con un nivel de producción oral alto, la modalidad de agrupamiento preferente sea en parejas; en el caso de alumnado de nivel más bajo, convendría la formación de equipos de 3-

4 estudiantes, preferiblemente con otros compañeros de clase, para asegurar un ambiente distendido y animado. Esta solución le permite al profesorado incluir a todos los alumnos que expresen su voluntad de participar en la *telecolaboración*, aunque sus niveles sean desiguales, lo que sucede muy a menudo en las aulas de inglés, teniendo en cuenta que la expresión e interacción oral suele ser bastante difícil para los estudiantes, a pesar de tener muy buenos resultados en las demás destrezas.

Por último, es importante destacar que el profesorado, cuyo papel consiste en diseñar las tareas, siempre debe tener en cuenta al alumnado destinatario de estas. Centrarse en sus preferencias y necesidades y darles voz en el diseño de la *telecolaboración* tiene una importancia capital. El estudiantado reclama, por un lado, una pre-tarea que lo introduzca al tema de la conversación y le proporcione la lengua necesaria para su desarrollo y, por otro, una tarea con preguntas sobre las que conversar, conjugado, no obstante, con un cierto grado de libertad que le permita tomar decisiones propias y desarrollar la conversación según sus preferencias y posibilidades comunicativas.

6. AGRADECIMIENTOS

Las autoras de este estudio desean agradecer el gran esfuerzo y trabajo del profesorado de secundaria, en particular a Maciej Michalowski, Elena Grozavu, Aurora Carretero Ramos y Lyndsey Goodwin por demostrar tanta predisposición a fomentar la *telecolaboración* en sus centros y colaborar con la Universidad de Málaga para que esta investigación se pueda llevar a cabo con éxito.

7. ANEXOS

Anexo 1

INSTRUMENTO DE OBTENCIÓN DE DATOS (VERSIÓN EN ESPAÑOL)

Nombre y apellido:

He sido informado/a de los detalles de este cuestionario y doy mi consentimiento para participar como voluntario/a.

Edad:

Género: *mujer; hombre; prefiero no decirlo; otro*

1. ¿Sobre qué temas te gustaría hablar con tu compañero/a de tándem? (varias respuestas posibles)

Tiempo libre/hobby; nuestras culturas y tradiciones; temas de actualidad; nuestra vida diaria; temas más íntimos (amistad, familia, etc.); temas controvertidos (religión, derechos humanos: aborto, eutanasia, LGBT, racismo, etc.)

1.1. ¿Hay otros temas sobre los que te gustaría hablar?

2. ¿Cuánto tiempo crees que sería el óptimo para hablar con tu compañero/a de tándem?

□0-□5 minutos; 40-45 minutos; 50-60 minutos; más

3. ¿Cuántas veces al mes te gustaría hablar con tu compañero/a de tándem?

1 vez al mes; 2 veces al mes; más de 2 veces al mes; menos de 1 vez al mes

4. Te gustaría que tu compañero/a de tándem tuviese:

Un nivel de inglés muy similar al tuyo; un nivel un poco más bajo; un nivel un poco más alto

5. ¿Qué crees que es LO MÁS importante para tener una conversación óptima con tu compañero/a en este tipo de intercambio?

La misma/similar edad; un nivel similar de inglés; una personalidad similar; el mismo/ similar hobby; otro

5.1. Si has elegido "otro" en la pregunta anterior, explica tu punto de vista.

6. ¿Qué crees que es LO MENOS importante para tener una conversación óptima con tu compañero/a en este tipo de intercambio?

La misma/similar edad; un nivel similar de inglés; una personalidad similar; el mismo/ similar hobby; otro

6.1. Si has elegido "otro" en la pregunta anterior, explica tu punto de vista.

7. ¿Te gustaría más hablar en pareja o en grupo de 3-4 personas?

En pareja (solo yo y otra persona); en grupo de 3-4 personas; me da igual

Evalúa los siguientes enunciados en una escala desde 1 (Muy en desacuerdo) hasta 5 (Muy de acuerdo) relacionados con el diseño de e-tándem, en el que vas a participar:

1: muy en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: indeciso/a; 4: de acuerdo; 5: muy de acuerdo

1. Las tareas de e-tándem deberían ser proporcionadas por el profesorado.

2. Las tareas de e-tándem deberían basarse en las propuestas del alumnado (p.ej. temas de las tareas, preguntas propuestas para la conversación, etc.).

3. Las preguntas que vamos a responder durante las conversaciones de e-tándem deberían ser cortas y concisas.

4. Preferiblemente, las preguntas que vamos a responder durante las conversaciones de e-tándem deberían ser más abiertas, con varias sub-preguntas que me ayuden a responder.

5. El alumnado debería poder elegir cuáles de las preguntas preparadas para las conversaciones de e-tándem quieren responder.

6. Me gustaría hablar con mi compañero/a de lo que decidamos nosotros, sin tareas ni preguntas preparadas por el profesorado para el e-tándem.

7. Debería haber una pre-tarea que me introduzca y facilite hablar sobre el tema de conversación con mi compañero/a.

8. La pre-tarea debería incluir un LISTADO de vocabulario/expresiones básicas que posiblemente me hará falta durante la conversación con mi compañero/a.

9. La pre-tarea debería incluir EJERCICIOS con vocabulario/expresiones básicas que posiblemente me harán falta durante la conversación con mi compañero/a.

9.1. ¿Tienes alguna sugerencia relacionada con el diseño del e-tándem?

¡MUCHÍSIMAS GRACIAS! ¡¡¡Esperamos que disfrutes tu experiencia del e-tándem!!!

INSTRUMENTO DE OBTENCIÓN DE DATOS (VERSIÓN EN POLACO)

Imię i nazwisko:

- Zostałem/am poinformowany/a o szczegółach niniejszej ankiety, i dobrowolnie wyrażam zgodę na publikację moich odpowiedzi w celach naukowych.

Wiek:

Płeć: *kobieta; mężczyzna; wolę nie mówić; inna*

1. Na jakie tematy chciałbyś/ałabyś rozmawiać z Twoim/Twoją partnerem/ką podczas Waszych spotkań? (możliwość wielokrotnego wyboru)

Czas wolny/hobby; nasze kultury i tradycje; aktualności; nasze codzienne życie; tematy bardziej prywatne(przyjaźń, rodzina, itp.); tematy kontrowersyjne (religie, prawa człowieka: aborcja, eutanazja, LGBT, rasizm, itp.)

1.1. Czy są jeszcze jakieś inne tematy na które chciałbyś/ałabyś rozmawiać z Twoim/Twoją partnerem/ką podczas Waszych spotkań?

2. Ile czasu chciałbyś/ałabyś rozmawiać z Twoim/Twoją partnerem/ką podczas Waszych spotkań?

□0-□5 minut; 40-45 minut; 50-60 minut; dłużej

3. Ile razy w miesiącu chciałbyś/ałabyś rozmawiać z Twoim/Twoją partnerem/ką?

1 w miesiącu; 2 razy w miesiącu; więcej niż 2 razy w miesiącu; mniej niż 1 w miesiącu

4. Chciałbyś/ałabyś by Twój/Twoja partner/ka miał/a:

podobny poziom języka angielskiego do mojego; poziom trochę niższy; poziom trochę wyższy

5. Co uważasz za NAJWAŻNIEJSZE żeby mieć udaną rozmowę z Twoim/Twoją partnerem/ką w tego typu wymianie?

Podobny/ten sam wiek; podobny poziom języka angielskiego; podobna osobowość; podobne/takie samo hobby; żadna z powyższych odpowiedzi

5.1. Jeśli wybrałeś/ałaś "żadna z powyższych odpowiedzi" w poprzednim pytaniu, napisz co uważasz za najważniejsze.

6. Co uważasz za NAJMNIEJ ISTOTNE żeby mieć udaną rozmowę z Twoim/Twoją partnerem/ką w tego typu wymianie?

Podobny/ten sam wiek; podobny poziom języka angielskiego; podobna osobowość; podobne/takie samo hobby; żadna z powyższych odpowiedzi

6.1. Jeśli wybrałeś/ałaś "żadna z powyższych odpowiedzi" w poprzednim pytaniu, napisz co uważasz za najmniej istotne.

7. Wolałbyś/ałabyś rozmawiać w parze czy w grupie 3-4 osobowej?

W parze (tylko ja i druga osoba; W grupie □-4 osobowej; Jest mi to obojętne

Oceń poniższe stwierdzenia związane z formą e-tandemu w którym będziesz uczestniczyć w skali od 1 (zdecydowanie nie) do 5 (zdecydowanie tak):

1: Zdecydowanie nie; 2: Nie; □: Nie wiem; 4: Tak; 5: Zdecydowanie tak

1. Zadania do e-tandemu powinny być dostarczane przez nauczycieli.

2. Zadania w e-tandemie powinny opierać się na propozycjach uczniów (np. propozycje dotyczące tematów zadań, pytań poruszanych podczas rozmowy, itp.).

3. Pytania na które będziemy odpowiadać podczas rozmów w e-tandemie powinny być krótkie i zwięzłe.

4. Pytania na które będziemy odpowiadać podczas rozmów w e-tandemie powinny być raczej otwarte, z wieloma pytaniami pomocniczymi, które ułatwiłyby mi udzielenie odpowiedzi.

5. Uczniowie powinni mieć możliwość wyboru na które z pytań przygotowanych do rozmów podczas e-tandemu chcą odpowiedzieć.

6. Chciałbym/ałabym rozmawiać z moim/moją partnerem/ką podczas e-tandemu na wybrany przez nas temat, bez zadań ani pytań przygotowanych przez nauczycieli.

7. Przed każdą rozmową powinno być zadanie wstępne (pre-task), które przybliżyłoby mi temat na który będziemy rozmawiać i ułatwiło konwersację z moim/moją partnerem/ką.

8. Zadanie wstępne (pre-task) powinno zawierać LISTĘ z podstawowymi słowami/wyrażeniami które prawdopodobnie bedą mi potrzebne podczas rozmowy z moim/moją partnerem/ka.

9. Zadanie wstępne (pre-task) powinno zawierać ĆWICZENIA z podstawowymi słowami/wyrażeniami które prawdopodobnie bedą mi potrzebne podczas rozmowy z moim/moją partnerem/ka.

9.1. Masz jakieś inne sugestie dotyczące formy e-tandemu?

BARDZO DZIĘKUJEMY! Mamy nadzieję że spodoba Ci się nasz tandem!!!

INSTRUMENTO DE OBTENCIÓN DE DATOS (VERSIÓN EN RUMANO)

Nume și prenume:

- Am fost informat despre detaliile acestui chestionar, prin urmare îmi dau acordul de a participa ca voluntar.

Vârstă:

Sex: *Femenin; Masculin; Aș prefera să nu spun; Alte*

1. Despre ce subiecte ai vrea să vorbești cu partenerul tău de tandem? (poți selecta mai multe răspunsuri)

Hobby; Cultura și tradițiile noastre; Chestiuni actuale; Viața noastră de zi cu zi: Subiecte mai personale (prietenii,familie, etc.); Subiecte polemice (religie, drepturile omului: avort, eutanasie, LGBT, rasism, etc.)

1.1. Mai sunt și alte subiecte despre care ai dori să vorbești?

2. Cât timp crezi că ar fi cel mai potrivit pentru a vorbi cu partenerul tău de tandem?

□0-□5 minute; 40-45 minute; 50-60 minute; Mai mult

3. De câte ori pe lună ai dori să conversezi cu partenerul tău de tandem?

O dată pe lună; De două ori pe lună; Mai mult de două ori pe lună; Mai puțin de o dată pe lună

4. Ai dori ca partenerul tău de tandem să aibă:

Un nivel de engleză foarte asemănătorcu al tău; un nivel puțin mai inferior; un nivel puțin mai avansat.

5. Ce consideri că este CEL MAI IMPORTANT pentru a avea o conversație ideală cu partenerul tău în acest tip de schimb?

Aceeași vârstă/similară; Un nivel asemănător de limba engleză; O personalitate asemănătoare; Același hobby/similar; Altele

5.1. Dacă ai ales "altele" la întrebarea anterioară, te rugăm să îți explici punctul de vedere.

6. Ce consideri că este CEL MAI PUȚIN IMPORTANT pentru a avea o conversație optimă cu partenerul tău în acest tip de schimb?

Aceeași vârstă/similară; Un nivel asemănător de limba engleză; O personalitate asemănătoare; Același hobby/similar; Altele

6.1. Dacă ai ales "altele" la întrebarea anterioară, te rugăm să îți explici punctul de vedere.

7. Ai prefera să discuți în perechi sau într-un grup de 3-4 persoane?

În pereche (doar eu și încă o persoană); În grup de 3-4 persoane; Nu contează

Evaluează următoarele afirmații pe o scală de la 1 (foarte dezacord) la 5 (foarte de acord) în legătură cu proiectul e-tandem la care vei participa:

1: Foarte dezacord; 2: Nu prea sunt de acord; 3: Nehotărât; 4: De acord; 5: Foarte de acord

1. Sarcinile e-tandem ar trebui să fie oferite de profesori.

2. Sarcinile e-tandem ar trebui să se bazeze pe propunerile studenților (de exemplu, subiectele sarcinilor, întrebările propuse pentru conversație etc.).

3. Întrebările la care răspundem în timpul conversațiilor în e-tandem trebuie să fie scurte și precise.

4. De preferință, întrebările la care vom răspunde în timpul conversațiilor în e-tandem ar trebui să fie mai deschise, cu mai multe subîntrebări care să mă ajute să răspund.

5. Studenții ar trebui să aibă posibilitatea de a alege la care dintre întrebările pregătite pentru conversațiile în e-tandem doresc să răspundă.

6. Aș dori să conversez cu partenerul meu despre ceea ce am decis noi, fără sarcini sau întrebări în timpul e-tandemului.

7. Ar trebui să existe o sarcină prealabilă care să mă prezinte și să faciliteze discuția cu partenerul meu despre subiectul de conversație.

8. Sarcina prealabilă ar trebui să includă o LISTĂ a vocabularului de bază de care voi avea probabil nevoie în timpul conversației cu partenerul meu.

9. Sarcina prealabilă ar trebui să includă EXERCIȚII cu vocabularul de bază de care voi avea probabil nevoie în timpul conversației cu partenerul meu.

9.1. Ai vreo sugestie în ceea ce privește designul e-tandemului?

MULȚUMESC MULT! Sperăm să te bucuri de experiența ta în tandem !!!

ANEXO 2

FORMULARIO DE COMPROMISO Y CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN LA *TELECOLABORACIÓN* (VERSIÓN EN ESPAÑOL)

PROYECTO E-TÁNDEM LINGÜÍSTICO EN AMBIENTE INTERCULTURAL 2021/2022

Los objetivos principales del proyecto son el fomento de la interacción y comprensión oral en inglés y el desarrollo de la competencia intercultural.

FORMATO DEL PROYECTO:

El alumnado realizará videoconferencias en línea mediante Skype con sus compañeros extranjeros cada dos semanas a la hora y el día establecido para el desarrollo del proyecto (las fechas y la hora se proporcionarán antes de comenzar el proyecto). Cada conversación tendrá una duración mínima de 40-45 minutos y se desarrollará en función de las tareas preparadas por el profesorado.

OBLIGACIONES DEL ALUMNADO:

- Cumplimentar los cuestionarios antes y después del proyecto, facilitados en Google Classroom, cuyo objetivo es facilitar el emparejamiento del alumnado y comprobar el impacto del proyecto en las destrezas de comprensión e interacción oral.

- Prepararse para la conversación mediante el visionado de un video y la realización de una pre-tarea (pre-task), proporcionados por el profesorado en Google Classroom, previamente a cada conversación.

- Leer y entender las preguntas, enviadas por el profesorado en Google Classroom, previamente a cada encuentro con el fin de facilitar la conversación.

- Grabar la conversación en Skype (tanto la imagen como la voz) y compartir el video en Skype con la coordinadora del proyecto y el profesorado de inglés, justo después de la conversación.

- En caso de no poder realizar la videollamada el día y la hora asignados, DEBIDO A UN MOTIVO JUSTIFICADO, el alumno/ la alumna está obligado/a a informar cuanto antes a la coordinadora del proyecto, al profesorado de inglés y a su/s compañero/s sobre esta incidencia y fijar una fecha alternativa, lo más cercana posible, para realizar la videoconferencia otro día. Si la charla no se desarrolla por culpa del compañero/ de los compañeros, el alumno/ la alumna tiene la obligación de informar a su profesor/a y coordinador del proyecto sobre este problema.

DIVULGACIÓN DEL PROYECTO:

- Los datos obtenidos de las charlas y los cuestionarios cumplimentados por el alumno/ la alumna se usarán en congresos internacionales o publicaciones de carácter científico relacionados con la educación, como parte de un trabajo de investigación llevado a cabo en la Universidad de Málaga. Para garantizar la absoluta confidencialidad y proteger la identidad del alumno/ de la alumna NO se va a usar su nombre en ninguna de las publicaciones ni de los congresos.

- Se compartirán las capturas de pantalla del alumnado participante en el proyecto en las páginas web de las escuelas involucradas en el proyecto con el fin de promocionar su colaboración internacional.

- Se compartirán fragmentos de las conversaciones en las páginas web de las escuelas involucradas en el proyecto con el fin de promocionar su colaboración internacional, SOLO CON EL PERMISO PREVIO DEL ALUMNO/ DE LA ALUMNA.

He entendido mis obligaciones y la divulgación del proyecto y me comprometo a cumplir con las reglas anteriormente mencionadas.

_____

(Fecha y firma del alumno/ de la alumna)

He entendido las obligaciones de mi hijo/hija y la divulgación del proyecto y doy mi consentimiento para que participe en él.

_____

(Fecha y firma del tutor legal)

FORMULARIO DE COMPROMISO Y CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN LA *TELECOLABORACIÓN* (VERSIÓN EN POLACO)

PROJEKT E-TANDEM 2021/22

Projekt E-TANDEM ma na celu przede wszystkim stworzenie uczniom możliwości wymiany myśli, poglądów, opinii, dzięki czemu mogą:

- wszechstronnie rozwijać umiejętność mówienia w języku angielskim, w tym przede wszystkim wyrażania swoich opinii, argumentowania, negocjowania, opowiadania zdarzeń, opisu swoich upodobań i wyrażania wielu innych funkcji językowych

- poznawać kulturę kraju swojego partnerki/partnera

- poznawać inne sposoby myślenia i postrzegania świata i w ten sposób lepiej rozumieć otaczający nas świat i kształtując tolerancję wobec innych

- zawierać znajomości i przyjaźnie

FORMUŁA PROJEKTU:

Uczniowie spotykają się ze swoim partnerami online co dwa tygodnie, w określony wcześniej dzień i o określonej godzinie, (terminarz spotkań zostanie ustalony i podany przed rozpoczęciem projektu) i przeprowadzają minimum 45-minutową rozmowę w oparciu o przygotowane dla nich materiały. Rozmowa odbywa się przy użyciu komunikatora Skype.

OBOWIĄZKI UCZESTNIKA:

- uczniowie mają obowiązek przygotowania się do rozmowy poprzez wcześniejsze obejrzenie materiału filmowego i wykonanie przesłanego im zestawu ćwiczeń, tzw. „pre-task"

- przed rozmową uczniowie mają obowiązek zapoznać się z zestawem pytań, które mają na celu ułatwić prowadzenie rozmowy, poprzez nakierowanie na różne aspekty tematyki danego spotkania

- uczniowie nagrywają spotkanie w czasie rzeczywistym (zarówno dźwięk jak i obraz), a po jego zakończeniu od razu przesyłają materiał swoim nauczycielom

- jeżeli istnieje uzasadniony powód, dla którego uczeń nie może przeprowadzić rozmowy w wyznaczonym wcześniej terminie obowiązkiem uczestnika jest jak najszybciej poinformować o tym fakcie nauczyciela prowadzącego projekt oraz partnera i ustalić, jak najszybszy, termin alternatywny. Jeżeli spotkanie nie może się odbyć wskutek kłopotów lub z winy partnera również należy poinformować o tym nauczyciela.

ROZPOWSZECHNIANIE PROJEKTU:

Niniejsza zgoda zezwala również na wykorzystanie zawartości materiału z konwersacji mojego dziecka w formie pisemnej w międzynarodowych publikacjach o charakterze naukowym i w kongresach zw. z edukacją i szkolnictwem, jako część badań realizowanych przez Wydział Glottodydaktyki na Uniwersytecie w Maladze. W celu ochrony danych osobowych, imiona i nazwiska uczniów nie zostaną wykorzystane w żadnej z publikacji naukowych, gwarantując całkowitą anonimowość uczestników.

Wyrażam również zgodę na wykorzystanie wizerunku mojego dziecka na stronach internetowych szkół uczestniczących w projekcie, w celach promocji ich międzynarodowej współpracy.

Potwierdzam, że znane mi są cele i formuła projektu E-TANDEM i zobowiązuję się do przestrzegania zasad:

_____

(Data i podpis ucznia)

Potwierdzamy, że znane są nam cele i formuła projektu E-TANDEM i wyrażamy zgodę na udział w nim naszego dziecka :

_____

(Data i podpis opiekunów prawnych)

FORMULARIO DE COMPROMISO Y CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN LA *TELECOLABORACIÓN* (VERSIÓN EN RUMANO)

PROIECT LINGVISTIC E-TANDEM ÎNTR-UN MEDIU INTER-CULTURAL 2021/22

Obiectivele principale ale proiectului sunt promovarea interacțiunii și a înțelegerii orale în limba engleză și dezvoltarea competenței interculturale.

FORMATUL PROIECTULUI:

Studenții vor realiza videoconferințe online prin Skype cu colegii lor din străinătate, la fiecare două săptămâni, la ora și în ziua stabilite pentru desfășurarea activității (datele și ora vor fi comunicate înainte de începerea proiectului). Fiecare va avea o durată minimă de 40-45 de minute și se vor dezvolta în conformitate cu sarcinile pregătite de către cadrele didactice.

OBLIGAȚIILE STUDENȚILOR:

-Completarea chestionarelor pre și post-proiect puse la dispoziție pe Google Classroom, al cărei scop este de a facilita împerecherea elevilor

și de a verifica impactul proiectului asupra abilităților de ascultare și vorbire.

-Pregătirea pentru conversație vizionând un videoclip și îndeplinind o sarcină prealabilă, realizată de către profesor în Google Classroom, înainte de fiecare conversație.

-Citirea și înțelegerea întrebărilor, trimise de profesori în Google Classroom, înainte de fiecare întâlnire, pentru a ușura conversația.

-Înregistrarea conversației pe Skype (atât imaginea, cât și vocea) și distribuirea videoclipului pe Skype cu coordonatorul de proiect și cu profesorul de engleză imediat după conversație.

-În cazul în care videoconferința nu poate avea loc în ziua și la ora stabilite, din cauza unui motiv justificat, studentul este obligat să informeze coordonatorul de proiect, profesorul (profesorii) de limba engleză și partenerul (partenerii) acestuia (acestora) cât mai curând posibilcu privire la acest incident și să stabilească o dată alternativă, cât mai apropiată posibil, pentru a organiza videoconferința într-o altă zi. În cazul în care discuția nu are loc din vina partenerului (partenerilor), elevul/va este obligat să își informeze profesorul și coordonatorul de proiect cu privire la această problemă.

DISEMINAREA PROIECTULUI:

-Datele obținute în urma conferințelor și a chestionarelor completate de către studenți vor fi folosite în cadrul unor congrese internaționale sau publicații științifice legate de educație, ca parte a unui proiect de cercetare desfășurat la Universitatea din Malaga. Pentru a garanta confidențialitatea absolută și pentru a proteja identitatea studentului, numele acestuia NU va fi folosit în niciuna dintre publicații sau congrese.

-Capturile de ecran ale elevilor participanți la proiect vor fi distribuite pe site-urile școlilor implicate în proiect promova colaborarea lor internațională.

-Fragmente din conversații vor fi distribuite pe site-urile școlilor implicate în proiect pentru a promova colaborarea internațională a acestora, NUMAI CU ACORDUL PREALABIL AL ELEVULUI.

Am înțeles obligațiile mele, evaluarea și dezvăluirea proiectului și sunt de acord să respect cele de mai sus.

_____

(Data și semnătura elevului/elevei)

Am înțeles obligațiile fiului/fiicei mele, evaluarea și diseminarea proiectului și sunt de acord să participe la acesta.

_____

(Data și semnătura tutorelui legal)

8. REFERENCIAS

Appel, C. y Gilabert, R. (2002). Motivation and task performance in a task-based web-based tandem project. *ReCALL*, *14*(1), 16-31. https://doi.org/10.1017/S0958344002000319

Avgousti, M. I. (2018). Intercultural communicative competence and online exchanges: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, *31* (8), 819-853. https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1455713

Canals, L. (2020). The effects of virtual exchanges on oral skills and motivation. *Language Learning & Teachnology*, *24*(3), 103-119. http://hdl.handle.net/10125/44742

Canga Alonso, A. (2011). Learning diaries to foster learner autonomy in mixed-ability groups. *Tejuelo*, *11*, 47-63.

Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge University Press.

Clavel-Arroitia, B. (2019). Analysis of telecollaborative exchanges among secondary education students: Communication strategies and negotiation of meaning. *Porta Linguarum*, *31*, 97-116. http://hdl.handle.net/10481/58511

Dooly, M. (2017). Telecollaboration. En C. A. Chapelle y S. Sauro (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (pp. 169-183). John Wiley & Sons, Inc.

El-Hariri, Y. (2016). Learner perspectives on task design for oral-visual eTandem Language Learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *10*(1), 49-72. https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1138578

Flowers, S., Kelsen, B. y Cvitkovic, B. (2019). Learner autonomy versus guided reflection: How different methodologies affect intercultural development in online intercultural exchange. *ReCALL*, *31*(3), 221-237. https://doi.org/10.1017/S0958344019000016

Hampel, R. (2006). Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL*, *18*(1), 105-121. https://doi.org/10.1017/S0958344006000711

Jama Zambrano, V. y Cornejo Zambrano, J. (2016). Las condiciones socioeconómicas y su influencia en el aprendizaje: un estudio de caso. *Dominio de las Ciencias*, *2*(1), 102-117.

Lee, L. (2004). Learners' perspectives on networked collaborative interaction with native speakers of Spanish in the US. *Language Learning and Technology*, *8*(1), 83-100. http://llt.msu.edu/vol8num1/lee/

O'Dowd, R. y Waire, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, *22*(2), 173-188. https://doi.org/10.1080/09588220902778369

Offir, B., Bezalel, R. y Barth, I. (2007). Introverts, extroverts, and achievement in a distance learning environment. *International Journal of Phytoremediation*, *21*(1), 3-19. https://doi.org/10.1080/08923640701298613

Pomino, J. y Gil-Salom, D. (2016). Integrating e-tandem in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *228*, 668-673. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.102

Resnik, P. y Schallmoser, C. (2019). Enjoyment as a key to success? Links between e-tandem language learning and tertiary students' foreign language enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *9* (3), 541-564. https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.3.6

Sotillo, S. (2013). Corrective feedback via Instant Messenger learning activities in NS-NNS and NNS-NNS Dyads. *CALICO Journal*, *22*(3), 467-496. https://doi.org/10.1558/cj.v22i3

Ushioda, E. (2000). Tandem language learning via e-mail: From motivation to autonomy. *ReCALL*, *12*(2), 121-128. https://doi.org/10.1017/S0958344000000124

Wang, Y. (2007). Task design in videoconferencing- supported distance language learning. *CALICO Journal*, *24*(3), 591-630. https://www.jstor.org/stable/24147979

Wang, Y. y Tian, J. (2013). Negotiation of meaning in multimodal tandem learning via Desktop Videoconferencing. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, *3*(2), 41-55. https://doi.org/10.4018/ijcallt.2013040103

EL IMPACTO DE LA *TELECOLABORACIÓN* AUDIOVISUAL ASINCRÓNICA EN LA ANSIEDAD EXPERIMENTADA POR EL ALUMNADO AL HABLAR Y CONVERSAR EN INGLÉS. LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA ESPAÑOL Y VIETNAMITA

MARTA NAPIÓRKOWSKA
Universidad de Málaga

ELVIRA BARRIOS
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

El enfoque comunicativo que adopta la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en nuestro entorno desde hace décadas promulga el fomento de la expresión e interacción oral del alumnado. Mediante actividades que emplean el uso de materiales que imitan la realidad, se pretende preparar a los aprendientes a comunicarse en situaciones de la vida diaria que requieren producción oral. No obstante, no se debe obviar el hecho de que, aunque se persiga el fomento de la producción oral en el aula de LE, es la destreza más difícil de practicar en un contexto real (Bueno-Alastuey, 2011) en comparación con la comprensión escrita, la comprensión oral y la expresión escrita. Asimismo, la aprensión ante el acto de comunicación se considera uno de los constituyentes más relevantes de la ansiedad, definida como una reacción emocional negativa causada por el aprendizaje o el uso de una lengua extranjera (MacIntyre, 1999) y considerada un factor afectivo determinante en la adquisición de LE (Horwitz *et al*, 1986). Las causas que originan la ansiedad del alumnado en el aula pueden ser muy diversas, desde la percepción de las propias debilidades, la timidez, el miedo de que los compañeros estén escuchando mientras uno habla, la aprensión de no saber

cómo responder a una pregunta, el miedo a cometer errores (El-Hariri, 2017) hasta el estrés provocado por las presentaciones orales o la interacción en LE con el docente (Woodrow, 2006). Conocer la complejidad de los factores estresantes por parte del profesorado es esencial para poder ayudar al alumnado que padece ansiedad.

Una posible solución que puede contribuir a la disminución de la ansiedad relacionada con la expresión e interacción oral y el aumento de la seguridad de los estudiantes es la *telecolaboración*, una práctica que consiste en proporcionarle al alumnado proveniente de diferentes culturas oportunidades de usar el idioma en un contexto auténtico mediante el uso de las TIC, con el beneficio del aprendizaje intercultural. Esta variedad telemática de aprendizaje-enseñanza de LE puede ser tanto sincrónica, que conlleva la interacción en el tiempo real, o asincrónica, en diferido. Se trata de una actividad cada vez más frecuente en la formación superior, aunque aún emergente en la secundaria, lo que se puede apreciar en el predominio de publicaciones relacionadas con el impacto positivo de la *telecolaboración* en la ansiedad de estudiantado universitario y la escasez de investigaciones semejantes en alumnado adolescente.

El estudio de Jauregi y Melchor-Couto (2017) parece ser el único que hace referencia a alumnado de secundaria. Un total de 202 aprendientes de diferentes idiomas, procedentes de distintos países europeos, participaron en intercambios virtuales sincrónicos mediante chat o videoconferencias a lo largo de 4 sesiones. Los datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa indicaron que la ansiedad relacionada con la producción oral disminuyó a consecuencia de la reiteración de los encuentros. El alumnado empezó a preocuparse menos por cometer errores y no comprender a su interlocutor. Asimismo, aunque la modalidad audiovisual les resultaba más atractiva, la modalidad escrita se evaluó como menos estresante y adecuada para iniciarse en la *telecolaboración*.

Fondo y Jacobetty (2020) analizaron los resultados de 285 estudiantes de diferentes universidades procedentes de dos formatos de *telecolaboración*: e-tándem bilingüe en parejas y modalidad monolingüe en grupos, cuyo objetivo consistía en adquirir conocimientos relacionados con una asignatura impartida en ambas facultades. Los hallazgos,

obtenidos a través de la escala Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) de Horwitz *et al* (1986) adaptada al contexto telemático, indicaron que la causa de la ansiedad experimentada por el alumnado está en la aprensión ante el acto comunicativo y no necesariamente en la *telecolaboración*. Los estudiantes se sentían más nerviosos ante los problemas comunicativos, como la insuficiencia de palabras para expresarse, la incomprensión del interlocutor o las diferencias del nivel lingüístico, es decir, los mismos problemas que se dan en las situaciones comunicativas de la vida real.

La única investigación que indagó la ansiedad del alumnado experimentada durante la *telecolaboración*, y su posible impacto en la disminución de la ansiedad percibida en el aula de LE es el estudio de El-Hariri (2017). Los hallazgos, fruto de una investigación cualitativa con 11 alumnos universitarios participantes en un intercambio virtual audiovisual y sincrónico, indicaron que la modalidad de e-tándem puede reducir el miedo a hablar, fomentar la confianza de los aprendientes de una LE y reducir el temor de usarlo en un contexto real; no obstante, no garantiza el mismo impacto positivo en el aula de LE, dado que los factores que son responsables de disminuir la ansiedad, como el ambiente más distendido, la ausencia del docente evaluador, la interacción en un ambiente más íntimo, y los temas de conversación de libre elección, no suelen o, mejor dicho, no siempre pueden darse en el aula.

No obstante, evitar los desencadenantes de la ansiedad no solo es relevante para impulsar la expresión e interacción oral sino también para aumentar la motivación y la actitud positiva hacia el aprendizaje de LE, ya que, a menor nivel de ansiedad experimentada en el aula de LE, mayor es la motivación del alumnado (Liu y Huang, 2011). En la literatura acerca del impacto de la *telecolaboración* en los factores afectivos de la motivación y la actitud hacia el aprendizaje de LE se encuentran diferentes estudios cualitativos y cuantitativos, referentes a los intercambios virtuales audiovisuales y sincrónicos (Di Gennaro y Villarroeal 2019; Jauregi y Bañados, 2008; Jauregi y Melchor-Couto, 2017; Schenker, 2017; Toscu, 2021). Entre sus hallazgos destacan los siguientes: mayor motivación del alumnado debido a la oportunidad de conocer a

los aprendientes de inglés de la misma edad provenientes de diferentes culturas y de poder experimentar cómo hablan dicha LE (Jauregi y Melchor-Couto, 2017); mayor interés del alumnado en aprender un idioma y en visitar el país extranjero al realizar el intercambio; percepción de las clases como más interesantes gracias a la posibilidad de interactuar con personas de otros países (Schenker, 2017); y mayor interés en el aprendizaje intercultural (Toscu, 2021).

Por último, cabe añadir que no se encontró ningún estudio que diera cuenta de los hallazgos acerca del impacto de la *telecolaboración* audiovisual y asincrónica en la ansiedad relacionada con la expresión e interacción oral en el aula del alumnado de secundaria. Por consiguiente, la presente investigación pretende dar respuesta a la ausencia de estudios acerca de esta variable afectiva, junto a otras como la de la motivación y la actitud hacia el aprendizaje de inglés.

2. OBJETIVO E INTERROGANTES

El estudio pretendía explorar el impacto de la *telecolaboración* en percepciones del alumnado participante relativas a factores afectivos. Más concretamente, el estudio se propuso dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- I1: ¿Existe una diferencia estadísticamente significativa entre la ansiedad experimentada por el alumnado participante al hablar y conversar en inglés entre antes y después de participar en la experiencia de *telecolaboración* asincrónica?
- I2: ¿Está asociada la ansiedad experimentada por el alumnado al hablar y conversar en inglés después de participar en esta experiencia a su nivel de competencia en producción oral?
- I3: ¿Qué impacto consideran los participantes que ha tenido su experiencia de *telecolaboración* en la actitud que tienen hacia el aprendizaje del inglés y en su estado de ánimo?

- I4: ¿En qué medida consideran que la participación en la experiencia de *telecolaboración* generó ansiedad relacionada con la expresión oral?
- I5: ¿En qué medida consideran motivadora esta iniciativa?

3. METODOLOGÍA

3.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La muestra del estudio estuvo formada por 55 estudiantes en total, 23 residentes en España y 32 residentes en Vietnam. El alumnado residente en Vietnam pertenecía a un único centro de educación secundaria y tenía entre 15 y 16 años (Media: 15.84; D.E.: 0.369; Mediana: 16; Moda: 16). De ellos, 18 se declararon mujeres, 12, hombres y 2, prefirieron no declarar su género. Por lo que al alumnado residente en España respecta, 13 se declararon como mujeres, 8 como hombres y 2, como no binarios. Este grupo también pertenecía a un único centro de educación secundaria y tenía entre 15 y 16 años (Media: 15.30; D.E.: 0.470; Mediana: 15; Moda: 15).

3.2. INTERVENCIÓN

Previamente a la *telecolaboración* las profesoras de inglés responsables del proyecto en los dos centros evaluaron las necesidades y preferencias del alumnado referentes al diseño del intercambio. Dado que la *telecolaboración* pretendía rebajar la ansiedad de los estudiantes que, en su gran mayoría, nunca habían tenido oportunidades de usar el idioma en situaciones comunicativas reales y desconocían a los usuarios de otras culturas extranjeras, se decidió que, para la primera toma de contacto, el intercambio asíncrono basado en un marco de intercambio intercultural desarrollado por Furstenberg *et al* (2001) (citado en Luo y Yang, 2018) denominado *Cultura* era un formato adecuado. En esta modalidad se pone énfasis tanto en el aprendizaje de una lengua extranjera como en el fomento de la consciencia transcultural. El profesorado es responsable de diseñar las tareas *telecolaborativas* y de guiar los debates del alumnado con el objetivo de desarrollar la competencia

intercultural. Aunque este modelo originariamente se realiza en formato bilingüe y escrito, en nuestro proyecto, dado el propósito de esta investigación, se llevó a cabo en inglés como *lingua franca* y de manera oral, mediante el intercambio de vídeos elaborados por el alumnado con frecuencia semanal.

La *telecolaboración* se desarrolló durante 6 semanas como proyecto piloto en una clase vietnamita y otra española, donde la participación del alumnado fue obligatoria, ya que los dos centros incluyeron el intercambio en las programaciones de la asignatura de inglés. El alumnado estaba obligado a elegir la temática de sus vídeos y prepararlos en el horario escolar de clases de inglés. La temática que más interés suscitaba entre los estudiantes fue la cocina, la cultura y la geografía e historia, por lo que cada vídeo se dividía en estos tres bloques temáticos. El alumnado de los dos países siguió la misma estructura en la preparación de los vídeos, adecuando la temática a su contexto, con el resultado, en cuanto a temáticas, que muestran las Tablas 1 y 2.

TABLA 1. *Temática de los vídeos realizados por el alumnado español*

Geografía e historia	Cultura	Cocina
La ciudad de Motril	La escuela y el sistema educativo español	Receta de tortilla
Agricultura en la Costa Tropical	Verano en la Costa Tropical	Receta de migas
Historia de Al-Andalus	Música	Receta de paella
Atracciones turísticas en Andalucía	Fútbol español	Receta de salmorejo
Atracciones turísticas en España	La personalidad y los gestos españoles	Receta de arroz con leche

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *Temática de los vídeos realizados por el alumnado vietnamita*

Geografía e historia	Cultura	Cocina
La ciudad de Bacgiang	La escuela y el sistema educativo vietnamita	Receta de Pho (sopa vietnamita)
Templo Thuyen Vien Truc Lam	Las cafeterías vietnamitas	Receta de che (sopa dulce) y té vietnamita
Industria de Gom Lang Ngoi (jarrones vietnamitas)	Bailes y música vietnamitas	Receta de banh mi kep (bocadillo vietnamita)
Pagodas en Vietnam y Tet (año nuevo vietnamita)	Baloncesto vietnamita	Receta de arroz frito
Atracciones turísticas en Vietnam	Las costumbres vietnamitas	Receta de rollitos de primavera

Fuente: elaboración propia

El proyecto se realizó en función de los principios de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), con las siguientes fases:

- Diseño: selección y adjudicación de los temas, constitución de los grupos de trabajo y planificación de las fechas de entrega de las tareas.
- Activación: explicación del proceso de trabajo por parte del profesorado, familiarización del alumnado con el contexto de cada país mediante el material audiovisual en internet.
- Investigación: búsqueda de información, recopilación de las fuentes y traducción de la terminología.
- Realización: preparación del discurso oral y del contenido audiovisual, corrección, práctica de la pronunciación, grabación y edición de los vídeos fuera del aula, debido a su contenido que exigía desplazarse a diferentes sitios, p.ej. playa, cocina, centro del pueblo, etc.
- Presentación: envío semanal del vídeo de cada grupo a cargo del profesorado de ambos países y visualización de los vídeos tanto elaborados por los compañeros de clase como por los compañeros extranjeros.

– Debate: después de cada sesión de la *telecolaboración* el alumnado cumplimentaba en clase un cuestionario acerca de los contenidos de la película extranjera para verificar el aprendizaje intercultural y el profesorado iniciaba un debate acerca de las similitudes y diferencias entre los dos países. En la penúltima y última sesión del proyecto, el alumnado de ambos países intercambió opiniones acerca de sus culturas en un foro *online*.

3.3. HERRAMIENTAS Y PROCEDIMIENTO DE OBTENCIÓN DE DATOS

Los datos se obtuvieron mediante un cuestionario elaborado en inglés y en español (Anexo I), que constaba de una sección que recogía los datos sociodemográficos de edad y género, una escala de competencia percibida al hablar y conversar en inglés, otra escala de ansiedad al hablar y conversar en inglés, cuatro preguntas adicionales que indagaban en las percepciones del alumnado sobre el impacto de su experiencia de *telecolaboración* y otra sobre el grado de motivación que les generó esta experiencia. La Escala de Competencia al Hablar y Conversar en Inglés (ECHCI) consistía en 8 ítems extraídos de las escalas relacionadas con la producción oral en inglés incluidas en el *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2018). Los participantes debían evaluar su competencia en la actividad expresada en el ítem en una escala de Likert de 11 puntos (0 = No puedo hacerlo en absoluto y 10 = Puedo hacerlo muy bien). La fiabilidad de esta escala en el momento previo a la intervención fue buena ($\alpha = 0.851$). Por su parte, la Escala de Ansiedad al Hablar y Conversar en Inglés (EAHCI) estaba conformada por los 8 ítems extraídos de la escala de FLCA desarrollada por Horwitz *et al* (1986) que MacIntyre (1992) encontró que mantenían la fiabilidad de la escala original. El ítem 4 de la escala (en el original, *I don't worry about making mistakes in FL class*) se redactó en forma positiva -tanto en su traducción al español como en la versión en inglés- por razones de homogeneización con el resto de los ítems. Uno de los ítems reflejaba una situación de ansiedad baja (codificado a la inversa) y el resto, situaciones de alta ansiedad. Los participantes debían expresar el grado con el que percibían ansiedad en

la situación reflejada en cada ítem en una escala de Likert de 5 puntos (1 = Muy en desacuerdo y 5 = Muy de acuerdo). La fiabilidad de la escala de ansiedad en el momento previo a la intervención fue buena ($\alpha = 0.873$). El resto de las preguntas del cuestionario solicitaban a los participantes que evaluaran entre 0 (el valor más bajo) a 100 (el valor más alto) el impacto de su experiencia de *telecolaboración* en su actitud hacia el aprendizaje del inglés, en su expresión oral en inglés, en su estado de ánimo, y en la ansiedad relacionada con la expresión oral.

En ambos centros los datos se recogieron de modo presencial en el horario lectivo mediante la administración de cuestionarios telemáticos antes y después de la *telecolaboración*. Las profesoras de inglés eran responsables de solucionar las dudas del alumnado referentes a los contenidos del cuestionario y de asegurarse de que todos los participantes los cumplimentaran. Asimismo, en el centro español, los tutores legales del alumnado expresaron su conformidad con la participación de sus hijos e hijas en la *telecolaboración* y el uso de los datos obtenidos en el proyecto mediante la firma de autorizaciones (Anexo 2). En el centro vietnamita, la profesora de inglés se responsabilizó de informar al equipo directivo y a los padres del alumnado participante sobre las reglas del intercambio y la recogida de datos para fines de investigación educativa.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Asociación entre la ansiedad experimentada por el alumnado participante al hablar y conversar en inglés entre antes y después de participar en la experiencia de *telecolaboración*

Los resultados determinan que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre la ansiedad experimentada por el alumnado participante al hablar y conversar en inglés entre antes y después de participar en la experiencia de *telecolaboración* asincrónica (Tabla 3). Los datos de la media, no obstante, aportan el dato curioso de que, mientras el alumnado residente en España expresa un grado de ansiedad al hablar y conversar similar en inglés, en el caso de los estudiantes residentes en Vietnam, la reducción en su percepción de ansiedad es

llamativa. Es importante advertir que este alumnado partía de una percepción de ansiedad al hablar y conversar en inglés mucho más elevada que la del alumnado residente en España. Se podría hipotetizar que el efecto de iniciativas de *telecolaboración* como estas sobre este tipo de ansiedad dependen de la situación de partida y que, a mayor nivel inicial, mayor será el efecto de la *telecolaboración* en rebajar la ansiedad en la expresión oral en el aula. No obstante, esta conjetura tendría que ser confirmada por estudios al respecto.

TABLA 3. *Resultados de la media, de la desviación estándar y de la prueba U de Mann-Whitney para la Escala de Ansiedad al Hablar y Conversar en Inglés.*

País de residencia	Momento	M (DE)	Z	p
España (n = 23)	Pre	24.48 (7.242)	-.801	.423
	Post	24.96 (6.328)		
Vietnam (n = 32)	Pre	28.63 (6.020)	-1.741	0.82
	Post	25.75 (5.316)		

Fuente: elaboración propia

4.2. Asociación entre la ansiedad experimentada por el alumnado al hablar y conversar en inglés después de participar en esta experiencia y nivel de competencia en producción oral

Los datos revelan que, también respecto a este interrogante, existen diferencias entre los participantes del estudio en función del país de procedencia. En los estudiantes residentes en España se constata una correlación negativa moderada y estadísticamente significativa (rho = -0.536, p = 0.008) entre ambas variables lo que significa que, a mayor nivel de competencia, menor es la ansiedad experimentada al hablar y conversar. Aunque este estudio ha investigado las percepciones del alumnado acerca de su nivel de competencia en producción oral que no se han confirmado con pruebas objetivas de expresión oral, este hallazgo es congruente con investigaciones que han comprobado esta relación entre nivel de competencia y ansiedad utilizando medidas de

pruebas de expresión oral del alumnado como las de Aida (1994), Cheng et al. (1999) o Horwitz (1986). En el caso de los estudiantes del centro vietnamita, no obstante, se advierte una débil correlación positiva entre ambas variables (rho = 0.201, p = 0.269).

4.3. Impacto de la experiencia de *telecolaboración* en la actitud que tiene el alumnado hacia el aprendizaje del inglés

El impacto de la experiencia de *telecolaboración* en la actitud hacia el aprendizaje del inglés fue bastante más acusado, lo que concuerda con los hallazgos de Schenker (2017). No obstante, la media fue más alta en el grupo de estudiantes del centro español (Media = 73.83, D.E. = 19.718) que en el del centro vietnamita (Media = 60.41, D.E. = 24.421). En ambos casos se advierte una llamativa dispersión de los datos, aunque más destacada en los datos de Vietnam, lo que denota que, en cuanto al impacto de la experiencia de *telecolaboración* en la actitud hacia el inglés, existen notables diferencias individuales.

4.4. Impacto de la experiencia de *telecolaboración* en el estado de ánimo del alumnado

Al alumnado se le solicitó que evaluara cómo se había sentido en el transcurso de la experiencia de *telecolaboración* en una escala entre 0 (*Me sentía muy inútil*) hasta 100 (*Me sentía muy animado/a*). A juzgar por los datos de tendencia central y de dispersión, el alumnado residente en España parece haberse sentido más animado y de manera más homogénea que el alumnado de residente en Vietnam (España: Media = 81.65, D.E. = 13.476; Vietnam: Media = 64.59, D.E. = 21.192); no obstante, en cualquier caso, los datos pueden considerarse como positivos en ambos casos. El estado de ánimo tan positivo del alumnado probablemente se debe a su consciencia de que el proyecto se llevará cabo de modo satisfactorio con la condición de que cada miembro del grupo entregue su parte de la película para crear un producto final, el trabajo conjunto de todos los participantes. Entendemos que, para asegurar el disfrute del alumnado y evitar su desmotivación, es fundamental diseñar tareas que involucren y responsabilicen a cada uno de los alumnos en clase.

4.5. La experiencia de *telecolaboración* como desencadenante de ansiedad relacionada con la expresión oral

En el grupo de escolares del centro español la actividad de *telecolaboración* les generó un nivel de ansiedad que puede considerarse como intermedio (Media = 56.22, D.E. = 37.264), muy parecido, aunque algo por encima, de la ansiedad experimentada por el grupo de Vietnam (Media = 52.63, D.E. = 22.411). El dato de dispersión indica que, en este caso, es el grupo de los escolares residentes en España en los que se advierten diferencias individuales más acusadas en este sentido, posiblemente debidas a un desarrollo algo diferente de la *telecolaboración* en cada país. En España, aparte de visionar los vídeos de los compañeros vietnamitas, se veían también las de cada grupo español para que el resto de la clase pudiera ver los resultados y proporcionar la retroalimentación. Aunque la gran mayoría disfrutaba mucho de este enfoque de trabajo, también hubo unos cuantos alumnos que preferían no ver sus resultados delante de otros compañeros y expresaron su voluntad de salir de la clase durante el estreno, lo que confirma los hallazgos de El Hariri (2017) y Woodrow (2006) en que el estudiantado experimenta ansiedad cuando hace presentaciones orales y se siente observado por los demás compañeros de clase. En Vietnam, solo se proyectaban los vídeos de los estudiantes españoles y en formato telemático, mediante videoconferencias, puesto que el alumnado estaba confinado debido a la irrupción de la pandemia de COVID-19.

4.6. Motivación experimentada con la actividad de *telecolaboración*

La motivación experimentada gracias a la actividad de *telecolaboración* es bastante alta, y notablemente más elevada en el caso del alumnado del centro español (Media = 83.35, D.E. = 14.720) que en el del centro de Vietnam (56.88, D.E. = 25.160), con una gran dispersión de los datos respecto de la media en este último caso, lo que sugiere una percepción de la motivación generada por esta actividad muy distinta entre el alumnado. Los hallazgos, por lo tanto, coinciden con Jauregi y Melchor-Couto (2017) en que la *telecolaboración* es responsable de aumentar la motivación del alumnado. A nuestro parecer, la media más

baja del alumnado vietnamita puede ser una causa directa del confinamiento del alumnado vietnamita a lo largo del intercambio, lo que imposibilitó el progreso de trabajo en el aula junto a otros compañeros y resultó en un trabajo autónomo de cada alumno desde su hogar. El estudiantado español, en cambio, empezó y acabó los vídeos como se había previsto, sin alteraciones provocadas por la pandemia, ya que asistía a clase de modo presencial a lo largo de todo el curso.

5. CONCLUSIONES

Los datos resultantes del análisis indican, en consonancia con lo concluido por El-Hariri (2017), que no se puede esperar que la participación en *telecolaboración* durante un periodo de tiempo limitado suponga una disminución significativa de la ansiedad experimentada por el alumnado participante al hablar y conversar en inglés en clase. Aunque varios estudios indican que el estudiantado se siente más relajado en el ambiente telemático y sincrónico, estos resultados no parecen ser transferibles al aula inmediatamente y dadas las diferencias de cada contexto, como la ausencia/presencia del profesorado o de los demás compañeros de clase, cuya atención y evaluación suele ser un factor estresante. Se ha de tener en cuenta, no obstante, que estos hallazgos provienen de una experiencia de 6 semanas de duración, y que existe una reducción del nivel de ansiedad del alumnado en situaciones de clase constatado por los resultados de la estadística descriptiva. Aunque habría que confirmarlo mediante una investigación al respecto, se podría conjeturar que una *telecolaboración* más prolongada produciría una reducción mayor en la ansiedad experimentada por el alumnado al hablar y conversar en inglés en cualquier situación, incluidas las situaciones de aula.

Asimismo, nuestros hallazgos indican que el intercambio audiovisual y asíncrono genera un nivel de ansiedad que se puede considerar intermedio, a pesar de haber intentado asegurar un ambiente distendido mediante la modalidad asíncrona, el trabajo en pequeños grupos o la grabación de las presentaciones orales fuera del aula. A nuestro juicio, el hecho de que el intercambio fuera la primera experiencia internacional

y audiovisual para la gran mayoría de los estudiantes ha contribuido a su nivel de estrés moderado. Además, los hallazgos de este estudio indican que la experiencia de *telecolaboración* incide positivamente en la actitud hacia el aprendizaje del inglés y que, en líneas generales, tiene potencial como actividad motivadora. Finalmente, los hallazgos constatan que distintos grupos de estudiantes pueden albergar distintas percepciones acerca de esta actividad, probablemente influidas por una variedad de circunstancias y factores externos (por ejemplo, la pandemia de COVID-19 en nuestro caso) pero también relacionados con factores asociados al propio contexto de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, aunque se trata de actividad relativamente breve que ha empleado datos cuantitativos exclusivamente y sería conveniente corroborar los hallazgos mediante una investigación cualitativa y longitudinal con más participantes, entendemos que nuestro estudio contribuye a la literatura sobre experiencias de intercambio asíncrono y su impacto en la motivación, la actitud hacia el aprendizaje de inglés y el estado de ánimo de alumnado de secundaria, cuyas percepciones relacionadas con la *telecolaboración* se han investigado en mucha menor medida que las albergadas por estudiantado universitario.

6. AGRADECIMIENTOS

Las autoras de este estudio desean agradecer la colaboración del centro Truong THPT Yen Dung (Vietnam) en la presente investigación, especialmente a la profesora de inglés, Đặng Thị Thu Hường, cuyo optimismo, empeño y trabajo posibilitaron el desarrollo de esta investigación.

7. ANEXOS

ANEXO 1

INSTRUMENTO DE OBTENCIÓN DE DATOS (VERSIÓN EN ESPAÑOL)

1. Nombre y apellido:

- He sido informado/a de los detalles de este cuestionario y doy mi consentimiento para participar como voluntario/a.

1.1. Edad:

1.2. Género:

2. Evalúa los siguientes enunciados en una escala desde 0 (*no puedo hacerlo en absoluto*) hasta 10 (*puedo hacerlo muy bien*), PENSANDO EN TU COMPETENCIA ORAL EN INGLÉS:

2.1. Puedo transmitir oralmente una información sencilla sobre un tema conocido, por ejemplo, para indicar la naturaleza de un problema o para dar instrucciones detalladas, siempre que pueda prepararme de antemano.

2.2. Puedo justificar y explicar brevemente mis opiniones, planes y acciones.

2.3. Puedo expresar opiniones sobre temas relacionados con la vida cotidiana, utilizando expresiones sencillas.

2.4. Puedo informar sobre algo que he ensayado previamente de modo breve relacionado con mi experiencia y los acontecimientos cotidianos y, aunque se note un acento y una entonación muy extranjeros, lo que digo es claramente inteligible.

2.5. Puedo hacer una presentación sencilla relacionada con mi propia experiencia que sea lo suficientemente clara como para que los demás me sigan sin dificultad la mayor parte del tiempo, en la que explique los puntos principales con razonable precisión.

2.6. Sé cómo comunicar los puntos principales que quiero transmitir, aprovechando los recursos disponibles y limitando el mensaje a lo que puedo recordar o expresar mediante medios a mi alcance.

2.7. Puedo expresar un mensaje utilizando palabras que signifiquen algo similar a lo que quiero expresar (por ejemplo, un camión para personas = autobús).

2.8. Puedo definir las características de algo concreto cuando no recuerdo la palabra exacta.

3. Ahora nos gustaría hacerte unas cuantas preguntas relacionadas con tu ansiedad cuando hablas en inglés en tu clase. Indica tu grado de acuerdo con estas afirmaciones en una escala desde 1 (*Muy en desacuerdo*) hasta 5 (*Muy de acuerdo*):

1: Muy en desacuerdo, 2: En desacuerdo, 3: Indeciso/a, 4: De acuerdo, 5: Muy de acuerdo

3.1. Incluso cuando estoy muy preparado/a para decir algo en clase, me pongo nervioso/a.

3.2. Siempre me parece que mis compañeros de clase hablan inglés mejor que yo.

3.3. Siento cómo me late el corazón cuando sé que el profesor o la profesora me va a preguntar algo.

3.4. Me preocupa cometer errores cuando hablo en la clase de inglés.

3.5. Me siento seguro/a cuando hablo en inglés en clase.

3.6. Me pongo nervioso/a y me siento confuso/a cuando hablo en inglés en clase.

3.7. Entro en pánico cuando tengo que hablar en inglés en clase sin preparación previa.

3.8. Me da vergüenza responder en inglés voluntariamente.

4. Evalúa el grado de impacto del proyecto en tu EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS (*speaking*) en una escala desde 0 *(No he mejorado en absoluto*) hasta 100 (*He mejorado mucho*):

5. Evalúa el IMPACTO del proyecto en tu ACTITUD HACIA EL APRENDIZAJE DE INGLÉS en una escala desde 0 (No ha influido nada en mi actitud hacia el aprendizaje de inglés) hasta 100 (Ha influido mucho en mi actitud hacia el aprendizaje de inglés):

6. Evalúa en qué medida la participación en el proyecto te generó ANSIEDAD RELACIONADA CON LA EXPRESIÓN ORAL en una escala desde 0 (*Estaba muy nervioso/a*) hasta 100 (*No estaba nervioso/a en absoluto*):

7. Evalúa en qué medida la participación en el proyecto influyó en tu ESTADO DE ÁNIMO a lo largo de su duración en una escala desde 0 (*Me sentía muy inútil*) hasta 100 (*Me sentía muy animado/a*):

8. Evalúa tu GRADO DE MOTIVACIÓN relacionado con tu participación en el proyecto a lo largo de su duración en una escala desde 0 (*no estaba motivado/a en absoluto*) hasta 100 (*estaba muy motivado/a*):

INSTRUMENTO DE OBTENCIÓN DE DATOS (VERSIÓN EN INGLÉS)

1. Name and surname:

- I have been informed of the details of this questionnaire and I give my consent to participate voluntarily.

1.1. Age:

1.2. Gender:

2. Rate the following statements on a scale from 0 (*I can't do it at all*) to 10 (*I can do it very well*), THINKING ABOUT YOUR ORAL COMPETENCE IN ENGLISH:

2.1. I can report straightforward factual information on a familiar topic, for example to indicate the nature of a problem or to give detailed directions, provided I can prepare beforehand.

2.2. I can briefly give reasons and explanations for opinions, plans and actions.

2.3. I can express opinions on subjects relating to everyday life, using simple expressions.

2.4. I can deliver short announcements that I practiced before on a topic related to everyday life in my field which, despite possibly very foreign stress and intonation, are easy to understand.

2.5. I can give a prepared straightforward presentation on a familiar topic within my field which is clear enough to be followed without difficulty most of the time, and in which the main points are explained with reasonable precision.

2. 6. I know how to communicate the main point(s) I want to express, using any resources available and limiting the message to what I can remember or find the means to express.

2.7. I can convey meaning by qualifying a word meaning something similar (e.g., a truck for people = bus).

2.8. I can define the features of something concrete for which I can't remember the word.

3. Now we would like to ask you a few questions related to your anxiety when speaking in English in your class. Rate these statements on a scale from 1 (*Strongly disagree*) to 5 (*Strongly agree*):

1: Strongly disagree, 2: Disagree, □: Uncertain, 4: Agree, 5: Strongly agree

3.1. Even if I am well prepared to say something in FL (foreign language) class, I feel anxious about it.

3.2. I always feel that the other students speak the FL better than I do.

3.3. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in FL class.

3.4. I worry about making mistakes in FL class.

3.5. I feel confident when I speak in FL class.

3.6. I get nervous and confused when I am speaking in my FL class.

3.7. I start to panic when I have to speak without preparation in FL class.

3.8. It embarrasses me to volunteer answers in my FL class.

4. Rate the degree of impact of the project on your ORAL EXPRESSION IN ENGLISH (speaking) on a scale from 0 (*I have not improved at all*) to 100 (*I have improved a lot*):

5. Rate the degree of impact of the project on your ATTITUDE TOWARDS LEARNING ENGLISH on a scale from 0 (It has not influenced my attitude towards learning English at all) to 100 (It has influenced my attitude towards learning English a lot):

6. Rate the extent to which participation in the project generated ANXIETY RELATED TO ORAL EXPRESSION on a scale from 0 (*I was very nervous*) to 100 (*I was not nervous at all*):

7. Rate the extent to which participation in the project influenced your MOOD throughout its duration on a scale from 0 (*I felt very useless*) to 100 (*I felt very encouraged*):

8. Rate your DEGREE OF MOTIVATION related to your participation in the project throughout its duration on a scale from 0 (*I was not motivated at all*) to 100 (*I was very motivated*):

ANEXO 2

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO

Doy mi consentimiento para que mi hijo/a _____ participe en el proyecto titulado "CONOZCÁMONOS: ESPAÑA-VIETNAM" organizado por el I.E.S. Beatriz Galindo (Motril) y el Truong THPT Yen Dung nº1 (Vietnam) en formato del envío semanal de un video relacionado con nuestra cultura. El proyecto se desarrollará entre abril y mayo de 2021. Sus objetivos principales son el fomento de la expresión oral en inglés y de la competencia intercultural.

Mi consentimiento implica el acuerdo con el uso de los datos, obtenidos de los cuestionarios cumplimentados por mi hijo/a, en congresos o publicaciones de carácter científico relacionados con la educación, como parte de un trabajo de investigación llevado a cabo en la Universidad de Málaga. Entiendo que para garantizar la absoluta confidencialidad y proteger la identidad de mi hijo/a NO se va a usar su nombre en ninguna de las publicaciones.

Asimismo, expreso mi conformidad con que se use la imagen de mi hijo/a en las páginas web de las escuelas involucradas en el proyecto con el fin de promocionar su colaboración internacional.

_____

(Firma del tutor/a legal)

8. REFERENCIAS

Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *Modern Language Journal 78*(2), 155-67. http://dx.doi.org/10.2307/329005

Bueno-Alastuey, M. C. (2011). Perceived benefits and drawbacks of synchronous voice-based computer- mediated communication in the foreign language classroom. *Computer Assisted Language Learning*, *24*(5), 419–432. https://doi.org/10.1080/09588221.2011.574639

Cheng, Y.S., Horwitz, E.K. y Schallert, D.L. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning 49*(3), 417-446. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00095

Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors.* https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

Di Gennaro, C. M. y Villarroel Ojeda, Y. E. (2019). Chile-U.S.A.: A Case Study of Telecollaboration. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, *2*(2), 166-179. https://doi.org/10.32996/ijllt.2019.2.2.25

El-Hariri, Y. (2017). eTandem Language Learning and Foreign Language Anxiety among Colombian learners of German. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 22-36. https://doi.org/10.14483/calj.v19n1.10219

Fondo, M. y Jacobetty, P. (2020). Exploring affective barriers in virtual exchange: the telecollaborative foreign language anxiety scale. *Journal of Virtual Exchange*, 3 (SI), 37-61. https://doi.org/10.21827/jve.3.36083

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, *70*(2), 125-132. https://doi.org/10.2307/327317

Jauregi, K. y Bañados, E. (2008). Virtual interaction through video-web communication: A step towards enriching and internationalizing language learning programs. *ReCALL*, *20*(2), 183-207. https://doi.org/10.1017/S0958344008000529

Jauregi, K. y Melchor-Couto, S. (2017). Motivational factors in telecollaborative exchanges among teenagers. *CALL in a Climate of Change: Adapting to Turbulent Global Conditions-Short Papers from EUROCALL 2017*, 157-162. https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.eurocall2017.706

Liu, M. y Huang, W. (2011). An Exploration of Foreign Language Anxiety and English Learning Motivation. *Education Research International*, *2011*, 1-8. https://doi.org/10.1155/2011/493167

Luo, H. y Yang, C. (2018). Twenty years of telecollaborative practice: implications for teaching Chinese as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*. *31*, 1-26. doi:10.1080/09588221.2017.1420083.

MacIntyre, P. D. (1992). *Anxiety and language learning from a stages of processing perspective* [Doctoral Dissertation, University of Western Ontario]. https://ir.lib.uwo.ca/digitizedtheses/2155

MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. En D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language teaching: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-45). McGraw-Hill.

Schenker, T. (2017) Synchronous Telecollaboration for Novice Language Learners: Effects on Speaking Skills and Language Learning Interests. *Alsic*, *20*(2). https://doi.org/10.4000/alsic.3068

Toscu, S. (2021). Dos and Don'ts of an Effective Telecollaboration Project. *Journal of Theoretical Educational Science*, *14*(2), 202-222. https://doi.org/10.30831/akukeg.807461

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, *37*(3), 308–328. https://doi.org/10.1177/0033688206071315

APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS EN EL INTERCAMBIO VIRTUAL SINCRÓNICO Y AUDIOVISUAL. PERSPECTIVA DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

MARTA NAPIÓRKOWSKA
Universidad de Málaga

ELVIRA BARRIOS ESPINOSA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La revisión de la literatura revela una extensa producción científica acerca de la *telecolaboración* en los últimos años (p. ej., Avgousti, 2018; Godwin-Jones, 2019; Okumura, 2020). Es innegable el hecho de que la reciente pandemia de COVID-19 ha contribuido a un desarrollo veloz de diferentes modalidades telemáticas de enseñanza de lengua extranjera (LE), dadas las restricciones para viajar y practicar idiomas en un contexto auténtico. La *telecolaboración* definida por Belz (2003, p. 2) como "la comunicación n intercultural, bajo la guía de un experto lingüístico y cultural (p.ej., profesor), institucionalizada y mediada electrónicamente, cuyo objetivo es el aprendizaje de una LE y el desarrollo de la competencia intercultural" está integrándose con cada vez más frecuencia en los currículos de LE en la formación superior (p. ej., Sampson y Yoshida, 2020; Tian y Wang, 2010). Los hallazgos son alentadores; se observa el impacto positivo en la competencia oral e intercultural (Chun, 2015; Dugartsyrenova y Sardegna, 2018; Lee, 2011; Okumara, 2020) la motivación (Di Gennaro y Villarroel, 2019; Jauregi y Melchor-Couto, 2018), la predisposición a comunicarse (Lloyd, 2012) o la disminución de la ansiedad relacionada con la expresión oral (El-Hariri, 2017).

Estas ventajas indudablemente incentivan al profesorado a integrar las herramientas tecnológicas en su práctica docente. Sin embargo, la decisión de cuáles de ellas elegir, de cómo enfocar las tareas y de cómo agrupar al alumnado en función de los objetivos que se pretenden lograr mediante los proyectos *telecolaborativos* no resulta nada fácil. Asimismo, la literatura que contempla el diseño de los intercambios telemáticos en el contexto de secundaria con el alumnado adolescente, tan diferente del estudiantado universitario, es una minoría (Clavel-Arroitia, 2019; Kohn y Hoffstaedter, 2017). No obstante, es precisamente en los niveles educativos más bajos, donde el alumnado suele ser más inmaduro, inseguro, y menos autónomo y competente en LE, en los que la investigación es fundamental para poder asegurar una experiencia *telecolaborativa* que posibilite conocer a otros estudiantes extranjeros y desarrollar a una edad temprana actitudes interculturales positivas, como tolerancia, respeto e igualdad.

El diseño de la *telecolaboración* dependerá no solo de los objetivos que se pretendan lograr sino también de la modalidad que se escoja. Las posibilidades son varias, desde la sincrónica (interacción transmitida en vivo) y asincrónica (ausente de interacción en tiempo real), escrita (mediante mensajes de texto, correos, blogs, wikis, chat, foros, redes sociales, etc.) y oral (a través de videoconferencias, mensajes de voz, videos, podcasts, etc.), monolingüe (p. ej., en inglés como *lingua franca*) y bilingüe (en las lenguas maternas del alumnado proveniente de dos culturas diferentes) o la de e-tándem, modelo *Cultura* (Furstenberg *et al*, 2001) o una variedad mixta, desarrollada en *lingua franca*, que suele ser inglés, y que combina el aprendizaje intercultural y lingüístico (Godwin, 2019). La reciente revisión sistemática de Avgousti (2018) sobre diferentes tipos de *telecolaboración* revela que la modalidad sincrónica y audiovisual pertenece a la menos investigada, un dato preocupante considerando la urgencia de asegurar la continuidad de contactos interculturales cara a cara con usuarios de otras culturas en tiempos de pandemia.

Asimismo, debido al carácter tan polifacético de la *telecolaboración*, las directrices sobre su diseño suelen ser bastante generales para poder ser aplicadas en todo tipo de modalidades. Aun así, existe un consenso

(Kurek, 2015; Lai y Li, 2011) de que los intercambios virtuales deberían tener un diseño basado en tareas estructuradas, ya que la idea de que el aprendizaje intercultural se va a desarrollar por el puro hecho de poner en contacto a usuarios de dos culturas diferentes está destinada a fracasar. Además, ante la tentación de aprovechar las tareas usadas en el aula de LE, cabe señalar que estas tampoco tienen mucha utilidad en el ambiente telemático, dado que su diseño no contempla la posibilidad de interactuar con alumnado de otros países ni explota la multiplicidad de usos de herramientas tecnológicas (Kusumaningputri y Widodo, 2018).

Uno de los diseños frecuentemente aplicados en diferentes investigaciones empíricas (Belz, 2002; Müller-Hartmann, 2000) es el de O'Dowd y Waire (2009), que propone tareas de dificultad gradual en torno a diferentes situaciones comunicativas: desde el intercambio de información, que suele darse al principio de la *telecolaboración*, con el fin de que se conozcan los interlocutores, la comparación, que implica el análisis de diferencias y similitudes de las dos culturas, hasta la colaboración entre el alumnado, cuyo resultado es un producto escrito u oral, elaborado de forma conjunta por estudiantes de ambas culturas. Asimismo, los autores exploraron las percepciones de 4 profesores sobre el proceso del diseño de tareas *telecolaborativas*. Los docentes tomaron decisiones conjuntas tanto acerca de la tipología y la temática de las tareas como sobre los productos culturales a comparar y el contenido de las preguntas para la discusión entre el alumnado. Los hallazgos de esta investigación reflejan dos maneras muy diferentes de enfocar la *telecolaboración*: como una actividad constantemente monitorizada por el profesorado y con los objetivos muy definidos, y otra, que deja más autonomía y libertad al alumnado para organizar las sesiones y cuyos resultados eran menos predecibles. Las dos se evaluaron de forma positiva; no obstante, en la primera, se acusa una falta de equilibrio entre la mejora de la fluidez y el aprendizaje intercultural, ya que las tareas fueron enfocadas de modo que los estudiantes no tenían posibilidades de conocerse, sino de realizar las actividades impuestas por el profesorado.

Kurek y Müller-Hartmann (2017) investigaron la perspectiva acerca de la efectividad de las tareas de futuros docentes, quienes actuaron como participantes y diseñadores de la *telecolaboración*, realizada con otros estudiantes universitarios de la misma condición. Se observó más consciencia del alumnado sobre la relevancia de estructurar, secuenciar y asegurar la viabilidad de las tareas. A modo de conclusión, se proporcionó una serie de criterios pedagógicos para su diseño, como son la adaptación a las necesidades lingüísticas del alumnado, la naturaleza comunicativa, el hincapié en el significado y no en la forma, la relevancia en la vida real, el uso de materiales auténticos, la posibilidad de elegir canales de comunicación para el desarrollo de la *telecolaboración*, el carácter abierto de las tareas que evite respuestas predeterminadas, la estimulación de procesos cognitivos, la claridad de objetivos, instrucciones y criterios de evaluación, el equilibrio entre las exigencias de las tareas y la ayuda para hacerlas, el andamiaje de las tareas, el aprovechamiento de las herramientas telemáticas para el desarrollo de las competencias, y el fomento de conocimientos y actitudes interculturales positivas.

En resumidas cuentas, la revisión de la literatura permite percibir la complejidad de la *telecolaboración* y su diseño. No cabe duda de que el proceso de planificación, llevado a cabo anteriormente a los intercambios telemáticos, es una prioridad para garantizar su éxito. Por consiguiente, esta investigación pretende tanto reflejar cómo se han aplicado los criterios de diseño de tareas *telecolaborativas* en la práctica como visibilizar las dificultades encontradas en su desarrollo, las soluciones proporcionadas por el profesorado y la evaluación de las mismas.

2. OBJETIVOS

El siguiente estudio tiene dos objetivos principales:

- Dar cuenta del diseño aplicado en la *telecolaboración* sincrónica y audiovisual, desarrollada en inglés como *lingua franca*, entre 58 estudiantes de secundaria.

– Explorar las percepciones del profesorado relacionadas con el diseño de las tareas, el uso de las TIC y el agrupamiento del alumnado en el intercambio realizado.

3. METODOLOGÍA

3.1. CONTEXTO Y MUESTRA DE INVESTIGACIÓN

Cinco profesores de secundaria provenientes de diferentes países constituyeron la muestra de investigación (más información se muestra en la Tabla 1): 2 profesoras del Instituto de Educación Secundaria Cartima en Cártama (España), 2 profesores del instituto Liceum Ogolnokształcace nº 1 en Pruszcz Gdanski (Polonia) y 1 profesora del instituto Colegiul National George Cosbuc en Bucarest (Rumanía). El centro polaco y español se ubican en ciudades pequeñas, aunque cercanas a grandes metrópolis, Málaga y Gdansk, por lo que el alumnado tiene posibilidades de acceso a diferentes actividades culturales. El instituto rumano está localizado en la capital y atiende al alumnado de estrato socioeconómico medio-alto. Todos los centros son públicos. En el IES español el alumnado pertenece a los cursos de enseñanza obligatoria, desde 1º hasta 4º de la ESO. En los centros extranjeros, en cambio, se imparte exclusivamente la enseñanza postobligatoria, el Bachillerato.

TABLA 1. *Muestra de investigación.*

Profesor/a	Aroa	Lidia	Emma	Mónica	Alex
Género	mujer	mujer	mujer	mujer	hombre
Procedencia	España	España	Rumanía	Polonia	Polonia
Edad	58	33	45	45	54
Años de experiencia profesional	34	4	20	20	30

Fuente: elaboración propia

3.2. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

La *telecolaboración* sincrónica y audiovisual en inglés se llevó a cabo entre el alumnado de los centros de secundaria anteriormente mencionados a lo largo de cuatro meses durante el curso escolar 2020/2021.

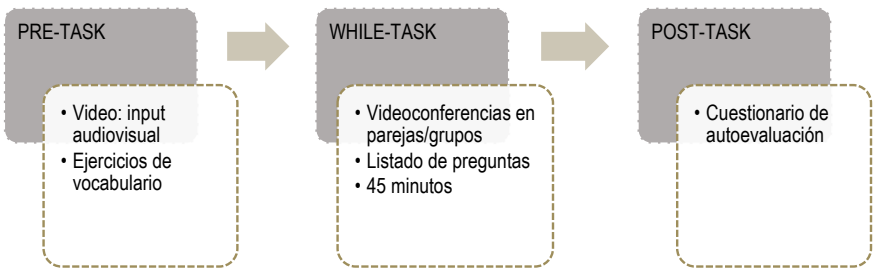
Las coordinadoras del proyecto, investigadoras principales del presente estudio, contactaron con los centros escolares participantes en la investigación. El profesorado de inglés que expresó su voluntad de formar parte del proyecto se responsabilizó de controlar el progreso del intercambio virtual entre su alumnado y diseñar las tareas bajo las directrices de dos expertos universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Dada la similitud de las edades y de los niveles de inglés del alumnado, el proyecto se diseñó para el estudiantado cuya destreza oral en inglés oscilaba entre los niveles de idioma B1-B2 según el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. Un total de 58 alumnos se prestaron voluntariamente a participar en la *telecolaboración*, la cual se desarrolló con frecuencia bisemanal fuera del horario escolar mediante videoconferencias en Skype. Para optimizar las conversaciones de los estudiantes, previamente al intercambio virtual, el profesorado de cada escuela administró a su alumnado un cuestionario telemático de personalidad —*NERIS Type Explorer* (https://www.16personalities.com/es/test-de-personalidad)— con el objetivo de emparejar al alumnado en función de similitud en cuanto al rasgo de extroversión e introversión. Asimismo, para evitar las diferencias de nivel en la interacción oral del alumnado, se realizaron y grabaron pruebas de expresión oral de *Cambridge Assessment English* mediante videoconferencias en parejas con cada uno de los estudiantes. Aunque el intercambió se diseñó pensando en la interacción en parejas, también se permitió participar en grupo de 3-4 personas a los alumnos más tímidos o cuyo nivel era inferior al B1. Al recoger todos los datos del alumnado participante, la coordinadora de la *telecolaboración* analizó las respuestas, visualizó las entrevistas y emparejó al alumnado según similitudes de nivel, personalidad y edad.

El diseño de la *telecolaboración* se fundamentó en principios del aprendizaje basado en tareas (*task-based language learning*) (Figura 1) y en las aportaciones de O'Dowd y Waire (2008) y Kurek y Müller-Hartmann (2017). La pre-tarea (*pre-task*), enviada al alumnado mediante formularios de Google previamente a cada videollamada, pretendía tanto introducir a los estudiantes a la conversación a través del

visionado de un vídeo sobre la temática de la que iban a hablar, como ampliar su vocabulario mediante ejercicios de léxico relacionados con el tema seleccionado. La tarea (*while-task*) consistía en la charla de cada pareja de alumnos de diferentes nacionalidades de una duración mínima de 45 minutos, que debía ser grabada. El alumnado tenía a su disposición una serie de preguntas, relacionadas con la pre-tarea, sus experiencias, culturas y valores, que fueron proporcionadas por el profesorado con la finalidad de facilitar la conversación. Las preguntas se plantearon de modo que el alumnado tenía que intercambiar información y comparar sus culturas (O'Dowd y Waire, 2008). Al finalizar la charla, cada participante enviaba el vídeo a su profesor de inglés para la evaluación. El último paso consistía en cumplimentar un cuestionario de autoevaluación *online*, la post-tarea (*post-task*), que pretendía fomentar la reflexión y la capacidad crítica del alumnado.

FIGURA 1. *El diseño de la* telecolaboración.



Fuente: elaboración propia

3.3. INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Como herramienta de obtención de datos, al finalizar el intercambio, entre los meses de mayo y junio de 2021, se usaron las entrevistas semiestructuradas, llevadas a cabo con los cinco profesores de educación secundaria que supervisaron el desarrollo del intercambio virtual. Las entrevistas se realizaron en tres idiomas diferentes: polaco y español, las lenguas nativas del profesorado de Polonia y España, e inglés, con la profesora de Rumanía. Todas se condujeron de modo individual, se grabaron en formato de audio con el permiso de los participantes y

fueron transcritos *a posteriori*. Para asegurar el anonimato del profesorado se asignaron seudónimos, recogidos en la Tabla 1.

Mediante el protocolo de entrevista, revisado por los expertos universitarios en Didáctica de la Lengua Extranjera, se recogieron datos relativos a la evaluación del diseño de la *telecolaboración*. El profesorado respondió a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué te parece el diseño del e-tándem? ¿Crees que la división en *pre-task*, *while-task* y *post-task* funciona bien en el ambiente telemático?
- ¿Qué piensas sobre el enfoque de las preguntas, relacionadas con la charla, sus culturas y experiencias, y valores/actitudes interculturales?
- ¿Qué te parece la división del alumnado en grupos/parejas? ¿Crees que los grupos son una buena solución para los alumnos con un nivel más bajo o los más tímidos, o quizás no deberían participar?
- ¿Qué te parece el proceso de emparejamiento del alumnado? ¿Crees que, aparte del nivel en inglés, la personalidad y la edad deberíamos tomar en consideración algo más?
- ¿Qué cambiarías/añadirías en el diseño del tándem?
- ¿Cómo evaluarías las herramientas que se han usado en el proyecto, *Skype*, *Google Classroom* y formularios de *Google*? ¿Alguna de estas herramientas te ha resultado difícil de usar?

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Las entrevistas semi-estructuradas se sometieron a análisis temático (Braun y Clarke, 2006). Los hallazgos, agrupados en cuatro temas principales con sus correspondientes subtemas, se reflejan en la Tabla 2.

TABLA 2. *Temas y subtemas del análisis temático.*

Temas	Subtemas
Aprendizaje basado en tareas	*Pre-task* *While-task* *Post-task*
Agrupamiento del alumnado	Grupos Parejas
Factores de emparejamiento del alumnado	Nivel de idioma Personalidad Edad
Herramientas telemáticas	Facilidad de uso Mejora de la competencia digital del profesorado

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS EN EL DISEÑO DE LA *TELECOLABORACIÓN*

Los docentes entrevistados valoraron el aprendizaje basado en tareas como un método muy adecuado para el desarrollo de la *telecolaboración*; lo percibían claro, ordenado y fácil de entender tanto para el alumnado como para el profesorado:

> Mónica: Sí, a mí me gusta mucho. Me parece todo tan ordenado y lógico, no tengo ninguna objeción, la verdad.
>
> Alex: No tengo ninguna objeción, está bien así, si lo organizamos el año que viene, porque ¡por qué no!, le gusta a tantos alumnos y a sus padres, entonces sí, en el futuro quizás podríamos cambiar algo, pero realmente ahora mismo ni se me ocurre que podría ser ni creo que haga falta cambiar algo.
>
> Emma: I strongly believe that the structure of the project is very clear and easy to understand by both students and teachers.

En cuanto a la pre-tarea (*pre-task*), todos se mostraron satisfechos con su diseño y recalcaron la importancia de esta fase en la *telecolaboración*, dada la posibilidad de activar conocimientos previos del alumnado y de preparase para la conversación con su interlocutor o interlocutores, lo que está en la línea de las observaciones de Appel y Gilabert

(2002), Chong y Reinders (2020) o Kurek (2015), quienes abogan por la inclusión de una *pre-task* que le permita al alumnado progresar adecuadamente:

> Lidia: Muy bien, es importante realizar el pre-task, porque así están pensando un poco en el tema del que tienen que hablar.
>
> Emma: It also helps students to activate the right vocabulary before the task as well as offers proper feedback after answering the questions.
>
> Aroa: Esta pre-task les hace prepararse para la temática, les da la posibilidad de desarrollar estrategias de organización, de iniciativa, de aprender a aprender, porque pueden ir elaborando cosas.

Igualmente, se observó la satisfacción del profesorado con el diseño de la tarea (*while-task*), cuyas preguntas ayudaron al alumnado a conversar en inglés:

> Aroa: En el while-task es muy bueno que puedan tener unas preguntas guía que les ayudan a hablar, no son cerradas, les facilitan poder participar.
>
> Lidia: El while-task obviamente me encanta, porque es el momento en el que los niños realmente están hablando con otros niños de su edad de otros países.

No obstante, algunos de los profesores mencionaron la necesidad de adaptar todavía más la pre-tarea (*pre-task*), en concreto el material audio-visual, y las preguntas de la tarea (*while-task*) a las necesidades e intereses del alumnado:

> Mónica: Seguramente hay que prestar más atención a los vídeos que elegimos, que no sean de 20 minutos, un monólogo aburrido; tenemos que recordar que los preparamos para ellos.
>
> Alex: Supongo que deberíamos crear más preguntas para el alumnado con un nivel de inglés más bajo, que sean más fáciles, porque sabes, ellos, aunque tengan su opinión, no pueden expresarla en inglés. Creo que estaría bien que hubiera más preguntas relacionadas con sus experiencias, relacionadas con su vida diaria.
>
> Lidia: La verdad que no sé, como profesores, quizás tenemos que incluir alguna preguntilla más relacionada con valores y actitudes y las culturas, porque realmente es muy interesante para ellos, aprender sobre las culturas, una de la otra también, ver un poco cuáles son los estereotipos, porque todos tenemos ya una opinión sobre los países y a ver si realmente es así.

Estas observaciones indican la importancia del enfoque centrado en el alumnado en el diseño de la *telecolaboración*, defendido por Dooly (2008), que recalca que los objetivos de un proyecto *telecolaborativo* deben ser compatibles con los del alumnado, ya que si no respondemos a sus necesidades y no le permitimos profundizar en lo que realmente les interesa, lo más probable es que pierda interés y motivación para seguir participando en el intercambio. Los materiales audiovisuales que se usaron en la *telecolaboración,* las charlas subtituladas de *TED Talks,* trataban preferencias temáticas del alumnado, que se habían investigado previamente al desarrollo del proyecto. Sin embargo, posiblemente su formato no era el más adecuado para el alumnado de secundaria, dada su duración (alrededor de 10-15 minutos) y ausencia de imágenes que ayudasen a entender el contenido lingüístico. Es cierto que el alumnado con un nivel superior en inglés no tuvo dificultades para comprender las charlas. El estudiantado con una competencia lingüística inferior, en cambio, podía encontrarlo menos atractivo al no entender la totalidad de discurso del ponente y poder observar solo la imagen de su rostro. Sin, duda, materiales más cortos y con el apoyo audiovisual en forma de imágenes, texto, dibujos, etc., serían indiscutiblemente más motivadores y asequibles para todos los niveles.

La diferencia de competencia lingüística entre los estudiantes es una de las dificultades más frecuentes que puede incidir de forma negativa, no solo en la comprensión de tareas sino en la interacción del alumnado. En la literatura se recalca la necesidad de evitarla entre el estudiantado que se empareja en este tipo de intercambios (p. ej. Lee, 2007; Toscu, 2021); no obstante, no se da respuesta a la desigualdad de niveles entre todos los participantes de un intercambio virtual. Tengamos en cuenta que entre los estudios que describen las experiencias *telecolaborativas* prevalecen las investigaciones a nivel universitario que reflejan los resultados de muestras relativamente pequeñas, p. ej., 13 alumnos en el estudio de Clavel Arroitia (2019); 62 alumnos en el de Morollón Martí y Fernández (2016); 23 en el de Porto (2019) o 30 en el de Tian y Wang (2010). Sin embargo, la tendencia general consiste en procurar implementar esta práctica como una parte integral de los currículos de LE en el futuro. La pregunta que surge es cómo organizar en secundaria, a

gran escala, los intercambios audiovisuales y sincrónicos en los que pueda participar el conjunto del alumnado, a pesar de sus desniveles en competencia oral en la LE. ¿No es acaso un desafío diario para un docente atender a la diversidad del alumnado de una clase? ¿Y si triplicamos su tamaño y al alumnado que pretendemos atender lo desconocemos por completo, proviene de otras culturas y vive en otras partes del mundo —que es lo que sucede en la *telecolabración*— estamos predestinados a fracasar? Desde el punto de vista logístico, es una ardua tarea. Organizar simultáneamente varios proyectos *telecolaborativos* a diferentes niveles de competencia oral en un centro educativo que colabore con otro u otros, aunque parezca una solución posible, es muy complejo de llevar a cabo, ya que requiere colaboración, coordinación y compromiso a largo plazo de muchos docentes. Además, si consideramos el hecho de que las conversaciones del estudiantado se suelen desarrollar fuera de horario escolar, el éxito del proyecto se tambalea aún más.

A nuestro parecer, la solución más idónea es la que menciona Alex, uno de los docentes entrevistados, y por la que se había optado en este proyecto para involucrar a todos los alumnos que habían expresado su voluntad de participar en la *telecolaboración*. Aunque, en su opinión, las medidas para atender a la diversidad del alumnado no eran suficientes, ya que se debería prestar todavía más atención a los estudiantes con menos nivel curricular, creemos que la manera de abordar el problema, en general, fue acertada. Los interrogantes planteados por los docentes para cada conversación (*while-task*) tenían que incluir preguntas más fáciles y difíciles, en términos de complejidad sintáctica y semántica, para responder a las necesidades de todos los participantes. La graduación en dificultad se realizó mediante interrogantes más sencillos, que estaban enfocados en el intercambio de información sobre temas cotidianos y cercanos para el alumnado, en línea con los hallazgos de Wang (2007, p. 610), que aconseja la temática relacionada con la vida diaria del estudiantado, cuando este se enfrenta con la interacción oral y audiovisual por primera vez y cuando sus capacidades lingüísticas e interactivas no son muy avanzadas para debatir en profundidad los temas más ambiciosos de índole socio-política. Estos, en cambio, se propusieron para el alumnado con un nivel más avanzado en inglés mediante

preguntas más complejas y de naturaleza comparativa entre las culturas del estudiantado. Además, el carácter de todos los interrogantes fue voluntario, para que nadie se sintiera discriminado por sus capacidades y todos pudieran elegir libremente cuáles de las preguntas quisieran responder con su compañeros/as.

Asimismo, dos profesoras sugirieron posibles mejoras de la post-tarea (*post-task*), relacionadas con su formato, para fomentar aún más la reflexión y la motivación del alumnado. Las docentes propusieron enfocarla de modo que los demás participantes de la *telecolaboración*, y no solo los docentes, pudieran ver lo que opinan sus compañeros:

> Lidia: Lo único quizás, claro como los cuestionarios los hacen en su casa muy rapidito, ponen lo que sea para terminarlo cuanto antes, entonces no sé, es muy cómodo, los cuestionarios, pero incluso no sé reunir a los niños y que os cuenten la experiencia; entiendo que es más trabajo o pedirles que nos graben un audio, pero tengo la sensación que hablando van a soltar más cosas que escribiendo, se podría hacer un audio quizás.
>
> Aroa: Están cumpliendo su efecto, los cuestionarios. Y grupo, quizás podríamos utilizarlos [Google Classroom] para poder contactar, incluso que estableciesen contacto como grupo, no por pareja, sino que ellos pudiesen compartir en un foro, qué les está pareciendo la actividad, que fuese de manera libre, pero que lo compartiesen en inglés, que pudiesen ver qué les parece a los demás y que así se animasen.

4.2. AGRUPAMIENTO DEL ALUMNADO

Todos los profesores coincidieron en que la *telecolaboración* en pareja es una mejor opción para el alumnado que tenga suficiente fluidez en inglés, dado que le permite desarrollar las conversaciones más profundas y conocerse mejor.

> Alex: Cuando se pueden expresar, mejor ponerlos en pareja, porque el contacto, la conversación es mucho más profunda, pueden mejorar mucho más, pero, también me he dado cuenta de que el trabajo en grupos es bueno para algunos, quizás sería una buena idea que empezaran en grupos y siguieran en parejas.
>
> Aroa: Es verdad que está bien que hablen en pareja, pero hay veces que el alumnado no es lo suficientemente maduro.

No obstante, el intercambio virtual en grupos se evaluó positivamente en el caso del alumnado cuyo nivel oral en inglés era más bajo o donde los estudiantes estaban más cohibidos y necesitaban apoyo emocional de sus compañeros para interactuar mejor. El profesorado estaba convencido de que la inclusión de estos alumnos, a pesar de sus problemas de expresión oral, fue una buena decisión, ya que su participación se considera una fuente de motivación y progreso.

> Lidia: Pienso que el alumnado que realmente se compromete, que lo va a hacer en serio, se va a esforzar, yo creo que, aunque tenga un nivel un poco más bajo o son más tímidos, yo creo que vale la pena incluir a estos niños en el proyecto porque van a sacar mucho, ¿no? La idea es que vayan perdiendo un poco la vergüenza, que practiquen un poco su nivel oral… si quieren estar y se esfuerzan, me parece muy bien que estén en grupos para ayudarse. Para muchos es la primera vez que hablan con gente de otros países en inglés, entonces es normal que les cueste un poco.

> Aroa: Pienso que cuando son 3-4 también es positivo, es bueno que el alumnado esté ahí y que tenga libertad para intervenir. Si al principio hablan menos porque son más jóvenes o tímidos, no pasa nada, siempre deberíamos darles esa oportunidad porque irán creciendo.

> Mónica: No deberíamos rechazar a ningún alumno, porque participando tiene más valor que uno que ya se defiende en inglés. Puede ser un impulso, una motivación para estudiar más. Estoy convencida de que la desventaja de los grupos es el tiempo de expresión más limitado, pero yo creo que han funcionado bien, debemos recordar que no podemos tener las mismas expectativas como con las parejas que tienen más nivel.

4.3. FACTORES DE AGRUPAMIENTO DEL ALUMNADO

Todos los profesores expresaron su conformidad con el proceso de emparejamiento del alumnado, que fue realizado por una de las coordinadoras del proyecto. El profesorado calificó sus decisiones como acertadas y exitosas, lo que confirma la efectividad de las herramientas usadas para este fin y la relevancia de las similitudes en cuanto a nivel oral de idioma, personalidad (extrovertida e introvertida) y edad en el proceso de formar las parejas:

> Alex: Yo estoy muy impresionado con el trabajo de emparejamiento que ha hecho mi compañera, me parece muy acertado, porque sus decisiones son muy buenas en un 90% y es un resultado fantástico, teniendo

> en cuenta que lo hace muy rápido y empareja al alumnado que no conoce de nada.
>
> Emma: Given the experience my students have had this year I believe that pairing process is successful and that the extra care and importance that the coordinator placed in all the stages of the project is obvious and vital at the same time.
>
> Aroa: No se me ocurre nada más, pienso que como se está haciendo, funciona muy bien. Es cierto que yo no he visto a todos los alumnos, de otros centros, pero al menos en el nuestro sí que ha ido bien.

Sin embargo, una de las profesoras abogó por un emparejamiento basado, no necesariamente en las semejanzas del alumnado, sino en las diferencias. A su juicio, las desigualdades de edad o discrepancias de opiniones no deberían evitarse, ya que fomentan la comprensión y la empatía del alumnado:

> Lidia: Sí, yo creo que todo lo que has comentado en la pregunta hay que tenerlo en cuenta, la personalidad, yo creo que por el tema de ser introvertido o extrovertido es bueno saberlo, pero luego que cada uno tenga intereses diferentes, no es tan importante, porque al final muchas veces nos llevamos muy bien con gente que tiene opiniones o intereses muy diferentes y también es bueno que los niños aprendan a hablar y llevarse bien con gente muy diferente a ellos; pero claro no podemos tener dos niños muy introvertidos juntos, porque lo mismo ni hablan. Entonces es importante saberlo, y la edad tampoco es que sea tan importante, un niño con 12 años puede hablar con otro de 14-15, sin problema, les viene bien aprender a tolerar las diferencias, digamos, ser pacientes con gente que es más grande o más joven.

De opinión contraria, fue la docente polaca, que expresó su incertidumbre sobre las diferencias de opiniones que posiblemente podrían tener un impacto negativo en la interacción del alumnado y deberían investigarse previamente a la *telecolaboración*:

> Mónica: Sabes, si tenemos a una persona muy tolerante y a otra muy conservadora y religiosa, pues no sé si a la segunda le gustaría hablar con una persona similar o muy diferente a ella… Puede que la conservadora se encierre y no quiera hablar. Entonces, quizás es mejor preguntarles si hay preguntas que les resultan problemáticas para responder, y eso no tiene nada que ver con la personalidad, hay muchos temas sobre los que algunas personas simplemente no quieren hablar, y esto no significa que sean muy cerradas. Puede que no se atrevan a decir que no quieren hablar sobre un tema… pero no sé cómo hacerlo.

En consonancia con el estudio de Lee (2004), creemos que la diferencia de edad es un factor bastante relevante para asegurar la similitud de intereses del alumnado, lo que también se subraya en la investigación de Toscu (2021). Es cierto que un estudiante menor puede ser lo suficientemente maduro o lingüísticamente competente para interactuar con un interlocutor de mayor edad; no obstante, es mucho más probable que los estudiantes de la misma edad tengan más semejanzas y, en la medida de lo posible, se debería tener en cuenta en el proceso de agrupamiento del alumnado. Por lo tanto, en caso de tener alumnos de diferentes edades y niveles de producción oral en una LE, es esencial que intentemos emparejarlos en función de similitudes y no de diferencias.

No obstante, la variable de edad no es la única que puede tener impacto en la calidad de la interacción oral del estudiantado, lo que se evidencia en las discrepancias de percepciones de las dos profesoras relacionadas con la desigualdad de opiniones del alumnado. La diferencia de juicios, mencionada por ambas docentes está relacionada con otro factor más, la personalidad del alumnado, en especial, el rasgo de introversión y extroversión, que influye en las percepciones y valoraciones de la realidad de cada individuo (Offir *et al*, 2007, p. 6). Según Ellis (2003, p. 113) "un cuidadoso proceso de agrupamiento del alumnado basado en el rasgo de la extroversión/introversión puede asegurar un ambiente de trabajo mucho más productivo". Este hallazgo se confirma en los resultados de Cuperman y Ickes (2009), quienes evidenciaron que los mejores resultados de las conversaciones cara a cara eran los obtenidos por las parejas basadas en la similitud del rasgo de extroversión o introversión y los peores, por las parejas mixtas.

En total, el análisis de las percepciones del profesorado y de los estudios anteriormente mencionados nos indican la necesidad de considerar los tres factores (nivel en LE, personalidad y edad) en el agrupamiento del alumnado en la *telecolaboración*. Aun así, a nuestro juicio, las variables más predictivas del éxito de emparejamiento del alumnado son la similitud de la competencia lingüística y de la personalidad, mientras que la edad tiene una relevancia, sin embargo, secundaria.

4.4. HERRAMIENTAS TELEMÁTICAS

Las herramientas telemáticas usadas en la *telecolaboración* (*Google Classroom*, formularios de *Google* y *Skype*) eran una novedad para muchos profesores; no obstante, les resultaron bastante fáciles de usar:

> Lidia: En un primer momento, lo vi como: ¡uyy! muchas aplicaciones, pero también entiendo que ha sido un poco por necesidad, por protección de datos, porque algunos centros utilizan algunas herramientas u otras, y realmente los niños lo han llevado bien, así que muy bien, no le veo ningún problema, y los cuestionarios de Google me encantan.
>
> Mónica: Muy buenas, para mí las herramientas de Google han sido un descubrimiento, sabía que existían, pero no tenía necesidad de usarlas, aquí lo he aprendido todo. A veces me resultaba difícil hacer algo fácil y tenía que preguntárselo a la coordinadora, quizás unos tutoriales muy cortos ayudarían para que no se me olvide cuando lo vuelva a hacer el año que viene.
>
> Alex: Hemos hecho un progreso, tenemos más herramientas, hay más profesores y alumnos [que el año pasado], quizás todavía no lo usamos todo, pero es una cuestión de tiempo. Les digo a los alumnos que entren en Classroom y resulta que muchos no han entrado ahí, porque abren los enlaces que les llegan al correo. Entonces todos tenemos que ser más conscientes de disponer de esas herramientas, pero eso sí, son fáciles.

Estos hallazgos indican que tanto la plataforma *Google Classroom* como los formularios de *Google* y *Skype* son unas herramientas aptas para el desarrollo de la *telecolaboración* sincrónica y audiovisual, lo que se confirma en el estudio de Tian y Wang (2010). El profesorado, a pesar de no haberlas usado nunca, supo explotarlas de modo autónomo, con ayuda puntual de la coordinadora del proyecto. Aun así, es necesario familiarizar a los docentes con las herramientas TIC y procurar que sean pocas y fáciles de usar para fomentar la participación en el proyecto del profesorado internacional, que está acostumbrado a trabajar en ambientes telemáticos muy diferentes. Es evidente que una cuidadosa selección de las herramientas, en gran medida, es responsable de asegurar la consecución de los objetivos propuestos, tal como afirma Task ran (2019).

5. CONCLUSIONES

El análisis cualitativo de este estudio permite no solo conocer la perspectiva del profesorado sobre el diseño de la *telecolaboración* sincrónica y audiovisual sino también derivar varias implicaciones pedagógicas para el desarrollo de un intercambio virtual lo más inclusivo posible. Con la pretensión de atender a la diversidad del alumnado participante en la *telecolaboración* organizada entre diferentes centros de secundaria, se ha de reconocer al estudiantado con mayor y menor competencia lingüística y diseñar las tareas de modo que el conjunto del alumnado pueda interactuar en la *telecolaboración* a su nivel curricular. Para ello, previamente al inicio del proyecto, es fundamental que el profesorado indague el nivel, la edad y la personalidad de todos los participantes y procure agruparlos en función de sus similitudes. El factor, hasta la fecha invisible en la literatura sobre el diseño de los intercambios virtuales, el rasgo de personalidad extrovertida e introvertida, es una variable más a tener en consideración para asegurar el éxito del intercambio, junto a la edad y la competencia lingüística en LE. Asimismo, ante la posibilidad de agrupar o emparejar al alumnado, se aconseja la segunda opción, siempre que el nivel de expresión oral de los estudiantes permita una comunicación fluida en LE. A no ser así, se sugiere formar grupos de 3-4 personas, cuyas destrezas lingüísticas sean similares. Por último, la adaptación de las tareas a los niveles de competencia oral más bajos no implica el descuido de los alumnos más avanzados. Se debe tener en cuenta que la pre-tarea cumple dos objetivos en el intercambio: a los estudiantes más competentes en inglés los introduce a la temática de las sesiones y a los que necesitan apoyo lingüístico se lo proporciona mediante ejercicios y un listado de palabras que pueden usar durante sus conversaciones. La tarea (*while-task*), en cambio, se gradúa en dificultad en función de la tipología de tareas propuesta por O'Dowd y Waire (2009): se facilitan interrogantes más sencillos cuyo objetivo es el intercambio de información a los niveles inferiores y preguntas de índole comparativa, a los niveles superiores, siempre dejando la posibilidad de elección de las mismas al alumnado.

6. REFERENCIAS

Appel, C. y Gilabert, R. (2002). Motivation and task performance in a task-based web-based tandem project. *ReCALL*, *14*(1), 16-31. https://doi.org/10.1017/S0958344002000319

Avgousti, M. I. (2018). Intercultural communicative competence and online exchanges: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning, 31*(8), 819-853. https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1455713

Belz, J. A. (2002). Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning and Technology*, *6*(1), 60-81. http:// llt.msu.edu/vol6num1/belz/

Belz, J. A. (2003). From the Special Issue Editor. *Language Learning & Technology 7*(2), 2-5.

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Applied Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1057/978-1-137-35913-1

Chong, S. y Reinders, H. (2020). Technology-mediated task-based language teaching: A qualitative research synthesis. *Language Learning & Technology*, *24*(3), 70-86. http://hdl.handle.net/10125/44739

Chun, D. M. (2015). Language and culture learning in higher education via telecollaboration. *Pedagogies*, *10*(1), 5-21. https://doi.org/10.1080/1554480X.2014.999775

Clavel-Arroitia, B. (2019). Analysis of telecollaborative exchanges among secondary education students: Communication strategies and negotiation of meaning. *Porta Linguarum*, *2019*(31), 97-116.

Cuperman, R. y Ickes, W. (2009). Big Five predictors of behavior and perceptions in initial dyadic interactions: Personality similarity helps extraverts and introverts, but hurts "disagreeables". *Journal of Personality and Social Psychology*, *97*(4), 667- 684. doi:10.1037/a0015741

Di Gennaro, C. M. y Villarroel Ojeda, Y. E. (2019). Chile-U.S.A.: A Case Study of Telecollaboration. International Journal of Linguistics, *Literature and Translation*, *2*(2), 166-179. https://doi.org/10.32996/ijllt.2019.2.2.25

Dooly, M. (2008). Constructing knowledge together. En M. Dooly (Ed.), *Telecollaborative language learning: A guidebook to moderating intercultural collaboration online*. (pp. 21-45). Peter Lang.

Dugartsyrenova, V. A. y Sardegna, V. G. (2018). Raising intercultural awareness through voice-based telecollaboration: perceptions, uses, and recommendations. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *13*(3), 205-220. https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1533017

El-Hariri, Y. (2017). eTandem language learning and foreign language anxiety among Colombian learners of German. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 22-36. https://doi.org/10.14483/calj.v19n1.10219

Ellis, A. (2003). Personality type and participation in networked learning environments. *Educational Media International*, *40*(1–2), 101–114. https://doi.org/10.1080/0952398032000092152

Furstenberg, G., Levet, S., English, K. y Maillet, K. (2001) Giving a virtual voice to the silent language of culture: The Cultura project. *Language Learning and Technology 5*(1), 55-102. https://www.lltjournal.org/item/2342

Godwin-Jones, R. (2019). Telecollaboration as an approach to developing intercultural communication competence. *Language Learning and Technology*, *23*(3), 8-28. http://hdl.handle.net/10125/44691

Jauregi, K. y Melchor-Couto, S. (2017). Motivational factors in telecollaborative exchanges among teenagers. *CALL in a Climate of Change: Adapting to Turbulent Global Conditions-Short Papers from EUROCALL 2017*, 157-162. https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.eurocall2017.706

Kohn, K. y Hoffstaedter, P. (2017). Learner agency and non-native speaker identity in pedagogical lingua franca conversations: insights from intercultural telecollaboration in foreign language education. *Computer Assisted Language Learning*, *30*(5), 351-367. https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1304966

Kurek, M. (2015). Designing tasks for complex virtual learning environments. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, *8*(2), 13-32. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.633

Kurek, M. y Müller-Hartmann, A. (2017). Task design for telecollaborative exchanges: In search of new criteria. *System*, *64*, 7-20. https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.004

Kusumaningputri, R. y Widodo, H. P. (2018). Promoting Indonesian university students' critical intercultural awareness in tertiary EAL classrooms: The use of digital photograph-mediated intercultural tasks. *System*, 72, 49-61. https://doi.org/10.1016/j.system.2017.10.003

Lai, C. y Li, G. (2011). Technology and task-based language teaching: A critical review. *CALICO Journal*, *28*(2), 498–521. https://doi.org/10.11139/cj.28.2.498-521

Lee, L. (2004). Learners' perspectives on networked collaborative interaction with native speakers of Spanish in the US. *Language Learning and Technology*, *8*(1), 83-100. http://llt.msu.edu/vol8num1/lee/

Lee, L. (2007). Fostering second language oral communication through constructivist interaction in Desktop Videoconferencing. *Foreign Language Annals*, *40*(4), 635-649.

Lee, L. (2011). Blogging: Promoting learner autonomy and intercultural competence through study abroad. *Language Learning and Technology*, *15*(3), 87-109. http://dx.doi.org/10125/44264

Lloyd, E. (2012) Language Learners' "Willingness to Communicate" through Livemocha.com. *Alsic*, *15*(1). https://doi.org/10.4000/alsic.2437

Morollón Martí, N. y Fernández, S. (2016). Telecollaboration and sociopragmatic awareness in the foreign language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *10*(1), 34-48. https://doi.org/10.1080/17501229.2016.1138577

Müller-Hartmann, A. (2000). The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks. *Language Learning & Technology*, *4*(2), 129-147. http://llt.msu.edu/vol4num2/ muller/default.html.

O'Dowd, R. y Waire, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, *22*(2), 173-188. https://doi.org/10.1080/09588220902778369

Offir, B., Bezalel, R. y Barth, I. (2007). Introverts, extroverts, and achievement in a distance learning environment. *International Journal of Phytoremediation*, *21*(1), 3-19. https://doi.org/10.1080/08923640701298613

Okumura, S. (2020). Design and implementation of a telecollaboration project for primary school students to trigger intercultural understanding. *Intercultural Education*, *31*(4), 377-389. https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1752546

Porto, M. (2019). Does education for intercultural citizenship lead to language learning? *Language, Culture and Curriculum*, *32*(1), 16-33. https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1421642

Sampson, R. J. y Yoshida, R. (2020). L2 feelings through interaction in a Japanese-English online chat exchange. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1- 12. https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1710514

Task ran, A. (2019). Telecollaboration: Fostering foreign language learning at a distance. *European Journal of Open*, *Distance and e-learning*, *22*(2), 87-97.

Tian, J. y Wang, Y. (2010). Taking language learning outside the classroom: Learners' perspectives of eTandem learning via Skype. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *4*(3), 181-197. https://doi.org/10.1080/17501229.2010.513443

Toscu, S. (2021). Dos and don'ts of an effective telecollaboration project. *Journal of Theoretical Educational Science*, *14*(2), 202-222. https://doi.org/10.30831/akukeg.807461

Wang, Y. (2007). Task design in videoconferencing- supported distance language learning. *CALICO Journal*, *24*(3), 591-630. https://www.jstor.org/stable/24147979

LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: LA AUTOEVALUACIÓN DE NIVEL DE SEGUNDAS LENGUAS EXTRANJERAS Y SU IMPACTO EN LA MOTIVACIÓN

BOJANA TULIMIROVIĆ
Centro de Magisterio La Inmaculada (Universidad de Granada)

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de una investigación de mayor envergadura que pretende examinar la relación entre los factores motivacionales y el nivel de autoevaluación de lenguas extranjeras en los alumnos universitarios, dando así una respuesta más a un sinfín de preguntas que sigue existiendo acerca de este fenómeno, la motivación. Así pues, el estudio que presentamos a continuación se encarga de examinar la correlación entre distintos tipos de motivación y la percepción que tienen los estudiantes acerca de su propio nivel de lengua extranjera. Dicho en otras palabras, pretendemos ver hasta qué punto la opinión que tienen los alumnos sobre su propio nivel de lengua extranjera justifica y/o explica los factores por los cuales deciden estudiarla en un primer término. A diferencia de la primera parte del estudio (Tulimirović, en prensa), el cual se encarga de analizar esta relación con respecto a las primeras lenguas extranjeras (LE1, de aquí en adelante), en esta parte investigamos las segundas lenguas extranjeras (LE2, de aquí en adelante) para así poder llegar a unas conclusiones rotundas acerca de esta compleja cuestión.

En ambos casos, partimos de la misma hipótesis —que se podría definir como bidireccional—: creemos que los alumnos que atribuyen valores más altos a su nivel de LE estudian esta(s) lengua(s) por razones más

de tipo intrínseco que extrínseco y al contrario, los alumnos que estudian LE por razones definidas más bien como intrínsecas valoran más su nivel de LE y tienen más confianza en sí mismos que los que alumnos que estudian LE por razones de tipo extrínseco. Así pues, hay una correlación entre estos dos factores que se puede deber a múltiples razones. En este caso concreto, creemos que lo mismo ocurre con LE2: la motivación que está detrás del aprendizaje de LE2 en el caso de los alumnos que opinan tener un nivel alto de dicha lengua se podría calificar como intrínseca y no extrínseca, como es el caso de estudiantes que valoran su nivel de LE2 más negativamente.

A más de esta principal hipótesis —y teniendo en cuenta el perfil del alumnado que ha participado en el estudio—, también creemos que esta correlación se puede percibir aún más entre los estudiantes cuya especialidad es precisamente LE —los futuros maestros/profesores de inglés en este caso— que en los estudiantes que no necesariamente tendrán que usar una LE en su puesto de trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

Como es bien sabido, la motivación por el aprendizaje de segundas lenguas siempre ha suscitado mucho interés entre los estudiosos, ya que existe una opinión generalizada según la cual el factor motivacional está entre los más importantes a la hora de emprender cualquier actividad, en el sentido más amplio de la palabra. Tanto es así que podemos afirmar que difícilmente se puede generar cualquier tipo de aprendizaje si no existe algún factor motivacional detrás; en este sentido, podemos decir que "la motivación se constituye en el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso" (Ospina Rodríguez, 2006: 158).

En línea con esto, Ushioda (2013) afirma que "motivation is widely recognised as a significant factor influencing success in second or foreign language (L2) learning, and is perhaps one of the key variables that distinguishes first language acquisition from second language acquisition" (Ushioda 2013: 1). Minera Reyna (2010) comparte esta visión y además recuerda que la motivación está, junto con la ansiedad,

las creencias, las actitudes y la autoestima, "entre los factores afectivos de mayor interés en la enseñanza" (Minera Reyna 2010: 93).

A pesar de esta indudable importancia que tiene la motivación en la vida en general, se trata de un tema que aún representa un desafío, al menos desde el punto de vista teórico, pues ni siquiera existe un consenso sobre la definición ni tampoco sobre la naturaleza de la motivación (Navarro y García 2017: 72). La complejidad que presenta este concepto —como una de las razones principales por la que es todavía difícil llegar a un término del todo definido— ha sido debatida por muchos autores a nivel internacional. A este respecto, hemos de señalar a Gardner (1972, 1985, 2007), según quien la motivación no es otra que "the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity" (Gardner 1985: 10). No obstante, para el autor, la motivación no se debería simplificar y definir como un mero deseo de aprender una lengua, pues sostiene que "it cannot be measured by one scale" (Gardner 2007: 10). Asimismo, la motivación constituye un laberinto de factores adicionales, tanto personales, como sociales y cognitivas (Dörney 1998: 118), lo cual hace que el estudio sobre las posibles relaciones entre la motivación y los demás elementos se vea aún más entorpecido.

Sin embargo, también podemos decir que ha habido avances considerables en este aspecto en los últimos años, ya que dan surgido numerosas propuestas que han intentado responder a muchas de las preguntas previamente planteadas. Aparte de Gardner (1972, 1985, 1993, 2007) y Dörney (1990, 1994, 1998, 2001, 2003), contamos con las aportaciones de Peacock (1997), Madrid (1999), Madrid y Pérez Cañado (2001), Genc (2009), Camacho *et al*. (2012), Stockwell, (2013), Pan y Wu (2013) o Lahuerta Martínez (2015), por nombrar algunos, que han estudiado las correlaciones entre la motivación y otros aspectos que influyen en el aprendizaje de lenguas dentro y fuera del aula.

En un sentido más específico, sobre todo para el planteamiento teórico de este trabajo, hemos de mencionar en primer lugar la investigación de Saravia y Bernaus (2008) que versa precisamente sobre la motivación por el aprendizaje de LE entre los universitarios españoles. Es más, las

autoras examinan la relación entre la motivación y las actitudes que tienes los alumnos hacia LE recordando que estos dos conceptos "son factores afectivos claves para un aprendizaje efectivo" (Saravia y Bernaus, 2008: 167). Mediante un cuestionario amplio que recoge los constructos relacionados con orientación instrumental, orientación integrativa, actitudes hacia los hablantes, actitudes hacia el aprendizaje de lenguas en el aula, intensidad motivacional, ansiedad, la conciencia lingüística y cultural[220] (Saravia y Bernaus, 2008: 168), las autoras demuestran que hay una correlación positiva entre la autoevaluación de los alumnos en castellano, catalán, inglés y francés y las actitudes y motivación que los propios alumnos tienen hacia ellas. Es más, esta correlación se ve aumentada en el caso de los estudiantes de la Especialidad de Maestro quienes "alcanzan grados de motivación y actitudes más altos en el aprendizaje de lenguas que los estudiantes de Enfermería y Fisioterapia" (Saravia y Bernaus 2008: 172-173). Los mismos estudiantes se diferencian de los demás porque ven el inglés como una herramienta necesaria para desarrollar su futuro profesional por lo que su motivación "muestra correlaciones altas con el aprendizaje de la lengua" (Saravia y Bernaus 2008: 174).

Otro trabajo de gran interés para nuestro estudio es el de Camacho *et al*. (2012) quienes analizan la motivación por el aprendizaje de ILE entre los estudiantes de Grado en Enfermería en la Universidad de Huelva. Según los datos que presentan los investigadores, los estudiantes "otorgan una gran importancia a la formación en inglés", esto es, se sienten muy motivados por aprender ILE, sobre todo para mejorar su futura carrera profesional, pero creen que la oferta académica "no cubre sus necesidades formativas" (Camacho *et al.* 2012).

Por su parte, Lahuerta Martínez (2015) señala que son múltiples las razones por las que los universitarios españoles estudian LE confirmando "la importancia no solo de la orientación instrumental sino también de

[220] Según Saravia y Bernaus (2008), se trata de un intento "de evaluar la conciencia de nuestros estudiantes respecto a la cultura y la lengua que aprenden, como transmisoras de unos valores socioculturales propios de una comunidad" (Saravia y Bernaus, 2008: 168).

orientaciones ligadas a la cultura, a las relaciones internacionales y a los aspectos académicos" (Lahuerta Martínez 2015: 5).

A este respecto, los trabajos de Tulimirović (2021a, 2021b) confirman que ha habido cambios en el plano motivacional entre los universitarios españoles —en concreto, en la Universidad de Granada— por el gran impacto que ha tenido la implementación de la normativa acerca de la certificación de LE obligatoria. La autora señala que los cambios producidos son bastante considerables dado que son cada vez mayores los valores que se le atribuyen a la motivación instrumental en el aprendizaje de LE. Así pues, "estudiar inglés para obtener el diploma universitario" es indudablemente la razón más común que seleccionan los estudiantes encuestados, muy por delante de las razones que se podrían contener dentro de la motivación intrínseca o la motivación integradora.

Los datos también señalan que las razones como pueden ser "porque me facilita relacionarme con persona de lengua inglesa", "porque me gusta la lengua inglesa" y "porque para mí es interesante aprender lenguas extranjeras" son mucho más importantes para los estudiantes de Grado de Educación Primaria en especialidad de Lengua Extranjera (en concreto, inglés) que los estudiantes de otras especialidad como Educación Física, Atención a la Diversidad y Ciencias, un dato que a le vez verifica las afirmaciones expuestas en el trabajo de Saravia y Bernaus (2008).

Del mismo modo, los resultados de la primera parte de la investigación que planteamos aquí también pueden servir para corroborar los datos presentados por Tulimirović (2021a, 2021b), pero también por Saravia y Bernaus (2008). Tal y como hemos podido verificar (Tulimirović, en prensa), los alumnos que evalúan su nivel de inglés —en este caso, inglés se define como LE1— de manera positiva atribuyen más importancia a las razones de orientación intrínseca y también integrador, mientras que los alumnos que evalúan su nivel de inglés negativamente atribuyen más importancia a las razones de orientación instrumental. Dicho en otras palabras, los alumnos que estudian inglés como LE1 por razones intrínsecas e integradoras tienen una opinión más elevada sobre su propio nivel que los alumnos en los que prevalece la motivación instrumental. Sin embargo —y a diferencia de los trabajos previamente

citados donde sí existen diferencias significativa entre los grupos analizados—, en este caso, el grupo de Lengua Extranjera no destaca sobre los demás grupos, pues los valores que avalan la relación entre los factores estudiados se asemejan a los valores de otros tres perfiles de estudiantes que han participado en el estudio.

En línea con estos hallazgos —y a fin de llevar a cabo el estudio—, es imprescindible recordar la distinción entre la *motivación extrínseca*, esto es, instrumental e integradora, y la *motivación intrínseca*, establecida como la tipología predominante en este campo y basada en las expectativas que tienen los alumnos de una LE[221].

Por un lado, la motivación (u orientación) integradora está estrechamente relacionada con la idea de estudiar una LE para formar parte de la comunidad en la cual esa lengua se habla y trasmite (mediante la interacción, costumbres, tradiciones, etc.). Matsuzaki Carreira (2005, 2006) opina que la motivación de este tipo representa "positive attitudes and feelings towards the target language group" (Matsuzaki Carreira, 2006: 17). Por el contrario, la motivación instrumental se refleja como "the potential utilitarian gains of L2 proficiency, such as getting a better job or higher salary" (Matsuzaki Carreira 2005: 39-40), un aspecto que comparte Lahuerta Martínez quien sostiene que la orientación instrumental asimila las razones pragmáticas y profesionales (Lahuerta Martínez 2015: 2). Es decir, un alumno utiliza una LE para conseguir objetivos que van más allá del propio aprendizaje; él/ella busca optimizar su vida, sobre todo a nivel profesional, centrando "la importancia del aprendizaje en los resultados y sus consecuencias" (Ospina Rodríguez, 2006:159).

El término motivación extrínseca está en una cierta oposición con la motivación intrínseca que a su vez se podría resumir como el amor por el aprendizaje de una LE en sí o, en palabras de Richard y Schmidt (2002), "enjoyment of language learning itself" (Richard y Schmidt

[221] Según Ospina Rodríguez (2006), tanto la motivación intrínseca como la motivación extrínseca "hacen parte de los enfoques cognitivos de la motivación del ser hacia la comprensión de la realidad que lo rodea y que, a su vez, se relacionan con criterios externos e internos" (Ospina Rodríguez, 2006: 159).

2002: 343-344). Estudiar un idioma causa un sentimiento de recompensa y agrado en los aprendices porque les permite experimentar la autorrealización, satisfacer la curiosidad y el descubrimiento de algo nuevo. De este modo, el aprendizaje se convierte en un fin en sí mismo (Ospina Rodríguez, 2006:159).

3. METODOLOGÍA

3.1. Instrumento de recogida de datos

Para poder realizar las dos fases de esta investigación —recordemos que se trata de un intento de examinar la relación entre los valores motivacionales y la autoevaluación de nivel de LE1 y LE2— hemos elaborado un cuestionario tomando como modelo el cuestionario *MAALE* (Motivación y Actitudes en el Aprendizaje de una LE) creado por Minera Reyna (2009, 2010) que a su vez se basa en el modelo de cuestionario *AMTB* (Attitude/Motivation Test Battery) de Gardner (1985).

La selección de este cuestionario en concreto tiene que ver con sus dimensiones y con el hecho de que sirve "para identificar a mayor escala […] qué tipos de motivación predominan en los informantes", pero también "para averiguar el grado de motivación y detectar las actitudes que tienen tanto hacia distintos factores del proceso de enseñanza como hacia factores socioculturales de la comunidad objeto" (Minera Reyna, 2010: 96).

Teniendo en cuenta la envergadura y también las limitaciones de este trabajo, hemos adaptado y empleado un total de 17 ítems organizados previamente en dos bloques: a) Datos personales y b) Razones por estudiar LE. Dentro del primer bloque, hemos incluido las siguientes variables: el género, la edad y la autoevaluación de nivel de LE1 y también de LE2. Estas últimas han sido evaluadas mediante una escala Likert de cuatro niveles de 1 "muy bueno" a 5 "nada". El segundo bloque cuenta con 13 razones por estudiar LE, que a su vez se corresponden con la taxonomía de la motivación presentada en el apartado anterior, esto es, las razones que se contienen bajo las siguientes etiquetas:

instrumental, intrínseca e integradora[222]. Hemos de señalar que para cada una de las razones se ha ofrecido una escala Likert con valores de 1 —muy importante— a 5 —nada importante—.

3.2. PARTICIPANTES

Con el fin de cumplir con el segundo objetivo de la investigación —de nuevo, recordemos que se trata de analizar las posibles diferencias entre distintos tipos de alumnado en función de su especialidad universitaria[223]—, hemos escogido cuatro perfiles de estudiantes dentro del Grado de Educación Primaria en el Centro de Magisterio La Inmaculada, adscrito a la Universidad de Granada. Un total de 80 alumnos que en el momento de la recogida de datos estaban cursando cuarto curso ha participado en este estudio. Sin embargo, hemos tenido que descartar los resultados de tres de ellos por no completar adecuadamente el cuestionario, por lo que contamos con 77 sujetos válidos.

Los sujetos se han dividido en cuatro grupos: a) grupo LE/Lengua extranjera (inglés, 26 alumnos), b) AD/Atención a la Diversidad (14 alumnos), c) EF/Educación Física (21 alumnos) y d) C/Ciencias (19

---

222 1. Me facilita/rá relacionarme con personas de habla inglesa.

2. Me gusta la lengua inglesa.

3. Me gustaría vivir en un país de habla inglesa.

4. Lo necesito/necesitaré para mi carrera profesional.

5. Me gusta y estima aprender cosas nuevas.

6. Necesito el título oficial para poder graduarme.

7. Me permite participar mejor en actividades en otras culturas.

8. Para mí es interesante aprender lenguas extranjeras.

9. Me permitirá ser una persona mejor instruida/preparada.

10. Me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el cine, la música y el arte de los países de habla inglesa.

11. En general es gratificante aprender.

12. Me sirve para viajar al extranjero.

13. Me siento realizado/a cuando aprendo lenguas extranjeras.

223 Cabe añadir que los cuatro grupos tienen diferentes objetivos con respecto a LE y, por tanto, se definan mediante distintos valores motivacionales (*cfr.* Tulimirović, 2021a, 2021b).

alumnos). 36 de ellos eran hombres y 41 eran mujeres de distintas edades, siendo el rango de entre 21 y 25 años el más frecuente.

3.3. Recogida de datos

Los datos fueron recogidos durante cuatro días en el curso escolar 2019-2020 dentro del Centro La Inmaculada con el previo permiso de los estudiantes y del personal docente del centro. Anteriormente se había realizado una prueba piloto de la encuesta para comprobar su exactitud y para verificar el tiempo que los participantes precisaban para completar el cuestionario (entre 5 y 7 minutos aproximadamente).

Los resultados de la encuesta fueron posteriormente analizados mediante el software *SPSS Statistical Package* dentro del cual se optó, entre otro, por las calculaciones de Alfa de Cronbach, la comparación de medias, la desviación estándar, la varianza de un factor (incluidos los cálculos *post-hoc*) y también el análisis de multivariante de varianza (MANOVA), pues queríamos comprobar si existían diferencias significativas en los valores encontrados entre los cuatro perfiles de estudiantes y también entre distintos niveles de autoevaluación de LE2.

4. RESULTADOS

Antes de proceder con la presentación de los datos más relevantes del trabajo, hemos de señalar el resultado de la calculación de Alfa de Cronbach para un total de 17 ítems recogidos en el cuestionario. En este caso, hemos obtenido un valor a= 0,856, lo cual indica la fiabilidad interna de las respuestas y da por válido nuestro cuestionario.

TABLA 1. *Fiabilidad de los resultados obtenidos*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,856	17

Fuente: elaboración propia

A más de este dato, es fundamental destacar que todos los estudiantes, con excepción de seis de ellos, afirman tener conocimiento tanto de

LE1 como de LE2. En la gran mayoría de los casos, inglés se establece como la LE1 más común y el francés como la LE2, posiblemente por las propiedades del sistema educativo español[224].

Ahora bien, atendiendo al primer objetivo del trabajo que, como ya ha sido mencionado, explora el nivel de autoevaluación de LE2 y lo pone en relación con distintas orientaciones motivacionales, los resultados demuestran lo siguiente (Tabla 2):

TABLA 2. *Autoevaluación de nivel de LE2 (todos los grupos)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy bueno	3	3,8	3,9	3,9
	Bueno	13	16,3	17,1	21,1
	Regular	25	31,3	32,9	53,9
	Poco	29	36,3	38,2	92,1
	Nada	6	7,5	7,9	100,0
	Total	76	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	4	5,0		
Total		80	100,0		

Mínimo: 1
Máximo: 5
Media: 3,31
Desviación estándar: ,990

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, el valor medio de esta escala es 3,31 (sobre 5), lo cual sitúa el nivel general de LE2 de los encuestados entre 'regular' y 'poco'. Es más, 29 sujetos (38,2 %) opina tener poco nivel de LE2 siendo así el valor que se ha elegido con más frecuencia. El segundo

[224] Según los datos del Ministerio de Educación para el curso 2017/2018, el inglés es la primera LE estudiada en el sistema educativo español y el francés la segunda. Los datos también indican que 83.4 % de alumnos españoles en la etapa infantil estudian inglés como LE1, al contrario de 0,5 % de ellos que estudian francés como LE1. En educación primera, el inglés se estudia como LE1 en un 99,1 % de los casos, mientras que el francés se estudia como LE1 en 0,6 %. Estos parámetros se mantienen incluso en ámbito de enseñanza secundaria y Bachiller con un 98,3 % y 94,6 % de los estudiantes de inglés como LE1, respectivamente. Recuperado de: http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/lenguas-extranjeras/2017-2018.html.

valor más frecuente es ‘regular’, pues ha sido elegido por 25 sujetos o lo que es igual a 32,9 %. Exceptuando los seis sujetos que no hablan ninguna LE2, el resto de los encuestados opinan tener un nivel ‘bueno’ o ‘muy bueno’, con un 17,1 % y 3,9 %, respectivamente.

Si contrastamos estos datos con los datos sobre la autoevaluación de LE1 (Tulimirović, en prensa), vemos que son numerosas las diferencias que se establecen entro los cinco valores. Por ejemplo, para LE1, las opciones elegidas con mayor frecuencia han sido justamente las menos elegidas en el caso de LE2: ‘muy bueno’ en un 18,2 % de los casos totales y ‘bueno’ en casi un 60%, es decir, un 59,7 %. Este dato no ha de sorprendernos ya que la distribución de las horas lectivas de LE1 y LE2 dentro del sistema educativo del país —y también en otros contextos educativos— varía considerablemente y depende de muchos factores, los cuales no son el objeto de nuestro estudio en este momento.

Con respecto a las diferencias entre los cuatro grupos que han participado en el estudio con respecto a la autoevaluación de LE2, hemos notado lo siguiente:

TABLA 3. *Autoevaluación de nivel de LE2 (por especialidad)*

Especialidad	Media[225]	N	Desviación estándar
LE	3,15	26	1,120
C	3,37	19	1,065
AD	3,50	14	,941
EF	3,33	18	,767
Total	3,31	77	,990

Mínimo: 1
Máximo: 5

Fuente: elaboración propia

[225] Recordemos que los valores van de 1 a 5: 1 se corresponde con el valor ‘muy bueno’, 2 con ‘bueno’, 3 con ‘regular’, 4 con ‘poco’ y 5 ‘nada’.

Si nos fijamos en la media, veremos que es el grupo de LE el que se sitúa por encima de los demás grupos con un valor promedio de 3,15 sobre 5, a pesar de que LE2 no sea inglés, su especialidad. Le siguen el grupo de EF y C con unos valores parecidos (3,33 y 3,37, respectivamente), dejando así en el último lugar el grupo de AD con 3,5 sobe 5. A pesar de que estas diferencias no se podrían considerar significativas, vemos que existe una analogía con los resultados para LE1 donde también primaba el grupo de LE, muy por encima de los demás. De nuevo, este patrón se puede deber a múltiples razones que no podemos valorar en esta ocasión, pero también al hecho de que se trata del grupo de futuros maestros de inglés como lengua extranjera, que tienen unas actitudes hacia LE diferentes de los demás[226].

Por lo que respecta a la importancia que los sujetos en cuestión le dan a distintas razones para el aprendizaje de LE en función de su propio nivel de autoevaluación de LE2, también vemos una serie de datos interesantes[227]:

[226] En un estudio anterior, Tulimirović (2021a) confirma que hay diferencias significativas entre los cuatro perfiles de estudiantes, destacando el de LE como el grupo más singular sobre todo por la heterogeneidad que acompaña las razones por las que este grupo elige estudiar ILE en una primera instancia. Es decir, la autora señala este grupo porque "the reasons why English group students learn EFL are more varied and go from instrumental to integrative and intrinsic, unlike other students, who mainly study for practical reasons" (Tulimirović, 2021a: 109).

[227] Dados los límites que impone esta publicación, hemos presentado los datos en dos tablas distintas (Tabla 4 para las razones 1-7 y Tabla 5 para las razones 8-13).

TABLA 4. *Razones por estudiar LE2 por nivel de autoevaluación (razones 1-7)*

		1	2	3	4	5	6	7
Muy bueno	Media[228]	1,67	2,33	2,00	1,67	2,00	2,33	2,00
	N	3	3	3	3	3	3	3
	Desviación estándar	1,155	1,528	1,732	1,155	1,732	2,309	1,732
Bueno	Media	1,62	1,62	2,08	1,31	1,85	1,62	1,62
	N	13	13	13	13	13	13	13
	Desviación estándar	,870	,961	1,115	,630	,987	,870	,870
Regular	Media	1,88	2,56	3,00	1,64	2,08	1,96	2,04
	N	25	25	25	25	25	25	25
	Desviación estándar	,833	1,193	1,414	,952	,909	1,207	,735
Poco	Media	1,86	3,07	3,50	1,46	2,48	1,66	2,48
	N	29	29	28	28	29	29	29
	Desviación estándar	,789	1,163	1,232	,838	,986	,897	1,090
Nada	M Media	1,57	3,00	3,17	1,17	2,5	1,00	2,00
	N	7	7	7	7	7	7	7
	Desviación estándar	,787	1,254	1,069	,378	1,254	1,512	,951
Total	Media	1,79	2,60	3,00	1,47	2,21	1,77	2,16
	N	77	77	76	76	77	77	77
	Desviación estándar	,817	1,238	1,356	,824	1,017	1,111	,988

Fuente: elaboración propia

[228] Recordemos que los valores para los ítems 1-13 van de 1 'muy importante' a 5 'nada importante'.

TABLA 5. *Razones por estudiar LE2 por nivel de autoevaluación (razones 8-13)*

		8	9	10	11	12	13
Muy bueno	Media	2,00	1,67	2,67	1,33	1,67	2,67
	N	3	3	3	3	3	3
	Desviación estándar	1,000	1,155	,577	,577	1,155	1,155
Bueno	Media	1,23	1,15	1,54	1,46	1,15	1,54
	N	13	13	13	13	13	13
	Desviación estándar	,599	,376	,776	,660	,376	,776
Regular	Media	2,08	1,60	2,40	2,12	1,48	2,32
	N	25	25	25	25	25	25
	Desviación estándar	,812	,707	1,118	,781	,823	,988
Poco	Media	2,31	1,86	2,69	2,03	1,86	2,83
	N	29	29	29	29	29	29
	Desviación estándar	1,168	1,156	1,137	,944	,953	1,947
Nada	Media	2,33	1,67	1,67	2,00	1,17	2,67
	N	7	7	7	7	7	7
	Desviación estándar	,690	,787	,900	1,069	,378	,976
Total	Media	2,03	1,62	2,32	1,92	1,55	2,40
	N	77	77	77	77	77	77
	Desviación estándar	,986	,904	1,106	,870	,836	1,453

Fuente: elaboración propia

En términos generales, estamos ante datos bastante heterogéneos. Si observamos el primer grupo (los sujetos que valoran su nivel de LE como 'muy bueno'), vemos que la razón a la que más importancia se le da con un 1,33/5 es la razón nº 11 ("en general es gratificante aprender"), lo cual se define claramente como motivación intrínseca, cumpliendo así nuestras expectativas. En cambio, las razones menos relevantes para ellos son la 10 ("me permite comprender y apreciar mejor la literatura, el cine, la música y el arte de los países de habla inglesa") y la 13 ("Me siento realizado/a cuando aprendo lenguas extranjeras") siendo la primera de orientación integradora y la segunda de orientación intrínseca. Este dato se aleja parcialmente de nuestro pronóstico, pues

la razón 13 se inscribe en la red de los factores motivacionales que creíamos que iban a tener prioridad en este grupo de entrevistados. Aun así, hay que mencionar que tanto la razón 10 como la razón 13 se valoran con un 2,67/5, por lo que vemos que sí se les atañe una cierta relevancia.

El segundo grupo (los sujetos que valoran su nivel de LE como 'bueno') obtiene unos resultados parecidos al grupo anterior ya que, para ellos, las razones más importantes son la 9 ("me permitirá ser una persona mejor instruida/preparada"), esto es, una razón intrínseca, y la 12 ("me sirve para viajar al extranjero"), una razón de orientación extrínseca, ambas con un índice muy alto, 1,15/5. Por el contrario, la razón a la que se la atribuye menos valor es la 3 ("me gustaría vivir en un país de habla inglesa") con un 2,08/5 y de orientación integradora. Estos datos indican que hay poco margen entre los ítems mejor valorados y los ítems que peores resultados han obtenido. En el caso de este grupo, los valores se sitúan entre 1,15/5 y 2,08/5 (entre 'muy importante' e 'importante'), lo cual indica que, en general, todas las razones se consideran significativas.

Por su parte, el tercer grupo (los sujetos que valoran su nivel de LE como 'regular') parece seguir con la dinámica del grupo anterior. En este sentido, la razón más relevante para ellos ha sido la razón 12 12 ("me sirve para viajar al extranjero") con un 1,48/5, es decir, muy importante. La razón menos importante es, igual que el grupo 2, la razón 3 ("me gustaría vivir en un país de habla inglesa") que se ha evaluado con un 3/5. A pesar de esta similitud entre los grupos 2 y 3, hemos de señalar la diferencia en cuanto al valor que le atribuyen a este ítem: mientras que el grupo 2 lo considera 'importante', aun siendo el menos relevante para ellos, el grupo 3 opina que es una razón 'moderadamente importante'. Con todo, el margen entre los ítems mejor y peor valorados aumenta con respecto a los grupos 1 y 2 y se sitúa entre 1,48/5 y 3/5.

El penúltimo grupo (los sujetos que valoran su nivel de LE como 'poco') es de especial interés para nuestro estudio ya que por primera vez aparece una razón de orientación instrumental como la más importante, de acuerdo con nuestras previsiones. Se trata de la razón nº 4 ("lo necesito/necesitaré para mi carrera profesional") a la que se le atribuye

un valor de 1,46/5, o sea, 'muy importante'. Con respecto a los ítems peor valorados, de nuevo encontramos la razón nº 3 ("me gustaría vivir en un país de habla inglesa"), igual que en los grupos 2 y 3, pero con una sutil diferencia. En este caso, este ítem se ha calificado con un valor más bajo todavía, pues el valor promedio ha sido un 3,5/5. Así pues, el margen entre los ítems mejor y peor valorados sigue *in crescendo* situándose entre 1,46/5 y 3,5/5 y siguiendo de este modo la tendencia observada en los grupos anteriores.

Por último, dentro del grupo 5 (los sujetos que afirman no tener ningún nivel de LE) notamos el mismo patrón que en los sujetos que opinan tener un nivel bajo de LE. Dicho en otras palabras, la razón que, sin duda alguna, se considera la fundamental es la razón nº 6 ("necesito el título oficial para poder graduarme") que se inscribe en las razones de tipo instrumental. Decimos fundamental porque todos los sujetos han atribuido el máximo valor a este ítem, 1/5. Por el contrario, el ítem menos importante para este grupo es de nuevo el ítem nº 3, al igual que los grupos 2, 3 y 4, con un valor de 3,17/5. Nuevamente, el margen que se establece entre los ítems más importantes y los ítems menos importantes es grande y oscila entre 1/5 y 3,17/5.

Ahora bien, para poder ver hasta qué punto podemos asociar las diferencias aquí expuestas con el perfil de estudiantes según su especialidad (LE, AD, C, EF) y así intentar corroborar la segunda hipótesis del estudio —reiteramos que creemos que la correlación entre el nivel de autoevaluación de LE2 y los valores atribuidos a las razones de distintas orientaciones motivacionales es aún mayor en el grupo de LE—, hemos hecho un análisis multivariante de varianza (MANOVA). En este sentido, son dos variables independientes (especialidad de los sujetos y su nivel de autoevaluación de LE), mientras que las 13 razones de tres tipos de orientación se establecen como variables dependientes. Los resultados se presentan a continuación:

TABLA 6. *Pruebas multivariante*

Efecto		Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.
Interceptación	Traza de Pillai	,901	32,810[b]	13,000	47,000	,000
	Lambda de Wilks	,099	32,810[b]	13,000	47,000	,000
	Traza de Hotelling	9,075	32,810[b]	13,000	47,000	,000
	Raíz mayor de Roy	9,075	32,810[b]	13,000	47,000	,000
Nivel autoevaluación LE	Traza de Pillai	,893	1,105	52,000	200,000	,308
	Lambda de Wilks	,353	1,091	52,000	184,141	,332
	Traza de Hotelling	1,228	1,074	52,000	182,000	,358
	Raíz mayor de Roy	,565	2,175[c]	13,000	50,000	,025
Especialidad	Traza de Pillai	,515	,781	39,000	147,000	,815
	Lambda de Wilks	,554	,793	39,000	139,925	,798
	Traza de Hotelling	,686	,803	39,000	137,000	,784
	Raíz mayor de Roy	,421	1,587[c]	13,000	49,000	,122
Nivel autoevaluación LE * Especialidad	Traza de Pillai	1,592	,909	117,000	495,000	,731
	Lambda de Wilks	,144	,922	117,000	364,768	,696
	Traza de Hotelling	2,440	,943	117,000	407,000	,643
	Raíz mayor de Roy	1,074	4,545[c]	13,000	55,000	,000

a. Diseño : Interceptación + Nivel autoevaluación LE + Especialidad + Nivel autoevaluación LE * Especialidad

b. Estadístico exacto[b]

c. El estadístico es un límite superior en F que genera un límite inferior en el nivel de significación[c]

Fuente: elaboración propia

Los datos demuestran lo siguiente:

Traza de Pillai: F (117, 495) = ,909, p = ,731;

Lambda de Wilks: F (117, 364) = ,922, p = ,696

Traza de Hotelling: F (117, 407) = ,943, p = ,643

Dicho esto, y contrario a lo que esperábamos, no podemos hablar de un efecto interactivo significante, pues en ningún caso contamos con $p > .05$. En otras palabras, parece ser que no hay interacción alguna entre las dos variables independientes (especialidad de los sujetos y su nivel de autoevaluación de LE) con respecto al conjunto de las razones para aprender una lengua y su tipología a nivel motivacional.

5. DISCUSIÓN

Los resultados presentados en el apartado anterior confirman muchas de las inquietudes que planteábamos al comienzo de este estudio (tanto en su primera como en su segunda fase) y, por tanto, corroboran parcialmente las dos hipótesis principales.

A este respecto, hemos verificado que los estudiantes que han participado en el estudio opinan tener un nivel de LE2 que se podría definir en líneas generales como 'regular'. Como decíamos anteriormente, es un resultado que anticipábamos, sobre todo si lo comparamos con la opinión que tienen los estudiantes sobre el conocimiento de LE1, pues somos testigos de que el sistema que promueve plurilingüismo en el ámbito educativo nacional todavía presenta algunas fallas.

Aun así, también hemos demostrado que, aunque no se trate de diferencias significativas, el grupo de LE destaca sobre los demás grupos con respecto a la autoevaluación de LE2. Sin poder hacer conclusiones rotundas al respecto, creemos que esto se puede deber a una actitud mucho más abierta que esto grupo tiene hacia las LE en general y también al hecho de que su especialidad académica sea precisamente una LE.

El bloque principal del estudio ha despejado nuestras dudas, al menos de manera parcial. Como hemos podido ver, estamos ante una imagen un tanto heterogénea en lo que se refiere al tipo de motivación y el nivel de autoevaluación de nivel de LE2. Tal y como esperábamos, entre las razones más importantes para los grupos 1 y 2 (los que opinan que tienen un nivel de LE2 'muy bueno' y 'bueno') están precisamente las que se definen como intrínsecas (9 "en general es gratificante aprender" y 11 "me permitirá ser una persona mejor instruida/preparada") que, cabe añadir, no aparecen como importantes para los grupos con un nivel más

bajo de LE2. Dicho de otro modo, las razones intrínsecas se valoran más positivamente entre los estudiantes cuyo nivel de LE2 es más alto y al contrario, estas razones parecen no tener relevancia entre los estudiantes con un nivel bajo de LE2.

En relación con esto, también hemos verificado que las razones definidas como instrumentales por antonomasia (por ejemplo, la razón 4 "lo necesito/necesitaré para mi carrera profesional" y la razón 6 "necesito el título oficial para poder graduarme") son las más importantes para los estudiantes que definen su nivel de LE2 como 'poco' o 'nada'. Asimismo, estas razones concretamente no se definen como muy importantes para los estudiantes con un nivel 'muy bueno' o 'bueno' de LE2.

Otro dato que ha llamado nuestra atención tiene que ver con las razones de orientación extrínseca-integradora. Hemos comprobado que dentro de este subgrupo de razones hay diferencias que no esperábamos encontrar. Así pues, mientras que una de las razones mejor valoradas a nivel general es la razón 12 ("me sirve para viajar al extranjero"), la razón menos relevante para 4 de 5 grupos es la razón 3 ("me gustaría vivir en un país de habla inglesa"), lo cual posiblemente se deba a múltiples razones, no necesariamente relacionada con una LE o un país concreto.

Los datos que valoran los márgenes entre los ítems de mayor valor y de menor valor, es decir, entre los ítems que se consideran más y menos importantes, se corresponden con los resultados de la primera parte del estudio ya que observamos un símil curioso con respecto a los cinco grupos examinados. Vemos que el margen entre 'muy importante' y 'nada importante' varía según el grupo encuestado. A este respecto, cuanto mayor es el nivel de LE2, mayores son los valores que se le atribuyen a la importancia de las 13 razones aquí expuestas en términos generales. Dicho en otras palabras, cuanto mayor es el nivel de autoevaluación de LE2 (grupos 1 y 2, por ejemplo), menor es el margen entre los ítems mejor y peor valorados. En línea con esto, cuanto más bajo es el nivel de autoevaluación de LE2 (grupos 4 y 5, por ejemplo), menos importancia se les atribuyen a los 13 ítems en general, es decir, más amplio es el margen entre los ítems mejor y peor valorados.

Si bien es cierto que no podemos hablar de todas estas diferencias en términos definitivos, los datos obtenidos confirman nuestra primera hipótesis de partida: las razones definidas como intrínsecas cobran mucha más importancia entre los alumnos cuyo nivel de LE2 es alto, a diferencia de alumnos con un nivel más bajo de LE2 para quienes las razones extrínsecas son más relevantes. Es decir, la motivación que está detrás del aprendizaje de LE2 se diferencia de un grupo a otro y hace que los estudiantes tengan opiniones dispares sobre su propio nivel de LE2.

No obstante, nuestra segunda hipótesis queda refutada ya que los datos demuestran que no existen diferencias significativas entre las cuatro especialidades con respecto a los resultados previamente expuestos. Pese a que los alumnos del grupo LE valoran su nivel de LE2 más positivamente que los grupos AD, EF y C, parece ser que no se puede hablar de un patrón preestablecido en lo que a la confluencia de las tres variables (nivel de autoevaluación de LE2 del alumnado, especialidad del alumnado y el conjunto de razones de tipo intrínseco/extrínseco) se refiere.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo concluye una investigación más profunda sobre la relación entre los factores motivacionales y el nivel de autoevaluación de lenguas extranjeras, buscando así ampliar la información que tenemos sobre la motivación y su importancia para el aprendizaje en general. En este caso concreto, hemos querido arrojar luz sobre el nivel de LE2 que tienen los alumnos universitarios de cuatro perfiles distintos. A pesar de que los resultados han proporcionado unas perspectivas novedosas sobre este asunto y posiblemente hayan abierto nuevas vías de investigación, somos conscientes de que hay ciertas limitaciones que han impedido dar cuenta de otros factores que hayan podido tener cierta influencia sobre el resultado final.

Por supuesto, la primera propuesta de mejora se refiere al número de sujetos. Creemos que un número más elevado de estudiantes con distintos perfiles ayudaría a confirmar nuestros postulados. Además, sería interesante extender este estudio a otras ramas de conocimiento, no

necesariamente próximas a la educación para así ver si se mantienen los patrones identificados.

Del mismo modo, el instrumento de recogida de datos se podría ampliar con otra serie de ítems que evalúen más detenidamente las actitudes que puedan tener los estudiantes hacia lenguas extranjeras y sus culturas en general (*cfr.* Saravia y Bernaus, 2008), pero también con ítems sobre la certificación oficial de LE que, como bien sabemos, funcionan como un posible aliciente en el proceso de autoevaluación del nivel de LE.

Finalmente, un mayor número de razones para estudiar una lengua extranjera (de diferentes tipologías a nivel motivacional) mostraría un panorama mucho más diversificado y contribuiría a conocer con más detalle los motivos que hay detrás de cada estudiante y su decisión de estudiar LE. De este modo, podríamos obtener una respuesta definitiva sobre la naturaleza de las relaciones entre los factores aquí examinados.

7. REFERENCIAS

Camacho, R. *et al.* (2012). Motivación, necesidades y expectativas de los estudiantes del Grado en Enfermería en el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Index de Enfermería*, 21 (4), 194-198.

Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. *Language Learning*, 40 (1), 45-78.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 273-284.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31 (3), 117-135.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53, 3‑32. https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222

Gardner, R.C. y Lambert, W.C. (1972). A*ttitudes and Motivation in Second Language Learning.* Newbury House.

Gardner, R.C. (1985). S*ocial Psychology and Second Language Learning. The Roles of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.

Gardner, R.C. y MacIntyre, P.D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43 (2), 157-194.

Gardner, R.C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.

Genz, B. (2009). Effect of technology on motivation in EFL classrooms. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 10 (4), 136-158.

Lahuerta Martínez, A. (2015). Análisis de las razones para estudiar una lengua extranjera y la motivación en un contexto universitario español. *E-Aesla*, *1*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/eaesla_01.htm

Madrid, D. (1999). *La investigación de los Factores Motivacionales en el Aula de Idiomas*. Grupo Editorial Universitario.

Madrid, D. y Pérez Cañado, M. L. (2001). Exploring the student's motivation in the EFL Class. En García Sánchez (ed.), *Present and Future Trends in TEFL*, 321-364. Universidad de Almería: Secretariado de publicaciones.

Matsuzaki Carreira, J. (2005). New Framework of Intrinsic/Extrinsic and Integrative/Instrumental Motivation in Second Language Acquisition. *The Keiai Journal of International Studies*, 16, 39-64.

Matsuzaki Carreira, J. (2006). Relationships between motivation for learning English and foreign language anxiety: a pilot study. *JALT Hokkaido Journal*, 10, 16-28.

Minera Reyna, L. (2009). El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de E/LE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 (3), 58-73.

Minera Reyna, L. (2010). El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *redELE*, 19. Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20263

Navarro Pablo, M. and García Jiménez, E. (2018). Are CLIL Students More Motivated? An Analysis of Affective Factors and their Relation to Language Attainment. *Porta Linguarum,* 29*,* 71-90.

Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud,* 4, 158-160.

Pan, C. and Wu, H. (2013). The Cooperative Learning Effects on English Reading Comprehension and Learning Motivation of EFL Freshmen. *English Language Teaching*, 6 (5), 13-27.

Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal Volume*, 51 (2), 144-156.

Richards, J. and Schmidt, R. (2002 [1985]). *Longman Dictionary of Teaching and Applied Linguistics.* Pearson Education Limited.

Saravia, E. and Bernaus, M. (2008). Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermos y fisioterapeutas. *Porta Linguarum*, 10, 163-184.

Stockwell, G. (2013). Technology and Motivation in English-Language Teaching and Learning. En E. Ushioda (ed), *International Perspectives on Motivation. Language Learning and Professional Challenges*, 156-175. Palgrave Macmillan.

Tulimirović, B. (2021a). The influence of the foreign language certificate regulation among undergraduates. *LFE: Revista de lenguas para fines específicos*, 27 (1), 97-112. https://doi.org/10.20420/rlfe.2021.390

Tulimirović, B. (2021b). La certificación de lenguas extranjeras y su influencia en la motivación para el aprendizaje de inglés: una primera aproximación al estudio contrastivo de España e Islandia. *EDUCA International Journal*, 2 (1), 1-15.

Tulimirović, B. (en prensa). La relación entre los factores motivacionales y la autoevaluación de nivel de lengua extranjera de los alumnos universitarios.

Ushioda, E. (2013). Motivation and ELT: Global Issues and Local Concerns. En E. Ushioda (ed), *International Perspectives on Motivation. Language Learning and Professional Challenges*, 1-17. Palgrave Macmillan.

IMPACT DE LA CHANSON EN CLASSE DE FLE : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

GEMA GUEVARA RINCON
Universidad de Murcia

ALEXANDRA MARTI
Universidad de Alicante

1. INTRODUCTION

Le recours à la chanson en classe de FLE est une pratique fréquemment utilisée par les enseignants pour motiver les élèves. Toutefois, il conviendrait de s'interroger sur les réels avantages de son exploitation. Quels sont les atouts d'une telle pratique aussi bien pour les élèves que pour les enseignants ? Quels peuvent être les intérêts communicatifs, linguistiques et didactiques ? Dans cette contribution, nous adopterons la posture du « praticien-chercheur » qui réfléchit sur ses propres méthodes d'enseignement dans un contexte réglé, celui de l'Enseignement Secondaire Obligatoire, et plus précisément le lycée Miguel de Cervantes à Murcie (Espagne) où nous avons effectué notre recherche, nous permettant d'endosser le rôle de professeur. Le cadre expérimental de notre étude menée à bien, à partir de questionnaires, de pourcentages et l'application directe de notre séquence didactique révèleront les résultats obtenus sur l'impact de l'utilisation de la chanson en classe de FLE.

1.1. L'UTILISATION DE LA CHANSON POUR MOTIVER LES APPRENANTS

Selon Aytekin (2011, p. 146) la musique est innée en nous d'autant plus que nous venons au monde « en chantant » : « L'homme entre dans la vie par le cri. Ce cri qui se transforme parfois en soupir ou murmure reste comme un signe du chant ». L'auteur soutient également que la

pratique de la chanson en classe de FLE constitue un moyen pour le développement du coefficient intellectuel :

> Pendant des siècles, elle est devenue le moyen d'exprimer les joies, les tristesses, les angoisses, les émotions humaines. La musique est un art et une science qui influence le développement de l'intelligence. Sa pratique surtout par des enfants donne la possibilité de développer leur coefficient intellectuel. La musique permet aussi d'exprimer profondément les sentiments (Aytekin, 2011, p. 146).

La musique motive, non seulement en classe, mais aussi en dehors du contexte académique. La chanson pourrait donc constituer un instrument pédagogique attrayant pour les apprenants et permettre, d'une certaine manière, de renouveler les méthodes traditionnelles en les rendant plus dynamiques. C'est aussi un moyen de s'exprimer, d'optimiser l'intérêt personnel des élèves. En effet, quand un professeur programme une chanson en classe, les apprenants ont la possibilité de pouvoir exprimer leurs opinions tout en les partageant avec leurs camarades. Il est rare qu'une personne soit réticente à la musique d'autant plus qu'il y a toujours un moment dans notre vie où on a besoin d'être seul et à ce moment-là presque tout le monde utilise la musique pour pouvoir s'évader et prendre du recul quand le moral fait défaut.

La chanson permet aussi d'être en contact direct avec la langue cible, ce qui peut permettre aux élèves de progresser dans la prononciation et l'intonation. De plus, le rythme et le contact avec la langue étrangère (LE) rendent possible l'intérêt des élèves pour la culture française.

Comme le souligne Nicolae (2014) le fait d'introduire la chanson en classe de FLE motive les apprenants, leur permettant d'acquérir une meilleure compétence communicative. C'est aussi une manière de mettre en symbiose la langue et la culture. C'est pour cela que le professeur doit, non seulement écouter et reproduire en cours la chanson telle qu'elle est, mais aussi la contextualiser, grâce à l'exploration des pochettes d'album, des affiches des concerts etc.

Par ailleurs, Samson (2012, p. 26-27) met en avant la fonction émotionnelle de la chanson dans l'apprentissage d'une langue en termes de motivation et synchronisation dans le chant en chœur. La fonction linguistique de la musique est également importante, concernant notamment

la redondance, le rythme et la mélodie. Enfin l'effet du *liage perceptif* est un aspect fondamental au niveau de la chanson, témoignant d'une grande activité cérébrale.

1.2. Avantages et/ou inconvenients pour les professeurs

En accord avec Boza Araya (2012, p. 16-18), presque tous les professeurs utilisent la chanson comme outil « novateur » en classe car elle occupe une place importante dans la vie de l'être humain. De plus, c'est un moyen très intéressant pour découvrir la culture francophone et développer, par la même occasion, la compétence culturelle. Boiron (2005, 1) confirme qu'apprendre le français, c'est aussi « découvrir le plaisir d'apprendre… ». C'est pour cela que nous avons choisi la chanson comme outil didactique pour l'intégrer dans les classes et essayer de transmettre aux apprenants « le plaisir d'apprendre » en faisant ce qu'ils aiment.

Du point de vue communicatif, la chanson offre beaucoup de possibilités d'interaction. C'est un moyen créé pour exprimer des sentiments ou la pensée d'une personne (celle qui chante) mais c'est aussi l'opinion personnelle de beaucoup de personnes parce qu'elles se sentent identifiées avec les paroles. C'est une autre façon de transmettre un message.

Des points de vue linguistique et didactique, la chanson permet d'élargir le vocabulaire des apprenants par le simple fait d'écouter et de comprendre. Pour appliquer la chanson en classe, un professeur doit s'appuyer sur les différents objectifs fixés dans sa programmation à travers certaines questions : *Qui chante ? Qu'est-ce qu'il chante ? / Où la chanson est-elle chantée ? / Quand la chanson a-t-elle été composée ou chantée ? / Comment ou par quels moyens a-t-elle été composée ? / Pourquoi la chanson a-t-elle été composée ?*

L'enseignant doit aussi penser à qui s'adresse la chanson, si le sujet est approprié pour le destinataire et si elle est adaptée au niveau de ses apprenants (Boza Araya, 2012, p. 16-18). À travers la chanson un professeur peut développer les quatre compétences linguistiques : la compréhension orale (en écoutant la chanson), la compréhension écrite (en

lisant les paroles), la production orale (en chantant) et la production écrite (en écrivant leur propre chanson).

Il est très facile d'aborder le lexique avec un document authentique par l'intermédiaire de la chanson parce qu'elle abonde en mots actuels. Les élèves pourront, par la suite, les introduire dans leur vocabulaire et les réutiliser dans la vie quotidienne.

Albéric (1994, p. 112-115) propose différents types d'exercices sur les champs lexicaux, les expressions idiomatiques, les proverbes mais, d'après lui, ce que les étudiants améliorent le plus c'est la prononciation à travers des exercices de phonétique. Avec la chanson ce type d'activité est plus facile à appliquer. En parlant de document authentique, il est indéniable de dire que son usage sera un atout dans tous les domaines.

Si un professeur décide d'utiliser la chanson comme outil didactique pour traiter un point grammatical, il pourra choisir de l'expliquer de façon inductive (en donnant un exemple et en laissant les élèves découvrir la règle) ou de manière déductive (en donnant la règle et en l'appliquant) afin de mettre en relation les connaissances préalables avec les nouvelles. Grâce au contexte, il est possible d'obtenir une meilleure explication du lexique sans passer par la traduction. Ce sera ainsi plus facile pour mémoriser les champs lexicaux.

À titre d'exemple, nous pouvons dire que la chanson choisie, *La Valise* de Dorothée, permet d'acquérir tout le vocabulaire des vêtements avec un rythme et un vidéo-clip appropriés à l'âge de nos apprenants. À partir de cette chanson les élèves seront capables de parler de ce qu'ils portent en se rappelant la musique apprise.

La phonétique est l'un des points les plus travaillés dans la chanson. En ce sens, la musique invite à chanter et à imiter les sons. En les intégrant à travers la répétition et la reconnaissance des sons, la chanson facilite l'apprentissage et l'acquisition de la LE. Comme l'indique Zedda (2006), s'il est certain que la chanson n'est pas la solution-miracle pour parler une LE sans accent, elle permet tout de même d'améliorer la « conscience articulatoire » orientant l'attention des apprenants sur les qualités phonétiques de tel ou tel phonème.

Par ailleurs, la culture est plus facile à acquérir à travers la chanson puisque celle-ci l'aborde d'une manière très intéressante : il existe des chansons spécifiques qui parlent de culture et qui présentent des lieux emblématiques d'un pays. Il existe aussi des chansons avec un langage plus soutenu ou plus courant, ce qui fait que les élèves peuvent étudier différents types de conversations. C'est une autre façon de travailler la compétence culturelle. Le rôle du professeur est celui de guide et d'animateur des apprenants.

Comme points négatifs, nous pouvons mentionner le fait qu'il est nécessaire que la classe de LE soit bien équipée pour l'exercice d'une chanson en cours. En effet, il faut avoir des ordinateurs, des haut-parleurs et un écran. Cependant, cet inconvénient est loin d'en être un, en raison du fait que les nouvelles technologies se développent considérablement et qu'elles sont, d'ores et déjà, inhérentes à notre vie quotidienne. Il est important aussi de motiver les apprenants les plus timides à chanter en leur faisant voir qu'il est possible d'apprendre en chantant et qu'il n'y a pas de place pour la timidité.

1.2.1. Typologie d'activités diverses par le biais des chansons

Nous pouvons commencer par une activité de pré-écoute afin que les élèves se familiarisent avec la chanson. C'est une autre manière d'apprendre. Les typologies d'activités qu'offrent Coronado González et García González (1990, p. 227-234), ainsi que celles de Courtade (2014, p. 20-36) nous paraissent très intéressantes pour notre sujet de recherche.

Nous pouvons faire des activités de visualisation comme mettre une photographie du chanteur et essayer de le reconnaître. Nous pouvons aussi raconter son histoire et expliquer des aspects culturels. Une autre activité pourrait être le choix de la chanson que les élèves veulent chanter. Les apprenants pourraient ainsi rechercher le type de musique qu'ils aimeraient chanter. Il serait intéressant aussi de donner le titre d'une chanson pour que les élèves recherchent des informations sur celle-ci et sur le chanteur. Nous pouvons imposer des conditions au moment de chercher une chanson. Par exemple, la thématique doit parler d'amour

et/ou de douleur, elle doit introduire un temps verbal (présent, passé composé, etc.) pour concrétiser un peu plus la recherche.

Après les activités de pré-écoute nous passons à l'écoute mais cette activité sera toujours active. Un exemple de ce type d'activité sera une tâche de discrimination phonétique et lexicale. Il s'agira de travailler une chanson contenant des termes spécifiques comme *La Valise* de Dorothée dont les élèves devront extraire le vocabulaire vestimentaire. Notons que l'écoute de la chanson permettra de créer un lien entre le document proposé et les apprenants. Ce lien débouchera, par la suite, sur l'utilisation du vocabulaire connu et sur la composition de petites phrases. Une autre activité serait celle de lire les paroles de la chanson et d'établir une relation avec d'autres informations ; d'ordonner les paroles et de profiter de l'occasion pour expliquer les concepts clés de la matière. Mais l'activité par excellence sera, bien évidemment, celle de chanter en acquérant la phonétique, la mémorisation, la fluidité et l'accentuation. Répéter la chanson est sans aucun doute une activité clé pour développer les compétences linguistiques.

1.3. Avantages et/ou inconvenients pour les eleves

Côté apprenant, il y a surtout des avantages concernant l'application d'une chanson en classe de FLE. Les élèves auront l'opportunité d'être en contact avec le monde réel.

Selon Coronado González et García González (1990, p. 227-234) la mise en place des chansons en classe est conseillée non seulement pour la motivation mais aussi pour créer une ambiance plus détendue, obtenir une meilleure fluidité, informer les élèves sur des aspects socioculturels et travailler sur un document authentique (textes créés par des natifs). La chanson a donc l'avantage de présenter l'input d'une façon différente et contrôlée.

Tout d'abord, par ses aspects ludiques déjà évoqués, elle permet d'accéder à une autre culture d'une façon simple. En quelques minutes, elle brosse le portrait d'une personne ou d'une société et peut susciter des émotions chez des apprenants, leur faire partager des expériences et des révoltes, leur transmettre un message, leur donner des notions d'histoire

ou de géographie et leur faciliter l'accès à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Au sujet des inconvénients, nous avons pu vérifier qu'il est vrai que les chansons doivent être choisies selon des critères judicieux. Parmi eux, elles doivent être adaptées au niveau des élèves. Boza Araya (2012, p. 4) met en exergue un inconvénient de taille : « le fait que la chanson ne soit pas appréciée par un public non francophone ».

1.4. Implications didactiques de la chanson en classe de FLE

La chanson sert à développer les quatre compétences langagières (expression et compréhension écrite et orale). A première vue il semble que les capacités les plus développées avec la chanson soient celles de la compréhension et de l'expression orale mais à travers les paroles il est possible également de faire des activités d'expression et de compréhension écrite. C'est une façon motivante de travailler et d'évaluer les quatre compétences d'autant que les élèves s'intéresseront davantage à la musique et aussi à la culture francophone.

Il est important également que les enseignants se mettent à la portée des apprenants en fonction des nécessités de leurs attentes, de leurs habitudes. Ils doivent chercher à concilier la méthodologie et la réflexion afin de proposer un enseignement à la fois réaliste, moderne et efficace. L´évolution de la didactique du FLE permet aux enseignants de combiner les différents courants de méthodologie en les faisant cohabiter et se superposer.

Brouté (2009, p. 215) montre à ce propos, qu'avec l'évolution de la société, le corps enseignant doit davantage se centrer sur les besoins des apprenants, ce qui implique la remise en cause de leurs méthodologies et l'importance de prendre en considération les TICE en classe de FLE pour motiver les élèves.

L´utilisation pédagogique de la chanson est un enseignement actif qui permet d´éveiller la curiosité des élèves, chercher leur implication et déclencher chez eux la production écrite et orale. En fonction du niveau des élèves, l´objectif sera de les conduire, de façon motivante et progressive, à la compréhension d´un texte, à l´étude du vocabulaire, des

adjectifs et de la grammaire. Le choix de la chanson les incitera à s'exprimer sur des sentiments, des problèmes de société et d´environnement, etc.

Notons également que les chansons appartiennent au patrimoine collectif culturel des Français. Les enseignants pourront choisir des chansons actuelles, ce qui renforcera la complicité des élèves.

2. OBJECTIFS ET HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Les objectifs de cette étude sont les suivants :

- Appliquer en classe de FLE une séquence didactique autour de la chanson *La Valise* de Dorothée afin d'évaluer ses avantages et/ou ses inconvénients.
- Démontrer que la chanson motive les élèves de la première année du collège (1ºESO) à apprendre le français.
- Montrer que le recours à la musique en classe de LE permet d'améliorer chez les apprenants du Secondaire le développement des quatre compétences de communication à partir d'activités variées et ludiques.
- Faciliter aux apprenants l'apprentissage du vocabulaire vestimentaire de manière significative, à travers la conceptualisation et la création de champs sémantiques à partir des paroles de la chanson.

Dans cette étude, nous voulons démontrer que la chanson en classe de FLE est un outil didactique intéressant, motivant et utile à toutes fins pédagogiques, permettant d'une part l'intégration des quatre compétences de communication (CO, CE, EO, EE) et, d'autre part, l'étude du vocabulaire et la transmission de certaines règles grammaticales, en vue de faciliter le processus d'apprentissage/ acquisition de la LE auprès d'apprenants espagnols issus de la première année du collège (1ºESO). La chanson constituerait donc un recours didactique pouvant faire acquérir, d'une meilleure façon peut-être, le lexique d'un thème déterminé ainsi que certains aspects grammaticaux si celle-ci est adaptée à

cette thématique, permettant ainsi l'assimilation de la LE à travers la musique. Cela supposerait, pour les élèves du Secondaire, une manière différente d'apprendre et, pour les enseignants de FLE, un moyen didactique pour enseigner la LE de manière attrayante.

L'hypothèse de cette étude nous amène à formuler différentes questions de recherche, à savoir :

- L'utilisation de la chanson : simple amusement ou véritable atout pour l'apprentissage/ acquisition de la langue française ?
- La chanson en classe de FLE permet-elle de travailler les quatre composantes de communication d'une LE (CO, CE, EO, EE), et par là même, facilite-t-elle leur acquisition ?
- Est-il possible de mieux assimiler le vocabulaire et certains points grammaticaux de la LE en écoutant et en travaillant des chansons en classe de FLE ?
- La chanson constitue-t-elle un support pédagogique intéressant et utile dans le processus d'apprentissage/acquisition d'une LE ?
- Faut-il intégrer la chanson en classe de FLE ?

3. MÉTHODOLOGIE

Nous avons décidé d'endosser le rôle du « praticien-chercheur » pour mener à bien une recherche-action au lycée Miguel de Cervantes à Murcie. Celle-ci part toujours du principe qu'il faut connaître la réalité pour pouvoir l'améliorer. L'observation des différents cours nous a donc permis de voir « en direct » la réalité éducative telle qu'elle est aujourd'hui. Comme l'indique Catroux (2002, p. 3), la recherche-action est un exercice délicat où l'acteur principal est appelé « praticien-chercheur ». Cette pratique comporte différentes phases évoluant en spirale. Nous faisons référence à cet aspect en raison du même parcours que réalise toujours la recherche-action afin d'atteindre un objectif : discussion, négociation, exploration et évaluation des possibilités. Ensuite

nous trouvons la phase d'intervention, la réflexion, la compréhension et la reformulation des hypothèses. Finalement, il faut faire une évaluation des résultats et vérifier que les résultats peuvent améliorer la pratique.

Dans notre cas, nous voulons montrer que l'apprentissage des quatre compétences linguistiques devient plus efficace chez les apprenants lorsque le professeur a recours à l'application d'outils motivants et attrayants, la chanson par exemple, plutôt que l'utilisation de méthodes traditionnelles, comme le livre de texte. Nous avons proposé cette problématique pour pouvoir dès à présent effectuer un plan d'action et donner une solution pertinente à ce constat. Nous verrons, par la suite, que cette recherche-action a été très stimulante et positive devant les résultats obtenus. Les élèves ont été ravis de cette nouvelle méthode et ils ont participé dans toutes les activités proposées.

3.1. Outils et instruments utilises

Nous avons utilisé quelques outils pour appliquer notre unité didactique en classe de FLE. Ce sont des instruments communs mais très importants pour cette application.

- Questionnaire préliminaire et questionnaire d'évaluation. Nous avons donné un questionnaire avant l'application de la séquence didactique pour connaître les besoins et les inquiétudes de nos apprenants. Un questionnaire d'évaluation a aussi été distribué à la fin pour savoir si les élèves ont aimé les activités proposées.

- La chanson : La Valise de Dorothée. Nous avons choisi cette chanson afin de rendre les cours plus agréables. C'est une chanson entrainante adaptée au niveau des élèves, se référant à une thématique du livre.

- Les paroles de la chanson La Valise. On a donné les paroles de la chanson afin que les élèves puissent la suivre sans aucun problème.

- Le vidéoclip de Dorothée. On l'a choisi pour que les apprenants visualisent les images et les dessins animés sur la plage se référant au vocabulaire des vêtements.
- Sélection de différentes images : pour mener à bien les activités de notre unité didactique. On a présenté quelques images aux élèves pour qu'ils puissent les commenter. Les images ont été téléchargées d'Internet.
- Présentation d'un PowerPoint. Pour les explications de la matière, les activités et les tâches proposées, nous avons conçu un PowerPoint pour faciliter la compréhension et l'expression écrite et orale. Tout était clair et précis pour aider les apprenants.
- Réalisation de différentes fiches. On a confectionné quelques activités courantes pour que les apprenants travaillent sur divers aspects de la langue française.
- Matériels pédagogiques faits manuellement par nous-mêmes. Les élèves apprécient ce genre d'activités et de présentation car ils n'y sont pas habitués. Les supports utilisés ont été plastifiés et réalisés avec du papier bristol afin que les apprenants ne puissent pas les abîmer. Ce sont des ressources très utiles et motivants pour eux.

4. RÉSULTATS

4.1. Analyse du questionnaire preliminaire

Avant d'interpréter en profondeur les données recueillies, nous devons mentionner que bien que la classe soit composée de 29 élèves, seulement 25 ont réalisé l'enquête. L'analyse des données a donc été réalisée en prenant en compte ces 25 questionnaires remplis.

Dans l'ensemble, tous les apprenants aiment écouter des chansons durant leur temps libre. Néanmoins la majorité d'entre eux n'écoute pas de chansons en français. D'après les données recueillies nous pouvons

dire que pour la majorité des apprenants (76%) la chanson représente un élément nécessaire dans leur vie.

Concernant l'écoute des chansons en français douze des vingt-neuf élèves ont répondu que c'est pour eux amusant d'écouter de la musique en classe car ils passent un moment agréable avec leurs camarades. En revanche, neuf d'entre eux pensent que c'est bénéfique pour améliorer leur français. Les quatre restants considèrent sans importance l'intégration des chansons en cours car, selon leur opinion, il n'y aurait aucune répercussion dans leur apprentissage. Par ailleurs, 96% des apprenants pensent, qu'à travers la chanson, ils peuvent mieux retenir le vocabulaire et les structures grammaticales, ce qui montre que pour eux c'est un outil pouvant les aider à améliorer leur apprentissage de la langue cible.

88% des élèves pensent qu'ils peuvent améliorer leur prononciation grâce à l'utilisation des chansons en classe de FLE. En revanche, 12% des apprenants affirment qu'il est impossible de mieux prononcer avec l'utilisation des chansons.

Quant aux connaissances qu'ils ont des chansons françaises 84% des apprenants disent connaître quelques chansons actuelles comme *Papaoutai, Alors on danse, Ego, Je vais t'aimer*. Les dernières citées ont été : *Love story* et *Moustache*. Et 16% des étudiants ne connaissent aucune chanson en français.

Tous les apprenants ne pensent pas que la chanson puisse servir d'outil pour perfectionner la langue française. 48% d'entre eux sont convaincus que la chanson aide à perfectionner leur interlangue, 12% pensent que c'est impossible et 40% ne savent pas si ce support pourrait ou pas servir à perfectionner l'apprentissage de la LE.

Par ailleurs, presque tous les élèves (84%) veulent qu'en classe de FLE la chanson soit un des outils pour améliorer les quatre compétences langagières. 16% d'entre eux ne savent pas ou pensent que la chanson n'aide pas au développement des compétences.

Pour terminer l'analyse des données du questionnaire préliminaire nous pouvons dire que 88% des élèves pensent qu'il est nécessaire d'intégrer les chansons comme moyen didactique dans les classes de FLE.

4.2. Analyse du questionnaire d'evaluation

Selon les enquêtes réalisées auprès des élèves de la première année de l'Éducation Secondaire Obligatoire bilingue à la fin des activités proposées, les résultats ont été les suivants : 96,55% des élèves ont aimé la chanson de Dorothée. Une seule élève ne l'a pas apprécié. À l'avenir, plus de la moitié des apprenants (58,62%) aimeraient bien écouter des chansons de Dorothée. Ce pourcentage fait sans doute référence à l'écoute de la chanson « La valise » en classe de FLE. 41,37% d'entre eux sont indifférents et aucun apprenant n'a répondu négativement.

Par ailleurs, 86,20% des apprenants pensent que la chanson leur a permis de mieux assimiler le vocabulaire. Selon nous, la chanson est bénéfique parce qu'ils apprennent sans s'en rendre compte. Concernant la grammaire, ils ont eu plus de difficultés. Seulement 24,14% pensent qu'ils ont mieux assimilé la grammaire en écoutant la chanson de Dorothée et 68,96% d'entre eux ne savent pas. La grammaire a donc été l'aspect le plus difficile pour tous les apprenants. Tous les élèves pensent cependant qu'il est possible de mieux apprendre à prononcer les différents phonèmes en chantant, surtout si la chanson est connue et si elle plaît aux élèves. 10,34% d'entre eux ne savent pas s'il est possible d´améliorer la prononciation en répétant plusieurs fois la chanson. Nous rappelons qu'ils sont encore trop jeunes, ils ont entre 11 et 12 ans. Notons également que 79,31 % des apprenants préfèrent apprendre le lexique, la grammaire et la phonétique avec des chansons. C'est certainement dû au fait que c'est plus motivant pour eux d'autant plus qu'ils apprennent sans s'en rendre compte. Comme nous l'avons vu dans l'analyse du déroulement de la séquence, ils obtiennent de meilleurs résultats sans faire beaucoup d´efforts (par exemple avec la phonétique).

L'expression orale est l'activité la plus aimée par les apprenants : 68,96% d'entre eux préfèrent chanter. Aucun élève n'aime rédiger un petit texte ni sur les vêtements ni sur un autre thème. Ils choisissent

comme deuxième option celle d´écouter la chanson de Dorothée et de répondre oralement aux questions de l'enseignant. Un seul élève a répondu préférer lire les paroles et comprendre ce que la chanteuse essayait de nous dire.

Par ailleurs, plus de la moitié des élèves (51,72%) affirment que la compétence la plus difficile est l'expression écrite. Comme il a déjà été évoqué précédemment, nous pensons que la principale raison est le fait qu´ à l'école primaire ils ne travaillent pas suffisamment cette compétence. Quant à la compréhension écrite 17,24% des apprenants pensent qu'il est difficile de faire ce type d'activité car ils n'ont pas compris le sens de toutes les paroles. Les compétences orales ont obtenu un résultat assez semblable : 11% des élèves pensent que l'écoute est la compétence la plus compliquée de toutes. Nous pensons que c'est probablement à cause de la phonétique. Ils sont toujours habitués à écouter toujours la même voix (celle de leur professeur) et quand ils écoutent une autre voix différente, la plupart des apprenants sont angoissés. Deux élèves n'ont pas répondu à cette question.

86,29% des apprenants pensent que l'intégration des chansons en classe de français est nécessaire. Quelques élèves ont répondu que la chanson devrait être intégrée dans toutes les classes, non seulement en cours de français, mais aussi dans les autres disciplines. D'après ces élèves, ils travaillent mieux en écoutant des chansons. 10,34% sont dubitatifs concernant l'application de cette méthode en classe.

Finalement nous avons demandé une évaluation à nos apprenants afin de voir jusqu'à quel point ils ont aimé notre unité didactique. La note la plus basse a été un 7. Globalement, notre travail a été qualifié avec une mention « Très bien » par l'ensemble des élèves.

5. DISCUSSION

Activité 1 : La première activité d'expression et de compréhension orale a donné un résultat satisfaisant d'autant plus que les élèves y ont tous participé. Elle s'est déroulée assez rapidement car les apprenants méconnaissaient tout le vocabulaire. Concrètement, cet exercice a eu pour but de leur faire connaître le champ lexical des vêtements et

d'évaluer leurs connaissances préalables. Elle nous a permis aussi de repérer les apprenants qui participent le plus et ceux qui éprouvent des difficultés à l'oral. Les réponses obtenues ont été: *je vois une « mallette », je « mis » une chemise, elle sert à « mettre » des choses pour voyager, je préfère aller en Italie, je peux mettre un pantalon,* etc. Compte tenu des erreurs dans leur expression orale, nous avons dû donner du *feed-back* correctif aux élèves. En effet, comme nous pouvons le constater les apprenants ont tendance à calquer l´espagnol et à faire des erreurs. Par exemple : le mot « mallette* » au lieu de dire « valise ». Il est important de mentionner que l'intention de cette activité a été de centrer l'attention des élèves sur le thème proposé, malgré des connaissances encore insuffisantes pour s'exprimer correctement (c'était pour nous un aspect secondaire). Globalement nous pouvons dire que pour l'expression orale 95% des élèves ont participé sans aucun problème. Nous avons aidé le reste (5% des apprenants). Même les plus timides ont répondu correctement quand on leur a posé des questions.

Activité 2 : Pour cette activité, les apprenants ont demandé beaucoup de vocabulaire. Nous leur avons montré différentes images afin qu´ils parlent de ce qu'ils aiment porter et de leurs goûts personnels (CO / EO). Comme ils ne connaissaient pas la plupart des mots, ils devaient demander C*omment dit-on « camisa » en français ?* Avec cette activité les apprenants ont fait une liste de vocabulaire. À partir des images, ils ont commencé à demander davantage de noms de vêtements. Quand quelqu'un demandait un mot et qu´un autre posait la même question, le premier élève devait donner la réponse correcte. Nous avons ainsi maintenu l'attention de tout le monde. De la même façon que dans l'activité précédente, la plupart des élèves (98%) ont demandé du vocabulaire. Ces derniers ont aussi aidé leurs camarades qui en avaient le plus besoin (2%). Nous avons remarqué un nombre plus important de personnes participant à cette activité. Pour clore cette deuxième activité, nous avons également fait un petit jeu. Les élèves devaient décrire une personne de la classe et les autres devaient deviner de qui il s´agissait. Ils ont bien aimé l'activité parce qu'ils ne sont pas habitués à faire ce genre de jeu. Ce qui nous a donc permis de travailler l'expression et la compréhension orale. Cette activité a donné de très bons résultats.

Activité 3 : C'est la première activité d'écoute que nous avons faite. Les élèves ont beaucoup apprécié ce type d'exercice. Après la première écoute, nous leur avons demandé leur opinion. À l'unanimité, tout le monde a répondu avoir aimé la chanson à tel point qu'ils nous ont demandé de repasser la chanson une nouvelle fois. Comme convenu, nous l'avons mise trois fois. Avant la deuxième écoute, nous leur avons expliqué quelle activité ils devaient faire. Il s'agissait de répondre affirmativement ou négativement à différentes questions afin d'évaluer la CO. Nous avons donc vérifié si les apprenants étaient capables de répondre correctement à ces questions.

Dans l'ensemble, ils ont eu quelques problèmes, notamment avec la dernière phrase de la chanson, car ils n'ont pas réussi à la comprendre (98% des élèves ont mal répondu à cette question). Nous l'avons pourtant repassée une dernière fois en s´arrêtant à la fin de chaque phrase pour résoudre les doutes et corriger l'exercice. Nous pensons que l'activité de CO est celle que les élèves ont particulièrement aimé, non seulement parce qu'elle est différente aux activités qu'ils font d'ordinaire mais aussi parce qu'une chanson anime toujours l'esprit. De plus, celle que nous avons choisie est très entrainante. Nous avons constaté que la majorité d'entre eux pouvait déjà chanter des petits morceaux de la chanson proposée.

Activité 4 : Dans le lycée où nous avons réalisé notre recherche, les élèves ont accès à l'enseignement numérique, ce qui a facilité le bon déroulement de nos activités en rapport avec les TICE. Les apprenants ont donc utilisé un ordinateur pour chercher les paroles de la chanson à partir du lien proposé (*//platea.pntic.mec.es/cvera/hotpot/dorothee_la_valise.htm*). Ils ont alors trouvé un texte mutilé et ils ont dû remplir les trous en écoutant la chanson après la lecture du texte. Le texte a été corrigé oralement pour motiver les élèves à participer (EO). Nous avons demandé des volontaires et presque toute la classe a levé le bras pour donner la réponse correcte. Lorsque l'un d'entre eux se trompait les autres camarades le corrigeaient. Ils ont aimé l'activité parce qu'ils ont pu voir le vidéo-clip en même temps qu'ils écoutaient la chanson et qu'ils la complétaient. Nous leur avons laissé 10 minutes pour l'écouter deux fois et remplir tous les trous. Avec le texte devant

eux, ils nous ont fait part de certains doutes au sujet du vocabulaire. A la fin de la classe, ils souhaitaient absolument réécouter la chanson. Nous pouvons dire que 92% des étudiants ont bien réagi à la compréhension orale. Cela veut certainement dire que la chanson permet de bien comprendre le contenu d'un texte et de réfléchir sur les bonnes ou les mauvaises réponses.

Activité 5 : Les apprenants se sont mis en groupes de trois/quatre élèves. Nous avons écrit des paragraphes de la chanson sur des petites fiches pour les distribuer en désordre aux différents groupes. Pendant qu'ils écoutaient la chanson ils devaient mettre les paroles dans le bon ordre. Il s'agissait d'une activité pour travailler à la fois la CO et la CE. Globalement, cette activité a été difficile pour les apprenants car ils n'ont pas réussi à la faire correctement. Ils ont bien classé les premiers paragraphes mais ils n´ont pas su classer les derniers. Nous avons arrêté plusieurs fois la chanson pour qu'ils puissent compléter l'activité. En travaillant en petits groupes, nous pensions que cette activité allait être plus facile pour eux mais elle s'est avérée être plus compliquée. À l'avenir, il nous faudra réduire la longueur des paragraphes pour faciliter la compréhension. En somme, 28,57% des groupes n'ont pas bien fait l'activité. Les apprenants n'ont pas été capables de réaliser cet exercice de compréhension orale. Cette compétence s'avère complexe.

Activité 6 : C'est une activité pratique où les apprenants ont dû échanger entre eux différentes idées sur la chanson (EO). Ils ont dû poser d'autres questions pour résoudre d'éventuels doutes en compréhension orale. Ils ont développé leur capacité d'apprendre à apprendre puisqu'ils ont dû répondre aux questions de leurs camarades afin de permettre une meilleure compréhension. C'est une manière de motiver les apprenants. Ils ont ainsi eu la possibilité d'être le centre d'attention de la classe puisqu'ils devaient répondre aux questions de leurs camarades comme s'ils étaient « professeur ». Ils se sont aussi rendu compte de leurs capacités à le faire. Cette session a été très active et toute la classe a participé. En effet, 100% des élèves ont parlé. L'expression orale est donc l'une des compétences ayant donné des résultats excellents dans cette classe. Les apprenants de 1ºESO ont tous pris leur rôle

au sérieux en prenant la place de l'enseignant. Quelques élèves ont aussi fait des gestes pour s'exprimer à l'oral en imitant leur professeur.

Activité 7: Dans cette activité de post-écoute (CO), les apprenants ont dû trouver l'information nécessaire à remplir différentes colonnes en classant les mots selon la catégorie correspondante (CO / EE). Ensuite la correction a été donnée et les élèves ont complété leurs grilles en écoutant leurs camarades. La capacité d'apprendre à apprendre a encore été développée et travaillée. Nous avons obtenu des résultats très positifs dans cette activité car les élèves ont compris à la perfection son fonctionnement. Ils ont eu des doutes avec les articles partitifs surtout avec le pluriel. Ils avaient déjà vu ce point grammatical mais ils ne l´avaient pas étudié en profondeur. Quelques élèves ont pu néanmoins répondre aux questions des autres car ils connaissaient parfaitement ce point grammatical. 80% des élèves ont obtenu de bons résultats dans cette activité. 20 % d'entre eux ont eu des problèmes avec les articles partitifs. Nous remarquons à nouveau que la compréhension orale pose encore des problèmes.

Activité 8 : Les apprenants ont fait une rédaction (EE) qui consistait à expliquer ce qu'ils ont mis dans leur valise lorsqu'ils sont partis en voyage l'été dernier. Nous avons évalué ainsi l'acquisition des structures grammaticales comme *mon ..., ma ..., des…. etc*. et le lexique des vêtements et des couleurs. Ils ont suivi l'exemple de la chanson proposée : *J'ai mis dans ma valise….* Cette activité a été enrichissante dans la mesure où tous les apprenants ont participé en rédigeant des textes assez cohérents dans l'ensemble. Ils ont même commenté leurs destinations, souvent inventées, mais ils ont essayé tout de même. 100% des élèves ont participé à cette activité. Il est vrai que si la participation à l´exercice a été un succès, quelques erreurs ont tout de même été détectées, surtout celles de phonétique, qu'il a fallu corriger. A l'écrit, 85% des rédactions ont bien été rédigées ; cela signifie probablement qu'à travers la chanson ils sont capables de mémoriser les structures grammaticales et lexicales sans s'en rendre compte.

Activité 9: C'est la dernière activité qui a permis aux apprenants de chanter la chanson « *La valise* » de Dorothée en s'aidant des paroles. Cette activité a été très motivante pour eux et en même temps elle a

favorisé l'acquisition et la répétition des connaissances. Une demi-heure a été consacrée pour bien expliquer aux apprenants la prononciation des éléments phonétiques les plus complexes. Nous avons passé une dernière fois la musique de la chanson pour que les élèves puissent la chanter. Au début, ils étaient très timides mais, par la suite, ils se sont mis à chanter et à danser tandis que nous enregistrions leurs voix. Cette activité qui clôture cette séquence didactique a été la plus appréciée par les apprenants car elle s'est avérée novatrice en classe de FLE dans la mesure où les élèves n'étaient pas habitués à chanter en LE. À la fin ils nous ont demandé de leur donner une liste de chanteurs et de chanteuses pour écouter de la musique en français. L'enregistrement a été passé dans les autres cours et des plaintes venant d'autres apprenants se sont manifestées car ils n'avaient pas eu l'opportunité de chanter et d'être enregistrés comme leurs camarades. Pour atténuer le mécontentement, nous leur avons distribué les paroles de la chanson pour qu'ils puissent eux aussi la chanter. Nous pouvons dire que l'expression orale a été la compétence la plus développée. 100% des apprenants ont apprécié l'activité et ont participé.

Activité 10 : La dernière activité a permis aux élèves de mieux assimiler le vocabulaire des vêtements. À travers la tâche finale proposée les apprenants ont composé la description vestimentaire de leur famille sur une affiche.

En somme, cette séquence didactique nous a permis d'évaluer, à partir des différentes activités menées à bien, que pour la compréhension orale (écouter la chanson) 90% des élèves ont réussi les exercices proposés. En compréhension écrite (analyse des paroles) 85% ont réussi les activités et 15% d'entre eux ont éprouvé des difficultés devant le vocabulaire inconnu. Pour l'expression écrite 75% des apprenants ont réussi à faire une rédaction correcte sur le thème énoncé. Nous pensons que cette compétence est la plus difficile pour nos élèves parce qu'ils viennent de l'école primaire et qu'ils ne sont pas encore habitués à écrire en LE. Pour l'expression orale 100% des élèves ont réussi à bien prononcer tous les phonèmes de la chanson durant l'activité 9.

6. CONCLUSION

Ce travail a montré qu'il est possible de développer les quatre compétences linguistiques à partir d'une chanson. Nous pouvons donc dire que notre hypothèse a été confirmée dans la classe de FLE où s'est effectuée la recherche. La musique s'est révélée être un outil didactique intéressant, motivant, permettant d'une part l'intégration des quatre compétences de communication (CO, CE, EO, EE) et, d'autre part, l'étude du vocabulaire et la transmission de certaines règles grammaticales, en vue de faciliter le processus d'apprentissage/ acquisition de la LE. Nous l'avons démontré grâce à l'analyse des données et des questionnaires ainsi que l'application de notre unité didactique. Nous allons dès à présent répondre aux questions de recherche ayant orienté cette étude.

- L'utilisation de la chanson : simple amusement ou véritable atout pour l'apprentissage/ acquisition de la langue française ?

- Avec la chanson nos apprenants ont pu acquérir d'une façon différente et plus amusante le lexique, les aspects grammaticaux et la phonétique d'un thème déterminé. La chanson constituerait donc un recours didactique enrichissant pour apprendre une LE d'une manière plus attrayante. Nous pouvons donc dire que l'utilisation de la chanson en classe de FLE n'est pas un simple amusement pour les élèves mais bel et bien un atout pour l'apprentissage/acquisition de la langue française. Les activités proposées ont permis aux élèves d'apprendre à apprendre pendant toute la séquence didactique, ce qui a débouché sur la réalisation d'une tâche finale ayant donné de bons résultats.

La chanson en classe de FLE permet-elle de travailler les quatre composantes de communication d'une LE, et par là même, facilite-t-elle leur acquisition ?

La mise en place de notre séquence didactique montre que les élèves ont réalisé des exercices sur les quatre compétences linguistiques (CO,

CE, EO, EE) et force est de constater qu'ils les ont toutes réussies. C'est la raison pour laquelle il est possible de dire que les compétences communicatives peuvent être travaillées et assimilées par les apprenants, au moyen d'une chanson, et ce faisant celle-ci faciliterait aussi leur acquisition.

Est-il possible de mieux assimiler le vocabulaire et certains points grammaticaux de la LE en écoutant et en travaillant des chansons en classe de FLE ?

En nous référant aux questionnaires et aux activités menées à bien en classe de FLE, nous pouvons dire que l'assimilation du vocabulaire est un fait constaté. La grammaire peut aussi être travaillée mais, dans ce cas précis, il faudra à l'avenir appliquer des activités plus concrètes pour que les élèves les réussissent mieux. Comme il l'a déjà été dit, il est important d'écouter la chanson plusieurs fois pour favoriser la compréhension des paroles.

La chanson constitue-t-elle un support pédagogique intéressant et utile dans le processus d'apprentissage/acquisition d'une LE ?

La chanson constitue sans aucun doute un support pédagogique intéressant et utile dans le processus d'apprentissage/acquisition d'une L'apportant un souffle de renouveau dans les méthodes des enseignants. L'étude révèle à ce sujet que les apprenants préfèrent l'innovation et non les méthodes traditionnelles.

Faut-il intégrer la chanson en classe de FLE ?

Selon les élèves la chanson devrait être intégrée non seulement en classe de FLE mais aussi dans toutes les matières scolaires. Cette opinion, certes exagérée, montre cependant l'intérêt certain des apprenants pour la musique. Nombreux sont ceux qui pensent, d'ailleurs, apprendre involontairement en écoutant des chansons. Pour leurs multiples avantages, nous pensons donc qu'il est très important de les intégrer en classe de FLE.

7. RÉFÉRENCES

Alberic, Gérard (1994) : « En chanson “Pourquoi” et “Comment” ». *Le Français dans le Monde,* n°263. Hachette.

Aytekin, Halil (2011). L'exploitation de La Chanson en Classe de Langue Étrangère. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 145-156.

Boiron, Michel (1990): *Approches pédagogiques de la chanson*. Cavilam.

Boza Araya, Virginia (2012). «La chanson et son enseignement. Quelles stratégies dans la classe FLE ? Pour quels publics ? ». *Revista de Lenguas Modernas*, n° 16, 197-213

Brouté, Alain. (2009). La modernisation de l’enseignement-apprentissage des compétences de production orale en classe de FLE né peut plus attendre. *Synergies Espagne,* n°2. 213-221.

Catroux, Michèle (2002) : Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *La recherche-action : un autre regard sur nos pratiques pédagogiques (2ème partie*), Vol. XXI nº3, 11.

Coronado González, María Luisa & García González, Javier (1990): ¿De cómo usar canciones en el aula? *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE*, 227-234

Courtade, Sophie (2014): *L'utilisation de la chanson en cours de FLE dans l'Enseignement Secondaire et le Bachillerato en Espagne: réflexions théoriques et propositions d'activités.* TFM. Universidad de Zaragoza.

Hoschedé, Frédérique alias Dorothée, (1982): «La valise». Youtube : <https://www.youtube.com/watch?v=hcbQkL1Kq3k > (consulté le 01/09/2021).

Martinez Rebollo, Alfonso (2014): *Enseñanaza, adquisición y aprendizaje de la lengua extanjera*. Murcia: Universidad de Murcia.

Nicolae, Alina (2014). *L’exploitation didactique en classe de Français Langue Étrangère, niveau débutant et intermédiaire*. Universitatea Ovidius : Constanta.

Samson, Séverine (2012): L'apprentissage des langues par la musique: les bases neurobiologiques impliquées dans le traitement des airs et des paroles de chansons. *Le langage et l’homme : Revue de didactique du français,* Vol.47, N°2, 23-30.

Zedda, Paolo (2006): «La langue chantée: un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique», *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 2 | 2006, mis en ligne le 06 décembre 2006, consulté le 3 septembre 2021.

EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DE LA CHANSON EN CLASSE DE FLE

GEMA GUEVARA RINCÓN
Universidad de Murcia

ALEXANDRA MARTI
Universidad de Alicante

1. INTRODUCTION -

La musique, comme outil didactique attrayant, familiarise les élèves à la mélodie de la langue étrangère (LE), les aidant ainsi à développer une certaine sensibilité aux sons, à l'intonation et à la phonétique de cette langue. Nul doute que les chansons représentent des mines d'or pour travailler plusieurs aspects liés aussi bien à la linguistique, phonologie, socioculture qu'à l'esthétique de la langue. Chemin faisant, la pratique artistique s'automatise entraînant ainsi un plaisir, mais surtout une volonté chez les apprenants de pratiquer l'oral (Zghaibeh, 2019 ; Boza Araya, 2013). Dans cette contribution nous parlerons de l'importance d'intégrer et d'appliquer des documents authentiques en classe de L'ouvrant une nouvelle voie vers des méthodes d'enseignement plus dynamiques et permettant aux apprenants d'être en contact direct avec la langue et la culture françaises. Par la suite, nous adopterons la posture du « praticien-chercheur » et nous présenterons une séquence didactique utilisant la chanson comme prétexte pour une meilleure assimilation des quatre compétences linguistiques, du vocabulaire et de certains points grammaticaux en classe de FLE.

Ce travail mènera à la didactisation et à l'exploitation de la chanson de Dorothée « *La valise* » en classe de FLE en Espagne auprès de jeunes apprenants issus de la première année de l'Éducation Secondaire Obligatoire (ESO) du lycée Miguel de Cervantes de Murcie, en vue de faciliter le processus d'apprentissage/acquisition de la LE.

Cette proposition pédagogique favorisera le développement de la compétence communicative des apprenants à travers des pratiques visant la production en LE et la mise en place d'un processus d'apprentissage à base d'hypothèses et de réflexion métalinguistique individuelle ou collective. Cela leur permettra de faire évoluer leur interlangue.

1.1. L'IMPORTANCE D'UTILISER DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES

Cuq (2003, p. 29) définit le document authentique comme « tout message élaboré par des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe ». Il s'agit donc d'un document n'ayant pas été adapté à des fins pédagogiques. Il peut, cependant, être appliqué à l'école pour que les apprenants se familiarisent avec une langue moins standard. Dans notre cas, la chanson est un document authentique idéal pour être introduit en classe de FLE.

Pour Holec (1990) les documents authentiques ont une fonction très importante. Ils exposent les apprenants à la langue telle qu'elle est et à son fonctionnement. C'est en l'analysant que les apprenants se familiariseront avec le vocabulaire, la grammaire, la phonétique, etc.

Prenant l'exemple de la chanson comme document authentique, symbole d'une culture, Boiron (2005, p. 1) affirme que la chanson a aussi « une mission de plaisir, de divertissement… Le français n'est pas uniquement fait pour travailler, pour faire des exercices. On peut rire, danser, s'amuser avec des chansons... en français ». Nous partageons cette opinion et nous pensons que les apprenants de FLE peuvent apprendre le français en écoutant des chansons, source de plaisir et d'amusement. Signalons qu'il existe beaucoup de documents authentiques.

Tabernero (2011, p. 1) expose quelques exemples comme les publicités, les documents juridiques et administratifs, les petites annonces, les lettres, les chansons, les bandes-annonces, les émissions de radio etc.

Si nous nous centrons sur la chanson, il est important d'évoquer le thème de la motivation et des sentiments que la musique éveille chez les apprenants. C'est un outil qui motive les élèves car il s'agit d'apprendre une LE d'une manière plus libre, amusante et attrayante. La

chanson permet également de travailler, d'une part la compétence linguistique dans tous les domaines (la grammaire, le vocabulaire et la prononciation), et d'autre part la compétence culturelle (les accents, les registres de langue, les habitudes culturelles, etc.), tout en plaçant les apprenants dans des situations réelles d'apprentissage.

Citant Lems (1996), Dantas Longhi et Bulla (2012, p. 3) donnent quelques caractéristiques bénéfiques pour une exploitation de la chanson en classe de FLE parmi lesquelles :

- Les chansons permettent un contact direct avec la langue cible;
- Le langage conversationnel permet une approche à la langue cible ;
- Les paroles des chansons facilitent la compréhension globale du texte oral ;
- La mélodie et la répétition aident à la mémorisation du vocabulaire et de certaines structures grammaticales ;
- Les paroles des chansons assez subjectives permettent plusieurs interprétations laissant place à l'opinion des élèves ;
- Les éléments rythmiques renforcent la prosodie de la LE.

Concernant les critères fondamentaux pour une bonne adaptation des documents authentiques en classe de FLE, Martínez Rebollo (2014) les résume de la manière suivante :

- Se fixer des objectifs réalistes que les apprenants pourront atteindre sans difficultés.
- Adapter le matériel utilisé au niveau des apprenants.
- Travailler sur des aspects grammaticaux et lexicaux.
- Développer l'autonomie des élèves.
- Varier les activités et trouver un équilibre entre les quatre compétences langagières.

Pour Zghaibeh (2019), la chanson symbolise « le miroir d'une société » puisqu'elle contient tous les éléments essentiels pour décrire et analyser les réalités sociales et humaines qui lui sont inhérentes : « Elle s'avère donc être un parfait reflet de la société dont elle est le fruit et

était très souvent influencée par les thèmes en vogue, les contextes, les mœurs, les évènements propre à chaque époque » (Zghaibeh, 2019, p. 261).

Boza (2013) considère la chanson comme un excellent déclencheur de l'oral permettant de développer la compétence communicative. L'auteur privilégie la perspective ethno-socioculturelle afin de mieux cerner les spécificités des sociétés et la perspective interculturelle via la comparaison entre la culture d'origine et la culture cible. Cette démarche sensibilise les apprenants à l'altérité des cultures en présence tout en s'appuyant sur des aspects linguistiques concrets des chansons étudiées.

Outre son potentiel motivationnel et mémoriel, Paradis et Vercollier (2010) mettent en exergue les atouts cognitifs de la chanson, parmi lesquels, les mots portés par la musique favorisent le développement des quatre compétences langagières et le registre familier aide les apprenants à se familiariser au parler des locuteurs natifs.

1.2. Un atout reconnu officiellement : le CECRL

Cette étude se situe dans une perspective actionnelle dont la tâche est un élément fondamental. Le Conseil de l'Europe (2001) indique, à ce sujet, que les tâches sont un atout indispensable dans la vie quotidienne et dans tous les domaines (public, éducatif et professionnel). Elles sont considérées comme des activités liées directement à la vie réelle. C'est pour ce motif que nous nous sommes centrés sur la chanson. C'est un outil de la vie quotidienne à partir duquel les élèves pourront être en contact direct avec la langue française. Selon le Conseil de l'Europe la langue peut servir à faire rêver ou à faire plaisir et c'est la raison pour laquelle elle doit être intégrée dans le cours aussi bien dans la réception que dans la production interactive ou la médiation. Le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p. 47) met en relief diverses activités idéales pour pratiquer la langue :

- le chant (comptines, chansons du patrimoine, chansons populaires, etc.)
- la réécriture et le récit répétitif d'histoires, etc.

- l'audition, la lecture, l'écriture ou le récit oral de textes d'imagination (bouts rimés, etc.) parmi lesquels des caricatures, des bandes dessinées, des histoires en images, des romans photos, etc.
- le théâtre (écrit ou improvisé)
- la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme
- lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.)
- représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc.

Comme nous pouvons constater la chanson occupe la première place pour un bon traitement de la langue. Dans notre cas nous avons utilisé une chanson populaire pour démontrer les différentes possibilités que cet instrument pourrait offrir en classe de FLE. Dans le CECRL le terme « chanson » apparaît aussi comme étant l'un des genres de textes oraux adaptables en classe. Elle apparaît aussi comme un outil pour enseigner les valeurs, les croyances et les comportements à travers les arts (Conseil de l'Europe, 2001, p. 82).

1.3. Pourquoi choisir d'integrer la chanson de dorothee en classe de fle?

Dorothée, de son vrai nom Frédérique Hoschedé, est une chanteuse française mondialement connue et très appréciée dans les années 90 auprès du jeune public. Elle fait ses débuts à la télévision en 1973 dans l'émission *Les mercredis de la jeunesse.* Nous avons choisi la chanson *La valise* de Dorothée, incluse dans l'album *Hou ! La menteuse* en 1982, car elle aborde la thématique des vêtements, aspect qui doit être abordé dans la programmation du FLE de la première année de l'Education Secondaire (1ºESO). Nous pensons que cette chanson est une aubaine pour les apprenants afin de travailler, d'une façon différente, authentique et amusante, le vocabulaire vestimentaire et leur inculquer certaines règles de grammaire comme le passé composé et les déterminants possessifs.

Bien que cette chanson ne soit plus d'actualité en France, il est évident que la musique s'adapte parfaitement à un public non francophone. En effet, son application en classe de Langues Vivantes pourrait permettre aux élèves d'apprendre sans s'en rendre compte, ce qui favoriserait leur processus d'apprentissage/ acquisition de la LE. C'est une chanson avec un vocabulaire assez facile pour être compris par des apprenants tous niveaux confondus. Dorothée utilise des phrases courtes, imagées et claires afin que les jeunes puissent les comprendre. Le rythme marqué et motivant permettra aux apprenants d'apprendre les paroles et d'intégrer, en même temps, certains points grammaticaux et lexicaux, tout en se familiarisant avec la mélodie de la langue française. C'est aussi un avantage pour bien prononcer au fur et à mesure qu'ils répètent les paroles de la chanson sans effort.

2. OBJECTIFS

- Élaborer une séquence didactique à partir de la chanson de Dorothée « La valise »
- Faire part des immenses possibilités didactiques qu'offre une chanson en termes d'activités diverses permettant de travailler simultanément les quatre compétences langagières (CO, CE, EO, EE).
- Faciliter aux apprenants l'apprentissage du vocabulaire vestimentaire de manière significative à travers la conceptualisation et la création de champs sémantiques.

3. MÉTHODOLOGIE

Endossant le rôle du « praticien-chercheur » pour mener à bien une recherche-action au lycée Miguel de Cervantes à Murcie, nous avons observé la réalité éducative à travers différentes classes afin de pouvoir l'améliorer. Comme l'indique Catroux (2002, p. 3), la recherche-action est un exercice délicat où l'acteur principal est appelé « praticien-chercheur ». Nous voulons montrer que l'apprentissage des quatre compétences linguistiques devient plus efficace chez les apprenants lorsque le

professeur a recours à l'application d'outils motivants et attrayants, la chanson par exemple, plutôt que l'utilisation de méthodes traditionnelles, comme le livre de texte.

Pour ce faire, dans une perspective actionnelle, notre méthodologie centrée sur les apprenants, leurs savoirs et leurs besoins alternera la théorie et la mise en pratique de tâches, afin de les guider vers l'autonomie. Les activités offriront des connaissances et des savoir-faire qui permettront aux élèves la réalisation de la tâche finale demandée : élaboration d'une expression écrite et d'un exposé oral. Les apprenants seront actifs et acteurs de leur apprentissage.

L'approche communicative sera également privilégiée afin d'aider les apprennats à s'exprimer, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. L'enseignant donnera toutes les clés à ses élèves pour qu'ils puissent surmonter différentes situations de communication. Les apprenants deviendront acteurs de leur apprentissage et garderont ainsi leur motivation.

L´utilisation de la chanson en classe de FLE devient alors un enseignement actif qui va éveiller la curiosité des apprenants, les impliquer et déclencher chez eux la production écrite et orale. En fonction de leur niveau, l´objectif sera de les conduire, de façon motivante et progressive, à la compréhension d´un texte, à l´étude du vocabulaire, des adjectifs et de la grammaire, etc.

4. DISCUSSION : PROPOSITION DIDACTIQUE

Ce projet a été élaboré en prenant appui sur celui de Martinez Rebollo (2014, p. 525) qui met en pratique une proposition didactique très intéressante et utile pour tous les professeurs et/ou futurs enseignants désireux d'intégrer et d'appliquer une chanson en classe de FLE en joignant l'utile (le développement des quatre compétences langagières) à l'agréable (apprendre en s'amusant à travers la chanson). À partir de ce travail, nous voulons :

- Intégrer différents types de matériels pédagogiques afin de favoriser la participation des apprenants sur le thème proposé : celui des vêtements. Pour cela, il faudra prendre en

considération le fait que les élèves connaissent le strict minimum de cette thématique.

- Faire découvrir aux apprenants la chanson de Dorothée : véritable document authentique à partir duquel la LE sera travaillée et apprise.
- Prendre en compte leurs connaissances préalables et l'interprétation des conclusions extraites des premières activités afin d'établir la progression souhaitée.
- Intégrer la chanson pour améliorer les quatre compétences linguistiques : la CO (avec la musique), la CE (à travers les paroles), la EO (s'ils veulent chanter) et la EE (à travers les différentes activités proposées).
- Se centrer dans un premier temps sur la compréhension puis sur la production et les aspects linguistiques (grammaire, vocabulaire, etc.).
- Établir un échange communicatif (interlocuteur, message, récepteur) en classe entre professeur/élèves et apprenant/apprenant tout le long des activités.
- Faire réfléchir les élèves afin qu'ils créent eux-mêmes de l'*output* et qu'ils élaborent des hypothèses. Il est important que l'enseignant, dans un premier temps, présente un *input* compréhensible (Krashen) pour établir les connaissances de base, ensuite l'attention portera sur les aspects linguistiques de la langue (grammaire, phonétique et vocabulaire) ; la réflexion sur les stratégies d'apprentissage sera toujours présente dans cette procédure.

4.1. Public

La chanson de Dorothée pourra être appliquée dans une classe de Première année de l'Éducation Secondaire Obligatoire (1ºESO) au lycée Miguel de Cervantes à Murcia : institution publique située à proximité du centre-ville et à côté de l'École Officielle des Langues. En tout, il y

a 29 apprenants : 12 filles et 17 garçons. Tous les élèves sont âgés entre 11 à 12 ans. Leur niveau en langue française est assez homogène dans l'ensemble. C'est un centre bilingue dans la modalité Espagnol/Anglais et/ou Français.

4.1.1. Contenus

a) Écouter, parler et dialoguer.

Tous ces aspects seront mis en relief dans toutes les activités proposées de notre séquence didactique. Nous essaierons concrètement de :

- Prêter une attention globale au sens de la chanson.
- Prêter une attention spécifique aux thèmes concrets.
- Transmettre des informations aux élèves.
- Favoriser les échanges en classe.
- Produire de petites phrases.

b) Lire et écrire.

Ces aspects seront aussi travaillés dans les activités 4, 7, 8, 9 et 10.

Pour cela, il faudra :

- Etablir un rapport avec les aspects linguistiques.
- Produire de petits textes.
- Faire une lecture compréhensive.

c) Connaissances linguistiques.

Grammaire:

- À partir de la chanson *La valise* de Dorothée, nous allons aborder : l'expression du temps (passé composé), l'expression de l´appartenance (adjectifs possessifs et démonstratifs), les articles partitifs, l'expression de l´espace.
- Lexique : domaine travaillé dans toutes les activités.
- Phonétique : domaine travaillé dans les activités 9 et 10.
- Réflexion sur l'apprentissage : domaine travaillé (activité 6).

Il est important de signaler également que les huit compétences fondamentales pour le développement intégral des élèves vont être travaillées au cours de cette séquence didactique.

Parmi lesquelles : la compétence de communication linguistique, la compétence mathématique, la compétence de connaissance et interprétation du monde physique, la compétence digitale et traitement de l'information, la compétence sociale et citoyenne, la compétence culturelle et artistique, la compétence pour apprendre à apprendre et la compétence pour l'autonomie et le développement personnel. Nous essaierons de pratiquer et surtout de développer les compétences facilitant l'apprentissage d'une LE, et plus concrètement celle de la langue française.

4.1.2. Schéma de la séquence didactique

La séquence didactique proposée présente une structure fondée sur une succession d'activités visant la capacitation des élèves de FLE pour la réalisation d'une tâche finale. Ce point d'arrivée devient à son tour le moteur de toutes les pratiques précédentes qui l'articulent de manière cohérente tout le long de son déroulement.

TABLE 1

Nº Act.	Phase	Type d'activité	EO EE CO CE	Grammaire	Voc	Autres
1	Motivation	Remue-méninges	EO		X	Attention visuelle/ Focalisation sur le sens
2	Motivation et présentation d'input	Repérage	EO		X	Vocabulaire en contexte
3	Pratique contrôlée	Vérification/ présentation de la chanson	CO	X	X	Écoute / comprendre une chanson
4	Pratique contrôlée	Exercices structuraux/ sélection information	EE / CO	X	X	Vérification de la compréhension

5	Pratique Contrôlée	Instruction	Interac-tion/ CO			Élaboration-vérification d'hypothèse
6	Pratique contrôlée	Réflexion métacognitive	EO	X	X	Identification Résolution de Problèmes
7	Pratique contrôlée	Sélection d'in-formation	EE	X	X	Mémorisation
8	Pratique semi-contrôlée	Reconstruc-tion	EE	X	X	Intégration des compé-tences
9	Pratique	Échauffe-ment/ reproduction de la chanson	EO/ CE	X	X	Phonétique
10	Autonomie	Tâche finale	EE/inte-raction/ CO EO	X	X	Créativité/ Phonétique Intégration des compé-tences

Source : élaboration personnelle

4.1.3. Déroulement des activités

Protagonistes de leur propre apprentissage, les apprenants devront élucider les paroles de la chanson, émettre des hypothèses et anticiper du sens à partir des connaissances qu'ils possèdent déjà. Cette proposition d'enseignement s'appuie sur les phases de la séquence didactique de Martínez Rebollo (2014). Toutes les activités proposées visent des objectifs communicatifs, linguistiques et culturels et répond à deux cibles principales. D'une part, l'apprenant doit-être compétent en communication et, d'autre part, il doit devenir autonome. Les élèves prendront en charge leur propre apprentissage au moyen de stratégies, leur permettant d'accroître leur autonomie et leur capacité à apprendre. Nous présentons ci-dessous une proposition de séquence didactique intitulée « Allons, chantons ! » sur le thème vestimentaire.

Titre : Allons, chantons !

Thème : Les vêtements.

Temporalisation : 6 séances durant un mois

Activité 1:

Type d'activité : Remue-méninges

Phase : Motivation

Durée :15 minutes

Compétence de base : compétence linguistique

Développement méthodologique :

En premier lieu, nous ferons une activité de pré-écoute. À partir du titre de la chanson et de la photo d'une valise nous essaierons que les élèves réfléchissent et qu'ils disent tout ce qu'ils mettraient dans une valise s'ils devaient partir en vacances. Les différentes questions de l'enseignant seront par exemple :

- Qu'est-ce que vous voyez sur la photo ?
- Qu'est-ce que vous mettriez dans cet objet ?
- Quel est l'utilité de cet objet ?
- Quel est votre destination préférée pour aller en vacances ?

Matériel nécessaire :

Nous avons besoin d'un vidéoprojecteur pour mettre l'image suivante :

IMAGE 1

Source : https://bit.ly/3zxtwDy

Fiche de l'activité :

Les réponses souhaitées seraient : *je vois une valise, je mettrais une chemise, elle sert à transporter des choses pour voyager, je préfère aller en Italie,* etc. L'enseignant essaiera de provoquer ces réactions chez les apprenants (« output ») à travers les questions précédemment énoncées. Il est important de mentionner que l'intention de cette activité est que les élèves se centrent sur le thème proposé, bien qu'ils ne possèdent pas encore les connaissances nécessaires pour s'exprimer correctement (c'est un aspect secondaire pour nous).

Activité 2:

Type d'activité : Repérage

Phase : Motivation/ présentation d'input

Durée: 15 minutes

Compétences de base : Compétence linguistique

Développement méthodologique :

L'enseignant montrera les images ci-dessous afin que les apprenants parlent de ce qu'ils aiment porter et pour qu'ils expriment leurs goûts. Ces images seront montrées sans musique. C'est aussi une activité de pré-écoute. L'objectif est que les élèves utilisent le lexique des vêtements avec l'aide du professeur. S'ils ne connaissent pas le mot, ils pourront le demander C*omment dit-on « camisa » en français ?*

Matériel nécessaire : nous avons besoin d'un vidéo projecteur pour montrer les images de la fiche de l'activité.

Fiche de l'activité :

IMAGE II.

Source : https://rdbl.co/3eXuaRo

IMAGE III

Source : https://amzn.to/31zRsd7

IMAGE IV.

Source : https://bit.ly/3q1dE9p

IMAGE V.

Source :https://bit.ly/3qWAnCH

IMAGE VI.

Source : https://bit.ly/3G7iyan

IMAGE VII.

Source : https://bit.ly/3JRG5yz

Activité 3:

Type d'activité : vérification/ présentation de la chanson

Phase: pratique contrôlée

Durée: 20 minutes

Compétences de base : Compétence linguistique / Numérique / Apprendre à apprendre

Développement méthodologique:

Nous ferons une activité d'écoute. Les apprenants écouteront la chanson trois fois et ils devront répondre aux différentes affirmations dans la grille en marquant un « X » s'ils pensent que la phrase proposée est vraie ou fausse.

Matériel nécessaire :

l'ordinateur pour mettre la chanson (https://bit.ly/3HDgJ5o) et la fiche de l'activité-

Fiche de l'activité :

Consigne : Les phrases sont-elles vraies ou fausse ?

TABLE 2

	Vrai	Faux
Elle a des chaussettes rouges et jaunes à petits pois		
Elle a mis dans sa valise la photo de Martin.		
Elle a une belle jupe verte.		
Elle a mis un pyjama pour dormir.		
Elle a mis dans sa valise un maillot.		
Elle a un pull-over noir.		

Source : élaboration personnelle

Cette activité permettra seulement de vérifier si les apprenants sont capables de comprendre des questions spécifiques.

Activité 4:

Type d'activité : exercice structural / sélection d'information

Phase : Pratique

Durée: 15 minutes

Compétences de base : Compétence linguistique / Sens d´initiative/Digitale

Développement méthodologique:

L'enseignant procurera la chanson aux élèves. Ces derniers trouveront un texte à trous par le professeur qui aura enlevé au préalable les différentes structures qu'il considère comme importantes : les adjectifs possessifs ou quelques mots de vocabulaire. Les apprenants devront remplir les trous en écoutant la chanson après la lecture du texte. Le texte sera corrigé oralement pour motiver les élèves à participer.

Activité 5:

Type d'activité : Instruction

Phase : pratique contrôlée

Durée:20 minutes

Compétences de base : Compétence linguistique / Apprendre à apprendre / Sens d´initiative

Développement méthodologique :

Les apprenants se mettront en groupes de trois. L'enseignant écrira des paragraphes sur des petites fiches (voir ci-dessous) et il les donnera aux groupes en désordre. C'est une activité d'écoute. Pendant qu'ils écoutent la chanson ils devront mettre les fiches en ordre. Cette activité sera corrigée oralement.

Matériel nécessaire : post-it avec les paroles de la chanson, ordinateur pour mettre la chanson.

Fiche de l'activité

IMAGE VIII.

Source : élaboration personnelle

Activité 6:

Type d'activité : Réflexion métacognitive.

Phase : Pratique contrôlée

Durée: 15-20minutes

Compétences de base : Compétence linguistique / Apprendre à apprendre / Sens d´initiative

Développement méthodologique :

C'est une activité pratique à partir de laquelle les apprenants devront échanger entre eux différentes idées sur la chanson. Ils devront aussi poser des questions pertinentes pour résoudre d'éventuels doutes sur leur compréhension orale. Avec cette activité, les élèves développeront leur capacité d'apprendre à apprendre puisqu'ils devront résoudre les questions de leurs camarades afin de permettre une meilleure compréhension. C'est une manière de motiver les apprenants parce qu'ils verront ainsi la possibilité d'être le centre d'attention puisqu'ils devront répondre à des questions comme s'ils étaient professeur. C'est une partie active durant laquelle toute la classe devra participer. L'enseignant commencera par donner d'éventuelles questions/réponses pour initier la conversation.

Ce sera possible d´utiliser la langue maternelle mais le professeur essaiera de tout faire pour que les élèves parlent en L2 afin de développer leur interlangue.

Questions du professeur :

Est-ce que vous avez tout compris de l'activité 3 ?

Quelles ont été les difficultés ?

Pourquoi vous n'avez pas pu répondre ?

Vous ne comprenez pas le vocabulaire, la grammaire ?

Est-ce que les activités 1 et 2 ont été nécessaires ?

Croyez-vous que sans les activités 1 et 2 vous auriez compris quelque chose ?

Est-ce que l'activité 4 vous a aidé à apprendre quelques mots ?

Est-ce que l'activité 5 (par groupe) vous a aidé ?

L'enseignant pourra résoudre les doutes des apprenants. Dans ce cas, l'activité deviendra une présentation d'*input*, plus exactement la répétition d'un *input* afin de clarifier les règles. Le professeur pourra aussi mettre en évidence les différentes stratégies que les apprenants doivent prendre en considération pour communiquer.

Activité 7:

Type d'activité : Sélection d'information

Phase : Pratique contrôlée

Durée: 15-20 minuttes

Compétence de base : Compétence linguistique / Apprendre à apprendre/ mathématique

Développement méthodologique :

C'est une activité de post-écoute où les apprenants devront être attentifs pour capter l'information nécessaire afin de remplir différentes colonnes en classant les mots selon la catégorie correspondante. Viendra ensuite la correction et les élèves complèteront leurs grilles en écoutant leurs camarades. La capacité d'apprendre à apprendre sera encore développée et travaillée. Nous retrouvons la compétence mathématique dans cette activité. Ils devront dire le nombre de vêtements, d'adjectifs, de couleurs et d'articles pour chaque colonne.

Matériel nécessaire : ordinateur pour mettre la chanson, fiche de l'activité

Fiche de l'activité:

TABLE 3

Vêtements (tout ce qui tu peux prendre)	Adjectifs possessifs	Couleurs	Articles partitifs

Source : élaboration personnelle

Consigne : Remplir les colonnes avec ce qu´on vous demande en cherchant les mots dans le texte de la chanson.

Activité 8:

Type d'activité: Reconstruction.

Phase : Réflexion sur la langue. Pratique semi-contrôlée.

Durée :10 minutes.

Compétences de base : Compétence linguistique

Développement méthodologique :

Les apprenants devront faire une rédaction avec le vocabulaire de ce qu'ils ont mis dans leur valise lorsqu'ils sont partis en voyage l'été dernier. Le professeur évaluera ainsi l'acquisition des structures grammaticales comme *mon ..., ma ..., des….* etc. et le lexique des vêtements et des couleurs. Ils devront suivre l'exemple de la chanson proposée : *J'ai mis dans ma valise….*

Activité 9:

Type d'activité : Reproduction de la chanson /échauffement.

Phase : Pratique contrôlée

Durée: 15 minutes

Compétences de base : Compétence linguistique/digitale

Développement méthodologique :

C'est la dernière activité de post-écoute à partir de laquelle les apprenants devront chanter la chanson « *La valise* » de Dorothée en s'appuyant sur les paroles que l'enseignant donnera. Ce sera une activité

très motivante pour eux et en même temps elle favorisera l'acquisition et la répétition des connaissances. L'enseignant devra donner la prononciation des éléments phonétiques les plus complexes pour les élèves.

Le professeur mettra une dernière fois la musique de la chanson afin que les élèves puissent la chanter.

Matériel nécessaire : L´ordinateur pour voir la vidéo.

Activité 10:

Type d'activité : Tâche finale

Phase : Autonomie

Durée: ils doivent la faire chez eux.

Compétences de base : Compétence linguistique / Apprendre à apprendre / Conscience et expression culturelle

Développement méthodologique :

Les apprenants devront réaliser, sur un bristol en couleur, un travail sur le thème donné. Ils pourront mettre une photo ou bien se dessiner. Ils devront découper des vêtements dans des magazines ou des journaux et les coller sur le corps. Ils devront faire de même avec un ami. Par la suite, ils feront une petite rédaction sur ce qu'ils portent, en décrivant les vêtements et en disant pourquoi ils les ont choisis. Leur écrit devra contenir les structures données en classe (*mon pantalon, je porte, etc.*). Ils devront faire un petit exposé de cinq minutes devant la classe en s'aidant seulement d'un petit schéma. Tandis qu'un élève fera l'exposé, les autres devront dessiner en même temps ce qu´il d'écrira afin de confirmer qu'ils aient bien tout compris. Ils pourront demander à leur camarade de répéter les informations.

Dans cette activité, l'enseignante évaluera leur compétence à l'écrit, l'expression orale et la compréhension orale.

Pour évaluer nos élèves, la grille suivante va être utilisée. Nous avons utilisé l'échelle de Licker en mettant les codes suivants :

1 : Oui 2 : Non 3 : Parfois Remarques : pour indiquer une information importante.

TABLE 4

	1	2	3	Remarques
Originalité				
Prononciation correcte				
Présentation				
Fluidité				
Temps utilisé pour l'exposé				
Fautes d'orthographe dans le document écrit				
Utilisation du lexique appris				
Utilisation de la grammaire apprise				

Source : élaboration personnelle

4.1.4. Critères d'évaluation

Nous nous appuyons sur les critères d'évaluation et les critères d'apprentissage établis par le Real Decreto 1105/2014 pour établir les aspects les plus importants (par rapport au thème de la chanson) que les élèves devront atteindre pour réussir la matière.

Les élèves devront : comprendre l'information générale et spécifique dans les textes oraux (avec la chanson) ; s'exprimer oralement et interagir dans des situations de communication courantes, à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe (par rapport dans ce cas-là aux vêtements qu'ils portent) ; lire et comprendre de manière autonome différents types de textes écrits et écrire de manière efficace des textes simples (toujours par rapport aux thème proposé) ; utiliser les ressources didactiques à sa disposition (dictionnaire, livres consultés, matériels multimédia) y compris les TIC (cela sera nécessaire parce que nous travaillerons avec la chanson, autrement dit, nous utiliserons les TIC presque tout le temps) ; acquérir la sérénité et la confiance dans la capacité d'apprentissage et l'utilisation de la langue étrangère (avec la chanson la timidité est éliminée).

5. CONCLUSION

La chanson se révèle être un outil didactique intéressant, motivant permettant, d'une part, l'intégration des quatre compétences langagières (CO, CE, EO, EE) et, d'autre part, l'étude du vocabulaire et de certains points grammaticaux afin de faciliter le processus d'apprentissage/ acquisition de la LE.

À l'issue de ce travail sur la chanson « La valise » de Dorothée, les apprenants auront donc progressé à l'oral comme à l'écrit en langue française, et ils auront approfondi leurs connaissances sur le vocabulaire vestimentaire à emporter avec soi pendant les vacances, comme par exemple un foulard, une casquette, des baskets, une paire de chaussures, etc…sans oublier les fameuses chaussettes rouges et jaunes à petits pois.

Les objectifs communicatifs, linguistiques et culturels de cette séquence didactique sont réalistes et ajustés aux possibilités des élèves. Il en est de même pour les contenus adaptés au niveau, aux intérêts et à la réalité des apprenants. Les points grammaticaux sont également traités dans différentes activités permettant aux apprenants de prendre en charge petit à petit leur propre apprentissage au moyen de stratégies mises en œuvre pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue française afin d'accroître leur autonomie et leur capacité à apprendre. L'enseignant devra aussi favoriser chez eux une attitude positive vers l'autonomie.

En résumé, cette séquence autour de la chanson de Dorothée, mettant en pratique les quatre compétences à l'oral comme à l'écrit, à travers une sélection d'activités, est une proposition d'efficacité didactique à développer en classe de FLE en Espagne.

6. RÉFÉRENCES

Boiron, M. (1990). Approches pédagogiques de la chanson. Cavilam.

Boza Araya, V. (2013). Aborder la culture française à travers la chanson. Letras 53, pp. 93-109.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. La recherche-action : un autre regard sur nos pratiques pédagogiques (2ème partie), Vol. XXI nº3, 11.

Conseil de l'Europe (2001). Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Conseil de l'Europe / Didier. Disponible sur : https://rm.coe.int/16802fc3a8 (consulté le 25/04/2021).

Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français. CLE International.

Dantas Longhi, S. M. & Bulla, T. C. (2012). Les chansons en classe de FLE: Quelques propositions pour entrer dans le rythme. Actes du XIIIe colloque pédagogique de l'Alliance Française de Säo Paulo. (1-7). Alliance française de São Paulo.

Hoschedé, F alias Dorothée, (1982). « La valise ». Youtube :

<https://www.youtube.com/watch?v=hcbQkL1Kq3k >

(consulté le 25/06/2021).

Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire? CRAPEL.

Martinez Rebollo, A. (2014). Enseñanaza, adquisición y aprendizaje de la lengua extanjera. Murcia: Universidad de Murcia.

Paradis, S. & Vercollier, G. (2010). « La chanson contemporaine en classe de FLE/FLS: un document authentique optimal? » Synergies Canada, No 2.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO y del Bachillerato. «BOE» n°3, de 03/01/2015.

Tabernero, C. (2011). Atelier: créer des supports d'enseignement à partir de documents authentiques. Actes du XIIème colloque pédagogique de l'Alliance française de São Paulo. (1-14). Alliance française de São Paulo.

Zghaibeh, R. (2019). La chanson française comme outil didactique : pour un nouvel enseignement / apprentissage de l'oral en classe de FLE en Syrie. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III.

HIGHER EDUCATION L2 WRITING: A COMPARISON OF UNDERGRADUATE PERCEPTIONS ON DIGITAL AND PEN-AND-PAPER WRITING

SOPHIE MCBRIDE
Universidad de Murcia, España

AITOR GARCÉS-MANZANERA
Universidad de Murcia, España

1. INTRODUCTION

The recent shift to online and blended learning environments within educational contexts, provoked by the COVID-19 outbreak, has prompted instructors to incorporate a whole new range of digital tools and methodologies within the classroom. Teachers were unanticipatedly faced with converting their face-to-face lessons to hybrid or fully online teaching, depending on the developing situation around the world. This transition has not only allowed for a modernisation of pedagogical tools, but it has also provided instructors with the possibility of providing and combining both traditional handwritten tasks, as well as digital ones within different educational settings. These changes have not only affected instructors, who were required to reorient their entire syllabus according to new and ever-changing regulations, but they have also played an important role in conditioning how students work and learn within a classroom.

Focusing specifically on English as a Foreign Language (EFL) classrooms, the transition to online settings has required instructors to introduce new and innovative ways of teaching and assessing the four crucial language skills (reading, writing, listening and speaking). Specifically, focusing on writing skills, students have been able to benefit from writing in online settings, setting aside the more traditional role of pen-and-paper and taking the opportunity to enhance their online typing and

writing skills. However, despite extant research available on the effectiveness of digital modes, specifically in terms of writing quality (e.g., Cheung, 2016, Lee 2004 and Li, 2006) and feedback practices (e.g., Ene & Upton, 2014 and Tafazoli et al, 2014), very little research has been done in terms of student perceptions towards writing online as opposed to writing on pen-and-paper. A crucial question before determining which methods to use within an EFL classroom relates to what students prefer and in what ways instructors can take advantage of these preferences in order to enhance language learning. To this end, the aim of this chapter was to view and compare the perceptions of undergraduate students towards writing online versus on pen and paper, in order to explore which writing environments were favoured by students and why.

2. BACKGROUND LITERATURE

2.1. Digital Writing

The introduction of new technologies within the language classroom has brought with it a range of benefits for both instructors and students alike. The transition to online learning platforms has allowed instructors to incorporate popular writing applications such as GoogleDocs and Microsoft Word within a language learning context. These tools allow students to produce written texts online, both individually or collaboratively, and permit students to access resources that are not readily available when writing in a more traditional pen-and-paper setting, such as spelling and grammar checks, as well as thesauruses and dictionaries. The availability of such tools allows learners to produce higher quality texts, with generally fewer errors, particularly in terms of spelling mistakes, and therefore enables them to focus on other aspects within their texts such as genre and task demands as well as content. In addition to these beneficial tools for writing quality, digital writing offers the opportunity to perform tasks at a faster rate and thus, can lead to an increase in writing quantity (Goldberg et al., 2003), with students being able to produce longer texts, in a shorter period of time. Finally, within a digital environment, writing online can offer students the chance to

write for a specific "audience". That is, with the introduction of genres such as wikis and blog posts, writers are driven to produce texts with greater precision and care at the prospect of them being read by an unseen audience (Wheeler et al., 2008).

Research thus far on the perceptions of students in relation to digital writing has shown that they are able to appreciate a series of both advantages and disadvantages within this environment. In general terms, students find digital writing more beneficial when concerning the clarity that it provides. That is, students have expressed their preference for digital writing due to the easier and clearer legibility of digital texts (Vincent, 2016). This preference is related to the accessibility digital writing provides in terms of tools that allow writers to correct and avoid mistakes such as spell and grammar check (Isaias et al., 2015), allowing writers to produce higher quality texts, that are therefore, easier to understand due to the lower number of mistakes. The ability to edit texts in real time also provides writers with a faster and more convenient way to create texts (Isaias et al., 2015) which consequently leads to greater writing in terms of the extension and overall quantity of words. Under time constrained situations, such as EFL lessons, online writing enables students not only to perform tasks quicker but also produce lengthier pieces of work.

Despite the benefits stated above, research has also shown that students recognise a number of disadvantages to digital writing that can be detrimental to their text production. One of the main concerns of students is the distracting nature of computer-mediated writing (Vincent, 2016). As most writing tasks are completed in an online setting, the availability of other applications and websites can prove to be rather distracting for specific learners, leading to a detrimental effect on students writing and overall learning. This negative aspect plays an important role in classroom teaching, in which it becomes extremely difficult to control the internet access within the classroom, particularly when instructors are dealing with a large number of students. This adverse effect on writing has been recognised by students who believe that producing texts online is not necessarily beneficial for learning and, in some cases, can even prove to be negative for their overall acquisition (Mueller &

Oppenheimer, 2014). One final disadvantage students have expressed concerning digital writing relates to the effect this type of writing may have on their physical condition. Specifically, students have raised concern on the negative effect writing online can have on their eyes (Vincent, 2016), suggesting that it can be too straining and therefore not advisable for long periods of time.

2.2. Pen-and-Paper Writing

More traditional styles of writing, specifically on pen-and-paper, are adopted by a majority of teachers within an EFL setting as research within the field of language learning has confirmed the benefits writing can have for language acquisition (Manchón, 2011), mostly in a traditional pen-and-paper setting. This research shows that, in general, when a student writes down new target items, there is a higher chance these items will be retained in their memory and therefore, a higher chance that language acquisition will take place. As mentioned previously, one of the negative effects of digital writing, according to students, was the detriment it can have on overall learning (Mueller & Oppenheimer, 2014). Notwithstanding, research has shown that students believe writing by hand can lead to a higher knowledge retainment and is more beneficial in terms of memory and remembering specific target items (Vincent, 2016).

In addition to the benefits writing by hand can have on knowledge retainment, research also shows that students prefer writing on pen-and-paper due to its ease of accessibility. That is, the lower costs of this writing type when compared to more digital environments means it is accessible to all learners, despite their circumstances (Isais et al., 2015). Economic variables can play an important role in deciding whether to implement traditional or digital writing and research has shown that students consider this a crucial factor when selecting one type of writing over another. Added to this advantage, research has also revealed that students also demonstrate a preference for writing by hand due to its flexibility (Isais et al., 2015). The ease of modification that writing by hand allows, proves to be a crucial factor for students. Writing on pen-and-paper allows writers to easily make notes, annotations, delete

and even draw summaries and outlines, which leads to a greater flexibility in terms of text correction and modification.

However, as was the case with digital writing, research has also reflected on the negative aspects writing by hand can provoke. Despite pen-and-paper writing being recognised as more flexible, research has revealed that students don't necessarily find this type of writing faster, and thus, students have expressed negative views on handwritten work due to the slower process it involves. In addition to the time condition mentioned, students have also expressed their dislike for writing by hand in terms of legibility issues (Isaias et al., 2015 & Vincent, 2016), specifically concerning their own handwriting skills and the difficulty they sometimes face when deciphering their peers handwritten work. Finally, and in line with concerns students expressed on eye strain within digital writing settings, students have also raised concerns about the potential strain and pain provoked by writing large texts by hand, (Isaias et al., 2015) particularly in environments where they must perform a specific writing task under time constraints, therefore having to produce written texts at a faster speed (e.g., examinations).

2.3. Digital vs Pen-and-Paper Writing

Although research exists exploring the preferences of students concerning both digital and traditional writing, only two studies reviewed made claims on students preferring one specific environment over another (Isaias et al., 2015 & Kaputa & Palus, 2013). In both studies, students expressed their preference for digital writing over pen-and-paper writing, particularly due to the availability of spelling and grammar check software (Kaputa & Palus, 2013) as well as the presence of an online audience, which appears to have motivated students to perform to a higher standard. However, most research within the field has concluded that students' preferences highly depend on the context and the nature of the tasks being performed and showed that students were very much aware of the advantages and disadvantages of both writing environments and therefore, would prefer one or the other depending on the specific outcome requirements of the task they were performing, as well

as a number of personal and external variables (Farinosi et al., 2015; Mueller & Oppenheimer, 2014 and Vincent, 2016).

3. AIMS AND RESEARCH QUESTIONS

Given the results found in the literature reviewed, the aim of our paper was to add to this existing body of research by shedding light on the perceptions of undergraduate students within a EFL context and therefore, we set out to explore to what extent their perceptions differed when discussing writing in the L2 within a digital environment compared to a more traditional, handwritten environment.

Thus, in order to explore these perceptions, we elaborated the following two research questions:

- How do undergraduate student's perceptions differ when comparing writing in the L2 by hand or in a digital environment?
- Are there any differences between the perceptions of first year and third year undergraduates when concerning L2 writing in a digital or traditional (by hand) environment?

4. METHOD

Participants

In order to conduct the exploratory study, a total of 79 participants took part in the data collection. All the participants were undergraduate students from a Spanish university enrolled in the English philology degree. 43 of the students belonged to the first year of the degree and 35 belonged to the third year. The first-year students proficiency level corresponded to a B2 level according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the third-year undergraduates proficiency level corresponded to a C1 level, according to the CEFR. At the time of the data collection, all students were attending class in person. Notwithstanding, the beginning of the academic year began as a blended learning environment in which classes were divided

between in person learning and online learning, due to the COVID-19 outbreak.

Instrument

The data collection consisted in the distribution of a questionnaire created *ad hoc* containing questions relating to the student's perceptions and preferences on digital and handwritten L2 writing. The questionnaire was divided into two main blocks, one concerning L2 writing by hand and another related to L2 digital writing, with each block including 23 Likert-based questions. Additionally, two open-ended questions were included within the questionnaire which asked participants which L2 writing medium they preferred and the principal differences they could identify between the two. All questions were elaborated in Spanish, the primary language of the participants, in order to facilitate understanding and eliminate any potential language issues. As visible in the figure, questions were asked in relation to the purpose of writing (academic or informal), participants self-efficacy when concerning writing, cognitive aspects relating to the learning potential of writing, as well as questions on the level of difficulty of L2 writing.

TABLE 1. Questionnaire items.

Question	Description
1	Suelo escribir a mano en inglés con la siguiente frecuencia
2	Escribo a mano en inglés en mi trabajo y/o estudios
3	Suelo escribir a mano en inglés cuando he de realizar comunicaciones formales
4	Me siento cómodo escribiendo a mano en inglés
5	Escribo a mano para comunicarme con amigos/familia
6	Me gusta escribir a mano en inglés
7	En el entorno académico suelo escribir a mano en inglés
8	Considero que se me da bien escribir a mano en inglés
9	Escribir a mano en inglés me ayuda a retener conceptos mejor

10	Suelo coger apuntes en inglés a mano
11	Suelo escribir a mano mis redacciones en inglés
12	Suelo apuntar a mano palabras nuevas en inglés
13	Escribo a mano más en inglés que en mi primera lengua cuando estoy estudiando
14	Suelo escribir a mano para resolver problemas cuando aprendo inglés
15	Escribir a mano tareas en inglés me resulta difícil
16	He recibido clases para aprender a escribir a mano en inglés
17	Me distraigo con frecuencia cuando escribo a mano en inglés
18	Planifico mi escritura en inglés con un borrador a mano
19	Suelo escribir un plan previo en inglés a mano antes de escribir
20	Cuando escribo a mano en inglés, suelo hacer más pausas
21	Soy capaz de organizar mis pensamientos en inglés cuando escribo a mano
22	Suelo hacer esquemas a mano en inglés
23	Considero que puedo estructurar bien un texto en inglés escrito a mano

The internal validity of this survey instrument was verified with Cronbach's α. Table 2 below displays the values of the test of internal validity. As can be observed, the value (α = .802) is satisfactory.

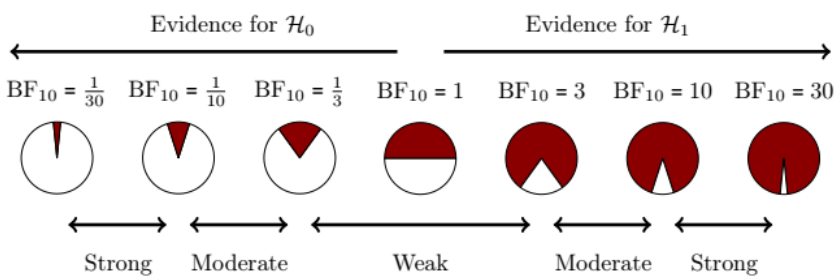
TABLE 2. Cronbach's values.

Cronbach's α	
Estimate	**Cronbach's α**
Point estimate	.802
95% CI lower bound	.729
95% CI upper bound	.859
Note. Of the observations, pairwise complete cases were used.	

Data analysis

Based upon the nature of our study, the main research objective was set to observe whether students' perceptions were significantly different between the items in the survey from one condition (pen-and-paper writing) to another (digital writing). In this regard, research in Applied Linguistics has traditionally relied on exclusively frequentist methods (i.e. inferential statistics using p-values), which have been the preferred approach. A new emerging trend has paved the way for the use of other statistical methods such as Bayesian ones (Norouzian et al., 2018). Hence, our study made use of the Bayesian hypothesis testing through Bayes factor instead of relying solely on frequentists statistics and p values. To analyse the data statistically, non-parametric statistical tests with Bayesian statistics were used. Among these, we performed Wilcoxon Signed-Rank Tests to observe the differences within-groups, and Mann Whitney U Tests for between-groups observations. Additionally, descriptive statistics are presented for perceptions at the level of pen-and-paper writing and digital writing (mean and standard deviations). Following previous research using this novel methodology (e.g. Garcés-Manzanera, 2021), the non-parametric tests include BF10 (i.e. Bayes factor), the W-value, and the Potential Scale Reduction Factor (Rhat). The statistical significance of Bayes Factor may be measured as per the weight carried by its value. As can be observed in Figure 1 below, the higher the value, the stronger the evidence.

Figure 1. Graphical representation of a Bayes factor classification table (Van Doorn et al., 2020).



4. RESULTS

RQ1. How do undergraduate student's perceptions differ when comparing writing in the L2 by hand or in a digital environment?

Table 3 below displays the results corresponding to first-year students' perceptions about both pen-and-paper and digital writing. The reader may consult what each question refers to by going back to the 'Instruments' section.

As can be observed, BF10 indicates that there is strong evidence suggesting that digital writing is the preferred mode when writing in English. Nonetheless, the standard deviation (SD) in question 1 also points to great variability among participants. Another relevant result is related to the role of the writing mode when writing in a more formal manner. In this regard, digital writing seems to be the preferred option among participants with strong evidence according to BF10. In the case of informal writing (question 5), BF10 indicates that first-year undergraduate students are more likely to opt for digital writing when writing in an informal setting. In the case of question 17, which explored which writing mode would be more prone to causing distractions while writing, first-year undergraduate students indicated with strong evidence, according to BF10, that digital writing led to more distractions.

Other important results are related to the predominance of pen-and-paper writing in other situations. Question 9, for example, indicated that, when writing by hand in English, first-year undergraduate students were more likely to achieve successful retention of L2 items. Similarly, question 10, which is related to taking notes in class, points to a prevalence of pen-and-paper writing over digital writing with very strong evidence. As regards writing new vocabulary items, question 12 indicates that there is strong evidence suggesting that writing by hand is preferred by first-year students under these circumstances. Finally, creating outlines is preferred to be done by hand, as can be seen in question 22.

TABLE 3. Results of the survey questions by first-year undergraduate students.

Question	Pen-and-paper writing	Digital writing	BF10	W	Rhat
1	3.16 (0.94)	3.95 (1.15)	42.847	100.000	1.010
2	3.83 (1.04)	4.11 (0.98)	0.353	110.000	1.002
3	2.79 (1.14)	3.60 (1.29)	54.144	73.000	1.005
4	4.02 (1.01)	4.07 (1.10)	0.180	149.000	1.000
5	1.46 (0.90)	3.86 (1.37)	54712.923	3.000	1.051
6	3.62 (1.27)	3.86 (1.03)	0.357	107.500	1.000
7	3.53 (1.27)	4.11 (0.95)	1.824	145.500	1.001
8	3.46 (1.12)	3.81 (1.07)	1.438	68.000	1.000
9	3.76 (1.23)	3.04 (1.17)	13.436	273.500	1.002
10	4.09 (1.08)	2.53 (1.20)	382.288	584.000	1.007
11	3.30 (1.38)	3.97 (1.08)	1.353	161.000	1.002
12	3.81 (1.33)	2.79 (1.48)	32.628	379.500	1.000
13	2.93 (1.33)	3.32 (1.34)	0.866	121.000	1.000
14	3.11 (1.19)	2.55 (1.24)	1.534	441.000	1.001
15	1.74 (1.00)	1.90 (0.94)	0.277	72.500	1.000
16	2.14 (1.33)	1.72 (1.20)	1.028	185.000	1.001
17	2.02 (0.91)	2.76 (1.19)	49.926	63.000	1.001
18	2.62 (1.32)	2.69 (1.37)	0.179	120.000	1.000
19	2.55 (1.41)	2.30 (1.22)	0.245	228.000	1.000
20	3.16 (1.27)	2.95 (1.06)	0.283	245.000	1.000
21	3.72 (1.05)	3.44 (1.14)	0.458	186.000	1.000
22	2.97 (1.12)	2.02 (1.08)	219.247	341.500	1.007
23	3.67 (0.94)	3.76 (1.06)	0.188	73.000	1.000

Table 4 below displays the results corresponding to third-year undergraduate students. The most relevant results are observed in question 3, which refers to formal writing, which third-year students preferred with strong evidence. Regarding informal writing (question 5), participants preferred digital writing. Additionally, third year participants showed a preference for digital writing when writing compositions in English

(question 11) with moderate evidence. Besides, third year participants believed digital writing was more likely to cause distractions when writing in an L2. The results for question 9, for instance, indicated that third year participants opted for writing by hand when they expected to retain L2 content or knowledge. As can be observed in Table 4, BF10 showed very strong evidence. Finally, when writing outlines (question 22), third year participants opted for writing by hand rather than digital writing, with very strong evidence.

TABLE 4. Results of the survey questions by third-year undergraduate students.

Question	Pen-and-paper writing	Digital writing	BF10	W	Rhat
1	3.77 (1.00)	4.22 (1.00)	1.016	88.500	1.001
2	4.02 (1.17)	4.40 (0.88)	0.401	56.000	1.001
3	2.60 (1.28)	3.97 (0.98)	165.157	18.000	1.008
4	3.91 (0.88)	4.34 (0.87)	2.946	74.000	1.000
5	1.54 (0.95)	3.62 (1.59)	2109.489	7.000	1.020
6	3.85 (0.87)	4.00 (0.87)	0.222	109.500	1.000
7	4.00 (1.18)	4.28 (0.86)	0.249	79.000	1.000
8	3.62 (0.91)	3.94 (1.02)	1.321	28.000	1.000
9	3.88 (0.99)	3.02 (0.85)	37.864	362.500	1.006
10	3.80 (1.25)	3.40 (1.35)	0.301	204.000	1.000
11	3.20 (1.18)	4.08 (0.95)	18.475	79.500	1.001
12	3.40 (1.14)	2.54 (1.29)	6.078	273.500	1.002
13	4.28 (0.95)	4.02 (1.04)	0.366	123.000	1.000
14	3.34 (1.18)	2.77 (1.30)	0.985	186.000	1.001
15	1.91 (1.12)	2.00 (1.23)	0.190	61.000	1.000
16	2.05 (1.49)	1.51 (1.12)	3.682	63.000	1.002
17	1.77 (1.08)	2.71 (1.22)	243.598	11.000	1.004
18	2.74 (1.52)	2.14 (1.39)	1.681	169.000	1.000
19	2.42 (1.50)	2.05 (1.28)	0.384	76.000	1.001
20	2.68 (1.25)	2.45 (1.12)	0.340	157.500	1.001
21	3.88 (1.05)	3.77 (1.21)	0.203	53.000	1.000
22	3.37 (1.33)	2.08 (1.19)	187.624	334.000	1.002
23	4.00 (1.00)	4.02 (1.17)	0.216	41.000	1.000

RQ2. Are there any differences between the perceptions of first year and third year undergraduates when concerning L2 writing in a digital or traditional (by hand) environment?

With this research question, we will observe how different the perceptions were in first-year and third-year undergraduate students from the perspective of pen-and-paper writing, and digital writing.

Table 5 below displays the Bayesian statistical results with BF10 for writing by hand. The results show that, in the case of question 1, referring to the preference or frequency of writing in English, third-year undergraduate students used this writing mode (M= 3.77) more than first-year participants (M= 3.16). Nevertheless, the evidence is moderate. Another relevant result is related to writing in English when studying (question 13). In this case, third-year participants indicated that they wrote by hand more in English when revising (M= 4.28) than their first-year counterparts (M= 2.93).

TABLE 5. Bayesian statistics for writing by hand.

	BF_{10}	W	Rhat
P_1	2.469	505.500	1.000
P_2	0.323	648.000	1.000
P_3	0.294	832.500	1.000
P_4	0.303	828.500	1.000
P_5	0.288	709.500	1.000
P_6	0.285	708.000	1.001
P_7	0.669	584.000	1.000
P_8	0.274	706.500	1.000
P_9	0.267	739.000	1.000
P_10	0.344	845.500	1.000
P_11	0.251	797.500	1.000
P_12	0.663	933.000	1.000
P_13	59.926	332.500	1.000
P_14	0.316	675.000	1.000
P_15	0.290	693.000	1.001

	BF_{10}	W	Rhat
P_16	0.264	803.500	1.001
P_17	0.493	911.500	1.000
P_18	0.243	733.000	1.000
P_19	0.266	802.000	1.000
P_20	0.641	917.500	1.000
P_21	0.288	676.500	1.000
P_22	0.474	592.000	1.000
P_23	0.550	599.000	1.000

Note. Result based on data augmentation algorithm with 5 chains of 1000 iterations.

Moving on to the between-group comparison in terms of digital writing, a series of results are to be highlighted (see Table 6). In this sense, third-year participants took class notes in English on the computer at a greater rate (M= 3.40) than first-year students (M= 2.53). BF10 indicated strong evidence. Also, writing in English on the computer was a more prevalent activity (question 13) for third-year participants (M= 4.02) than for first-year undergraduate students (M= 3.32). BF10 indicated slightly moderate evidence.

TABLE 6. Bayesian statistics for digital writing.

	BF_{10}	**W**	**Rhat**
R_1	0.386	651.500	1.000
R_2	0.429	622.500	1.000
R_3	0.449	644.500	1.000
R_4	0.362	662.000	1.000
R_5	0.291	798.000	1.001
R_6	0.279	710.500	1.000
R_7	0.314	683.000	1.000
R_8	0.261	700.500	1.001
R_9	0.250	754.000	1.001

	BF_{10}	W	Rhat
R_10	3.045	474.500	1.000
R_11	0.262	720.500	1.000
R_12	0.318	832.500	1.000
R_13	1.726	521.000	1.001
R_14	0.291	681.500	1.000
R_15	0.256	760.000	1.000
R_16	0.322	837.500	1.001
R_17	0.250	769.500	1.000
R_18	0.608	934.500	1.000
R_19	0.325	853.000	1.000
R_20	0.964	954.000	1.000
R_21	0.418	617.500	1.001
R_22	0.249	744.000	1.000
R_23	0.395	619.000	1.000

Note. Result based on data augmentation algorithm with 5 chains of 1000 iterations.

5. DISCUSSION

Our results lead us to a series of very clear interpretations based on previous research. Firstly, participants – either first-year or third-year undergraduate students – were more prone to resort to writing by hand when it came to language retention and memorization. Such a finding is relevant in that it points to the usefulness of writing by hand for the acquisition of new knowledge, and more importantly, vocabulary items. Despite the widespread use of computers in the university setting for both revising and note-taking, handwriting is still regarded as an important source of retention. This might be related to some cognitive processes which occur now of writing. In this regard, Kellogg et al. (2013) pointed that cognitive effort is different when writing by hand than keyboarding. One of the main arguments lies in the supposedly effortful characteristic of handwriting which, on the one hand, pushes the writer to focus on the visual and motor aspects of the written text. This way, more connections are established, allowing for better

retention of vocabulary items. Nevertheless, even if keyboard automatization may contribute to facilitating the task of writing (Kellogg et al., 2013) and thus remove the purported motoric difficulties, handwriting is thought to be more beneficial at the time of revising, for instance, for an exam, as it generally leads to a higher retention of knowledge.

Another important finding is attributed to the preference of digital writing when writing is framed in a more formal setting, especially English compositions, essays or assignments. Such a finding is relevant as a digital environment not only favors typing but also provides the possibility of implementing correction tools (i.e. grammar and spelling checkers). This type of immediate feedback contributes to focusing on other writing processes. Indeed, feedback on written texts is an essential practice within any second language classroom and therefore, instructors should not dismiss the power that digital writing tools may have in providing students not only with the means of producing texts in a comfortable and fast way, but of also providing students with essential corrections on their texts.

A common agreement amongst participants concerned digital writing and its relation to distractions. Both first-year and third-year undergraduate students agreed that digital writing led to more distractions, which tends to occur very frequently when students are taking notes in class. Consequently, when implementing digital writing tools in a classroom environment, restricting student's access to the internet could minimize these distractions and optimize the students' writing.

Finally, an important finding was related to the amount of writing participants did in English in comparison to their L1. As was mentioned in the previous section, third-year students engaged in writing more in English than in their L1 when it came to handwritten texts. A potential explanation behind this finding could be related to the proficiency level given that third-year students had a higher level in their L2 than their first-year counterparts. Similarly, confidence may also be pivotal in this context since third-year students would be more confident at writing in English either on paper or in a digital environment.

6. CONCLUSIONS

This exploratory study intended to shed light on how undergraduate EFL learners perceived both digital and traditional pen-and-paper writing. As evidenced in the findings presented, an important conclusion to be drawn points to an eclectic perspective. In this regard, promoting both writing mediums within an EFL classroom, especially in Higher Education, would be the optimal decision that would certainly favor language learning.

Bearing in mind the required outcome, digital writing or handwriting should be equally implemented. To illustrate this, as expressed by students in this study, handwriting is preferred when it comes to taking notes or revising. Hence, there should be an effort on the instructors' part to favor the use of this medium as it would certainly benefit undergraduate students at the cognitive level. Likewise, another important finding is related to proficiency level which, in a university setting, gradually develops throughout the courses. As a result, an effort should be made in order to guarantee a transition from handwriting to typing when, for instance, writing essays or other types of texts in particularly instrumental English modules. Such a gradual shift would allow undergraduate students to focus on retaining new words and expressions when writing at the very beginning of their university studies. Subsequently, in later courses, such a focus on acquiring new vocabulary or expanding the existing vocabulary repertoire would transition to higher concerns in terms of writing style or adequacy to the register.

Future research avenues should focus not only on the perceptions of undergraduate students, but also on the effects that each written environment may have on their written products. Thus, providing essential information on which methods may be more beneficial in terms of writing accuracy and language learning would favor L2 development. Additionally, as this study focused solely on undergraduate students' perceptions, future research would benefit from explorations regarding the perceptions of both younger and older learners outside of the university context.

7. REFERENCES

Cheung, Y. L. (2016). A comparative study of paper-and-pen versus computer-delivered assessment modes on students' writing quality: A Singapore study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 23-33.

Ene, E., & Upton, T. A. (2018). Synchronous and asynchronous teacher electronic feedback and learner uptake in ESL composition. *Journal of Second Language Writing*, 41, 1–13.

Farinosi, M., Lim, C. and Roll, J. (2016). Book or screen, pen or keyboard? A cross-cultural sociological analysis of writing and reading habits basing on Germany, Italy and the UK. *Telematics and Informatics* 33(2), 410–421.

Garcés-Manzanera, A. (2021). A comparison between online and blended learning in an efl course during the pandemic: Exploring undergraduates' perceptions. In *De la filosofía digital a la sociedad del video-juego. Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales* (pp. 525-553). Dykinson.

Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 2(1).

Isaias, P., Miranda, P. and Pifano, S. (2015). An empirical study on computer and paper based resources: are they competitive or complimentary means? *IADIS International Journal on Computer Science & Information Systems*, 10(2), 129–144.

Kaputa, V. and Paluš, H. (2013). Users' attitudes towards print and digital. *Intercathedra*, 29(2), 28–34.

Kellogg, R. T., Whiteford, A. P., Turner, C. E., Cahill, M., & Mertens, A. (2013). Working memory in written composition: An evaluation of the 1996 model. *Journal of Writing Research*, 5, 159–190.

Lee, H. K. (2004). A comparative study of ESL writers' performance in a paper-based and a computer-delivered writing test. *Assessing Writing*, 9, 4–26.

Li, J. (2006). The mediation of technology in ESL writing and its implications for writing assessment. *Assessing Writing*, 11, 5–21.

Manchón, R. (Ed.). (2011). *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (Vol. 31). John Benjamins Publishing.

Mueller, P.A. and Oppenheimer, D.M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological Science*, 25(6), 1159–1168.

Norouzian, R., de Miranda, M., & Plonsky, L. (2018). The Bayesian revolution in second language research: An applied approach. *Language Learning*, 68(4), 1032-1075.

Tafazoli, D., Nosratzadeh, H., & Hosseini, N. (2014). Computer-mediated Corrective Feedback in ESP Courses: Reducing Grammatical Errors via Email. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 355 -359.

Van Doorn, J., Van Den Bergh, D., Böhm, U., Dablander, F., Derks, K., Draws, T., Etz, A., Evans, N. J., Gronau, Q. F., Haaf, J. M., Hinne, M., Kucharský, Š., Ly, A., Marsman, M., Matzke, D., Gupta, A. R. K. N., Sarafoglou, A., Stefan, A., Voelkel, J. G., & Wagenmakers, E. J. (2020). *The JASP guidelines for conducting and reporting a Bayesian analysis. Psychonomic Bulletin and Review*. https://doi.org/10.3758/s13423-020-01798-5

Vincent, J. (2016). Students' use of paper and pen versus digital media in university environments for writing and reading–a cross-cultural exploration. *Journal of Print Media and Media Technology Research*, 5(2), 97-106.

Wheeler, S., Yeomans, P., & Wheeler, D. (2008). The good, the bad and the wiki: Evaluating student-generated content for collaborative learning. British journal of educational technology, 39(6), 987-995.

LA ENSEÑANZA DE LOS IDIOMAS PARA ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

HASSNA KARIM
Universidad Hassan II

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día los problemas de aprendizaje afectan a una población muy diversa, entre el 9 y el 16% de la población escolar padece algún tipo de trastorno del aprendizaje. El Trastorno del Aprendizaje se define como una dificultad inesperada, específica y persistente para la adquisición de un aprendizaje pese a una instrucción convencional, nivel de inteligencia y oportunidades socioculturales adecuadas.

Las dificultades específicas del aprendizaje (DEA) siempre han existido. Sin embargo, actualmente, contamos con hallazgos e investigaciones que nos han permitido identificar, analizar profundamente cada uno de los casos y también sacar nuestras propias conclusiones. Las DEA se asocian a una de las primeras causas más frecuentes del bajo rendimiento y fracaso escolar, así pues, hacer una buena prevención y detección, nos permitirá evaluar y saber cómo debemos intervenir para evitar futuros trastornos emocionales.

Los síntomas del DEA tienen un gran impacto en el desarrollo del individuo, su aprendizaje e interfieren en su funcionamiento social, emocional y cognitivo, causando una importante morbilidad y disfunción no solo en el niño, sino también en el grupo de compañeros escolares y en su propia familia.

En este trabajo se plantea la siguiente hipótesis ¿cómo un niño con este trastorno podría llegar a hablar varios idiomas y ser políglota? Antes de empezar la investigación hemos ceñido nuestro campo de trabajo en las aulas de idiomas específicamente en francés, árabe, español e inglés

preguntando primero ¿cómo detectar estos niños? ¿qué procedimiento utilizar en su enseñanza?

El objetivo principal de la presente investigación es identificar, enumerar las dificultades de aprendizaje que presentan estos niños, clasificar los tipos de problemas que formulan los niños de primaria y prescolar, aplicar estrategias de intervención fundamentadas en las situaciones problema como metodología alternativa para acompañar a los niños con DA.

Antes de ceñir las dificultades de aprendizaje, es importante detectar los alumnos que sufren de este problema. La mayoría de ellos no lo aparecen porque no carecen de inteligencia, ni déficits sensoriales, visuales o auditivos ni tampoco problemas motores o emocionales; sin embargo, estos niños no pueden realizar con éxito sus labores escolares, presentan dificultad en captar procesar y dominar las tareas e informaciones para desarrollarlas posteriormente.

Son problemas que si se detectan a tiempo pueden ser solucionados, es importante conocer los diferentes tipos de dificultades de aprendizaje que se presentan en los niños en la etapa escolar.

En ellos destacamos:

- Dificultades lecto-escritoras que incluyen dislalias, afacias, dislexias y disgrafía.
- Discalculia "El término de discalculia se refiere a una dificultad persistente en el aprendizaje o comprensión de conceptos, numéricos, principios de conteo, cardinalidad y aritmética; estos problemas son seguidamente denominados como dificultades en el aprendizaje de las matemáticas" Geary (2010, p.1).

En nuestra investigación hacemos hincapié, sobre la primera categoría (dificultad lecto-escritora) ya que, es el centro de nuestro objetivo de indagación.

Diferentes estrategias puestas en marcha por maestros y terapeutas ayudan a la mejora cognitiva de alumnos con dificultades de aprendizaje

(DA) de la educación primaria y muchos de ellos pasan del fracaso al éxito si la detección se hace en tiempo.

2. ¿CÓMO PODEMOS DETECTAR UN NIÑO CON DEA?

Un trastorno del aprendizaje es un problema de procesamiento de información que impide que una persona aprenda una habilidad y la utilice eficazmente. Los trastornos de aprendizaje generalmente afectan a las personas con inteligencia media o superior a la media. Como resultado, el trastorno aparece como una brecha entre las habilidades esperadas, basadas en la edad y la inteligencia, y el rendimiento académico.

Los trastornos de aprendizaje comunes afectan las habilidades del niño en la lectura, la expresión escrita, las matemáticas o las habilidades no verbales.

Lectura: los trastornos del aprendizaje en la lectura se basan generalmente en la dificultad para percibir una palabra hablada como una combinación de sonidos distintos. Esto puede dificultar la comprensión de cómo una letra o letras representan un sonido y cómo las combinaciones de letras forman una palabra. Los problemas con la memoria funcional (la capacidad de retener y manipular información en el momento) también pueden desempeñar un papel. Incluso cuando dominan las destrezas básicas de lectura, los niños pueden tener dificultades con las siguientes destrezas:

- Leer a un ritmo típico
- Entender lo que leen
- Recordar con precisión lo que leen
- Hacer inferencias basadas en su lectura
- Ortografía

Se suele llamar dislexia a los trastornos de aprendizaje en la lectura, pero algunos especialistas utilizan este término para describir solo algunos de los problemas de procesamiento de la información que pueden causar dificultades con la lectura.

Expresión escrita: la escritura requiere complejas habilidades visuales, motoras y de procesamiento de la información. Un trastorno de aprendizaje en la expresión escrita puede causar lo siguiente:

- Escritura lenta y laboriosa
- Caligrafía que es difícil de leer
- Dificultad para volcar los pensamientos en papel
- Texto escrito mal organizado o difícil de entender
- Problemas con la ortografía, la gramática y la puntuación

3. ¿QUÉ CAUSA LOS TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE?

Los factores que pueden influir en la progresión de los trastornos del aprendizaje incluyen los siguientes:

- **Antecedentes familiares y genética.** Los antecedentes familiares de trastornos del aprendizaje aumentan el riesgo de que un niño desarrolle un trastorno.

- **Riesgos prenatales y neonatales.** El crecimiento deficiente en el útero (restricción grave del crecimiento intrauterino), la exposición al alcohol o a las drogas antes de nacer, el nacimiento prematuro y el bajo peso al nacer se han relacionado con trastornos del aprendizaje.

- **Traumas psicológicos.** El trauma psicológico o el abuso en la primera infancia pueden afectar el desarrollo cerebral y aumentar el riesgo de trastornos del aprendizaje.

- **Traumas físicos.** Los traumatismos craneales o las infecciones del sistema nervioso pueden contribuir al desarrollo de los trastornos del aprendizaje.

- **Exposición ambiental.** La exposición a altos niveles de toxinas, como el plomo, se ha relacionado con un mayor riesgo de trastornos del aprendizaje.

4. ¿CUÁLES SON LOS SIGNOS DE LOS TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE?

Un niño puede tener puede tener un trastorno de aprendizaje si:

- No domina las habilidades de lectura, ortografía, escritura o matemáticas en los niveles de edad y grado esperados, o cerca de ellos.
- Tiene dificultades para entender y seguir instrucciones.
- Tiene problemas para recordar lo que alguien le acaba de decir.
- Carece de coordinación para caminar, practicar deportes o habilidades como sostener un lápiz.
- Pierde o extravía fácilmente tareas, libros escolares u otros artículos.
- Tiene dificultad para entender el concepto de tiempo.
- Se resiste a hacer tareas o actividades que involucran lectura, escritura o matemáticas, o no pueden completar las tareas sin una ayuda significativa.
- Se comporta mal o muestra oposición, hostilidad o reacciones emocionales excesivas en la escuela o al realizar actividades académicas, como hacer tareas o leer.

5. ¿CÓMO PODEMOS AYUDAR A NIÑOS CON TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE?

La intervención temprana es fundamental porque el problema puede agravarse. Un niño que no aprende a sumar en la escuela primaria no será capaz de abordar el álgebra en la escuela secundaria. Los niños que tienen trastornos del aprendizaje también pueden experimentar ansiedad de ejecución, depresión, baja autoestima, fatiga crónica o pérdida de motivación. Algunos niños pueden portarse mal para desviar la atención de sus desafíos en la escuela.

El maestro, los padres, el tutor, el médico u otro profesional del niño pueden solicitar una evaluación si existen inquietudes acerca de los problemas de aprendizaje. Es probable que su hijo primero sea sometido a pruebas para descartar problemas de visión o audición, u otras afecciones médicas. A menudo, a un niño será sometido a una serie exámenes realizados por un equipo de profesionales, incluyendo un psicólogo, un maestro de educación especial, un terapeuta ocupacional, un trabajador social o un enfermero.

La determinación de un trastorno de aprendizaje y la necesidad de servicios se basan en los resultados de los exámenes, el aporte de información por parte de los maestros, los padres o tutores y una revisión del rendimiento académico. Un diagnóstico de ansiedad severa o de trastornos por déficit de atención/hiperactividad también puede ser relevante. Estas afecciones pueden contribuir a retrasar el desarrollo de las habilidades académicas.

6. LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA DEL CASO PRÁCTICO

Para realizar el caso práctico hemos trabajado con una niña de 7 años, pero el experimento duro 3 años. La alumna en cuestión siempre se ha expresado bien de forma oral y tiene una buena capacidad de comunicación verbal, logra adaptarse lo mejor posible a lo que cree que se espera de él. Además, tiene una capacidad de atención limitada, tiene tendencia a cansarse, a moverse de su asiento, a tocar y jugar con lo que encuentra disponible, lo que le provoca inquietud. Se rinde fácilmente ante las dificultades, tiende a tener un comportamiento regresivo ante las dificultades y/o cuando se satura. Esto genera una irregularidad en su trabajo y en su comportamiento.

el alumno se distrae fácilmente con estímulos externos y / o internos. A veces usa estrategias de evitación para no realizar una tarea solicitada. necesita un marco firme y estímulo para poder invertir.

6.1. EVALUACIÓN DE LOS FUNCIONAMIENTOS COGNITIVOS

Para la realización de esta evaluación se ha apoyado sobre el método de la escala de inteligencia de Wechsler para niños (WPPSI- IV)

El funcionamiento cognitivo de la alumna en cuestión a sido evaluado por la WPPSI-IV. Esta escala permite de evaluar el funcionamiento cognitivo de los niños entre 2 y 7 años en Francia a partir de 6 pruebas de base y 7 opcionales, cada una notada de 1 a 19. Estas preubas permiten calcular cinco índices sobre una escala con media se situa entre 90 y 110.

Estos resultados no tienen valor definido, son sujetos a cambios y solo reflejan una parte del potencial del niño; permiten indicar sus puntos fuertes y las áreas en las que el niño encuentra dificultades.

- Puntuaciones de las subpruebas del Índice de Comprensión Verbal (ICV)

TABLA 1.

Subpruebas	Puntuación bruta	Puntuación obtenida
Información	24	11/19
Similitudes	25	11/19
Vocabulario	35	16/19
Comprensión	23	10/19

Fuente: elaboración propia

- **Información:** esta subprueba está diseñada para evaluar la capacidad de adquirir, retener y restaurar el conocimiento general y fáctico. también implementa la percepción y comprensión auditiva, así como la expresión verbal. el estudiante obtuvo una puntuación media de 19/11. tiene buenas capacidades en el nivel esperado de conocimiento e información aprendida en su entorno. Observemos que presenta dificultades de localización en el tiempo.

- **Similitudes:** evalúa la formación de conceptos verbales y el razonamiento abstracto. También apela a la inteligencia cristalizada, la comprensión auditiva, la memoria, la categorización y la capacidad de asociación, para distinguir elementos esenciales de los que no lo son, y la expresión verbal. el estudiante obtuvo una puntuación media de 19/11. tiene

capacidades de conceptualización al nivel esperado, logra percibir relaciones o vínculos lógicos en el material verbal.

- **Vocabulario:** evalúa el conocimiento del léxico y la formación de conceptos verbales.

- también mide la inteligencia cristalizada, el conocimiento básico, la capacidad de aprender, la expresión verbal, la memoria a largo plazo y el nivel de vocabulario rico, así como un buen aprendizaje y adquisición de habilidades; sus habilidades de desarrollo de conceptos están muy por encima del nivel esperado.

- **Comprensión de situaciones:** Esta subprueba evalúa el razonamiento verbal, la comprensión y expresión verbal, la capacidad de evaluar y utilizar la experiencia previa, demostrar practicidad y ejercer juicio. También apela a la inteligencia cristalizada, el conocimiento de las convenciones de comportamiento, las normas sociales, el "sentido común" y la memoria a largo plazo. La alumna obtuvo una puntuación de 10/19; su capacidad para comprender situaciones y normas sociales está al nivel esperado.

- PUNTUACIÓN de las subpruebas del índice de visuo-spacial (IVS)

TABLA 2.

Subpruebas	Puntuación bruta	Puntuación obtenida
Cubos	20	6/19
Montaje de objetos	30	9/19

Fuente: elaboración propia

- **Cubos:** evalúa la capacidad de analizar y sintetizar estímulos visuales abstractos. también implica la formación de conceptos no verbales, razonamiento, inteligencia visuoespacial general, percepción y organización visual, procesos simultáneos, coordinación visuomotora, aprendizaje y la capacidad de distinguir la figura de los derretimientos en estímulos visuales; la

alumna tuvo una puntuación por debajo del nivel esperado 6/19, presenta dificultades de análisis, estructura planificación y organización visual-espacial, este es uno de sus puntos débiles.

- **Montaje de objetos:** diseñado para evaluar la organización perceptiva, integración y síntesis de la relación entre los partes, razonamiento no verbal y aprendizaje por ensayo y error. también utiliza habilidades espaciales, coordinación visuomotora, flexibilidad cognitiva y perseverancia. La alumna obtuvo una puntuación de 9/19. Sus capacidades para el procesamiento visuo-constructivo de la información visual son de promedio esperado, logra construir un modelo de un objeto internalizado.

- Puntuación de las pruebas del índice de razonamiento fluido (IRF)

TABLA 3.

Subpruebas	Puntuación bruta	Puntuación obtenida
Matrices	21	14/19
Identificación de conceptos	19	12/19

Fuente: elaboración propia

- **Matrices:** es una subprueba diseñada para medir la inteligencia fluida, procesamiento visual general, clasificación y habilidades espaciales, conocimiento de las relaciones entre el todo y sus partes, procesos simultáneos y organización perceptiva; la alumna obtuvo una puntuación de 14/19, tiene buenas habilidades de razonamiento lógico deductivo e inductivo abstracto, es una de sus fortalezas.

- **Identificación de conceptos:** está diseñada para evaluar el razonamiento fluido e inductivo, el reconocimiento y procesamiento visuoespacial y el pensamiento conceptual, también puede involucrar la inteligencia cristalizada; la alumna obtuvo una puntuación de 12/19, logra distinguir bien las relaciones

fundamentales de las superficiales y seleccionar las relaciones adecuadas entre los objetos y los conceptos de forma perceptual.

– Puntuación de las pruebas del índice de memoria del trabajo (IMT)

TABLA 4.

Subpruebas	Puntuación bruta	Puntuación obtenida
Reconocimiento de la imagen	17	9/19
Memoria espacial	10	6/19

Fuente: elaboración propia

– **Reconocimiento de la imagen:** similar a otros puntos de memoria de trabajo visual existentes, pero relativamente innovador en su uso de estímulos significativos. Como ocurre con muchas de estas pruebas, el reconocimiento de imágenes implica una interferencia proactiva en lugar de una secuencia; la alumna obtuvo una puntuación media de 9/19. Tiene una capacidad promedio de memoria visual a corto plazo en comparación con lo que se espera a su edad.

– **Memoria espacial:** es una subprueba de la escala de memoria de trabajo para niños de 2 años 6 meses a 7 años 7 meses, esta subprueba es similar a otros puntos de memoria de trabajo en el dominio espacial de la literatura; la alumna obtuvo una puntuación de corte de 6/19, sus facultades de orientación en el espacio y manipulación de objetos en el espacio son limitadas, su capacidad de memorización visual-espacial es frágil.

– Puntuación de las pruebas del índice de velocidad de procesamiento (IVT)

TABLA 5.

Subpruebas	Puntuación bruta	Puntuación obtenida
Símbolos	32	8/19
Código	22	7/19

Fuente: elaboración propia

- **Símbolos:** esta subprueba involucra memoria visual a corto plazo, discriminación visual y concentración, también puede implementar la comprensión auditiva, la organización perceptiva y las habilidades para anticipar y aprender; la alumna obtuvo una puntuación baja promedio de 8/19, tiene frágiles capacidades para discriminar información visual cuando es necesario procesar varios estímulos, lo que impacta sus capacidades visual-atencionales y la velocidad de procesamiento de la información.

- **Código:** esta subprueba evalúa la velocidad de percepción, la memoria a corto plazo, la capacidad de exploración visual, la flexibilidad cognitiva, la atención y la motivación; la alumna obtuvo una puntuación de 7/19, sus sucesivas capacidades de procesamiento visual de datos están por debajo del nivel esperado, su gesto gráfico es impulsivo, sus habilidades de coordinación visomotora son frágiles.

6.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS

TABLA 6.

	Suma de notas estándar	nota compuesta	Rango percentil	Intervalo de confianza	Descripción cualitativa
Comprensión verbal	22	ICV 105	63	97-112	Medio
Visuo-spacial	15	IVS 85	16	78-96	Medio bajo
Razonamineto fluido	26	IRF 118	88	108-124	Medio alto

Memoria de trabajo	15	IMT 85	16	78-94	Medio bajo
Velocidad de procesamiento	21	IVT 103	58	93-112	Medio
Escala total	59	QIT 98	45	92-104	Medio

Fuente: elaboración propia

- El índice de comprensión verbal ICV 105 situado en la zona media. La alumna tiene habilidades medianas en la conceptualización y el razonamiento verbal en relación con lo que se espera a su edad, su conocimiento general, su repertorio léxico y su capacidad para aprender información y conocimiento en su entorno están al nivel esperado.

- El índice visuo-espacial IVS 85 situado en la zona media baja indica que el alumno tiene debilidades en los dominios visuo-espaciales, sus capacidades de estructuración, organización y análisis visuo-espacial son frágiles, así como sus habilidades visuo-atencionales, este es uno de sus puntos débiles.

- El índice de razonamiento fluido IRF 118 ubicado en la zona media fuerte, la alumna tiene un muy buen razonamiento lógico a partir de un estímulo visual de manera perceptiva, cuando tiene que poner reglas lógicas, su razonamiento inductivo, deductivo está muy por encima del nivel esperado para su edad, este es uno de sus puntos fuertes.

- El índice de la memoria del trabajo IMT 85 ubicado en la zona media baja indica que las capacidades de la alumna a nivel de la memoria visual a corto plazo y la memoria del trabajo que implican el mantenimiento de la información son frágiles y son entre sus puntos débiles.

- EVALUACIÓN NEUROPSYCOLÓGICA – atención y funcionamiento executivo-

Después de las evaluaciones antes citas en al apartado anterior y la consecuencia de los trastornos del aprendizaje, los profesores se dieron cuenta que la competencia visuo-atencional de la alumna es frágil, a

nivel de las actividades gráficas se notaba una lentitud y fragilidad, a la hora de la lectura también se detectaba que el samblaje, la adquisición todavía no son automatizadas, y la escritura esencialmente queda fonética.

Aunque la niña tiene buenas capacidades de razonamiento, lógica y habilidad verbal y conceptual no tiene ningún problema de comprensión; los profesores decidieron poner en marcha un plan de acompañamiento personalizado a nivel de las clases para la alumna.

- La subprueba de atención auditiva evalúa la atención selectiva auditiva y sostenida. sus habilidades de atención auditiva están muy por debajo del nivel esperado para los niños de su edad, ha obtendido:
- El total de errores de comisión corresponde al rango (11-25) % está bajo el nivel esperado.
- El total de errores de omisión corresponde al rango (26-50) % está en la media frágil.
- El total de errores de inhibición corresponden al rango (11-25) % está por debajo del nivel esperado.
- La alumna presenta distracción, así como dificultad en la ateción selectiva y sostenida,
- Sus habilidades de respuesta asociadas están en un nivel bajo en comparación con su grupo de edad, tenía:
- El total de errores de comisión está por debajo del nivel esperado.
- El total de errores de omisión es bajo.
- El total de errores de silenciamiento está por debajo del nivel esperado.
- El procesamiento en la memoria de trabajo es deficiente, agota sus recursos de atención e impacta el control inhibitorio.

- la subprueba de memoria narrativa: evalúa el recuerdo inmediato del contenido de un texto en condiciones de recuerdo libre, recuerdo indexado.

la alumna obtuvo una puntuación límite para la memoria libre y una puntuación baja para la memoria indexada, tiene dificultad para comprender y recordar la información, tiene dificultades de memoria auditiva a corto plazo y es frágil para memorizar varias informaciones, tiene importantes dificultades de codificación.

- La subprueba de orientación evalúa la comprensión de las relaciones visuoespaciales, la orientación, la dirección de localización, así como la capacidad de transferir la comprensión de un mapa esquemático simple a un mapa más complejo, el rango del percentil de orientación está muy por debajo del nivel esperado, la prueba ha confirmado que la alumna tiene capacidades débiles de orientación visuoespacial y lateralidad.

Los resultados de la evaluación neuropsicológica de la alumna muestran un nivel intelectual medio con respecto a su edad cronológica. obtiene un QIT (Cociente de inteligencia total de 98). Se encuentra en Cuadragésimo quinto, Rango percentil (45%); presenta capacidades heterogéneas, una brecha significativa entre sus habilidades visuoespaciales y de memoria de trabajo que son frágiles y entre sus puntos débiles y sus habilidades de razonamiento verbal, conceptual y lógico que están por encima de la media y entre sus fortalezas.

Su capacidad para razonar con palabras, formar conceptos y comprender completamente la información transmitida verbalmente es satisfactoria. Tiene la capacidad de conceptualizar y percibir vínculos lógicos y relaciones entre las cosas y los conceptos verbales y perceptivos en un promedio en comparación con los niños de su edad, su razonamiento fluido deductivo e inductivo es muy satisfactorio y está por encima del nivel esperado a su edad.

Además, presenta debilidades a nivel de sus habilidades visuoespaciales (procesamiento y representación mental del espacio), lo que impacta en sus habilidades de estructuración espacial y genera fatiga

permanente en situaciones donde prima la ubicación y planificación. De manera que, poco consigue orientarse y estructurarse en un dominio visuoespacial. Sus capacidades de memoria en términos de memoria a corto plazo, así como memoria de trabajo son frágiles, encuentra debilidades en el procesamiento de puntos dobles en la memoria de trabajo, tiene dificultad para mantener y manipular temporalmente la información durante la realización de una tarea solicitada, agota sus recursos atencionales.

Sus capacidades de atención son frágiles, no puede mantener su atención y procesar varias piezas de información simultáneamente cuando aumenta la carga cognitiva.

esto explica la dificultad de la alumna para seguir instrucciones en varios pasos y en multitarea.

sus recursos atencionales y su resistencia cognitiva son limitados, se satura después de un tiempo, lo que debilita su productividad.

presenta una fragilidad de exploración y discriminación visual cuando es necesario tratar varios estímulos, esto sugiere que es necesario ordenar los soportes visuales propuestos para un uso óptimo. La alumna presenta lentitud en las actividades gráficas, su gesto grafomotor es laborioso e impulsivo lo cual es caro en términos de energía. De ahí la fatiga y lentitud en situaciones de diseño gráfico. A nivel de su personalidad, la alumna presenta falta de madurez y un apego ansioso inseguro, presenta inquietudes y ansiedades psicológicas. se desestabiliza fácilmente por la mirada del otro y / o por las limitaciones de la realidad, esto genera malestar y mecanismos de defensa de dominación, evitación y / o conductas regresivas.

La inmadurez psicoafectiva se caracteriza por una tendencia a estar más en el placer, lo que le permite poco adaptarse a las exigencias de la realidad circundante, así como tolerar la frustración. La alumna necesita un marco coherente, firme y tranquilizador que la prepare psicológicamente para aprender y beneficiarse de sus buenos recursos personales e intelectuales y evolucionar. necesita adquirir autonomía emocional. Ella también necesita algunos arreglos escolares para que pueda beneficiarse de su aprendizaje y mantener su motivación.

- EL PROCEDIMIENTO USADO DURANTE EL APRENDIZAJE DE NUESTRO CASO PRÁCTICO
- PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO PERZONALIZADO
- Adaptación transversal
- Colocar al alumno frente a la pizarra.
- Asegurar la legibilidad y claridad del cartel.
- Utilizar un código de color por asignatura.
- Favorecer la agenda sobre el libro de texto.
- Ampliar los formatos de los materiales escritos (A3).
- Dar apoyos de trabajo o ejercicios ya escritos (QMC por ejemplo)
- Proporcionar fotocopias para promover el aprendizaje y el significado que se le da.
- Resaltar las declaraciones, para cada línea.
- Ofrezca al alumno herramientas de ayuda (caché, regla, etc.).
- Proporcionar al estudiante mnemotécnicos.
- Asegurarse de comprender el vocabulario específico.
- Ayudar a la comprensión a través de una explicación o reformulación por parte del docente.
- Configurar la tutoría a través de un estudiante que lea las instrucciones en voz alta.
- Enunciar el objetivo de la sesión y resumirlo al final.
- proponer actividades que se puedan completar con éxito, que enriquecerán al alumno.
- Permitir el uso de la calculadora en todas las disciplinas.
- Evaluaciones

- Permita tiempo extra.
- Dar las instrucciones oralmente.
- Adaptar la situación, limitar la evaluación escrita: proponiendo MCQ, esquemas, diagramas, ejercicios con agujeros a marcar o conectar.
- Lecciones
- Ofrecer solo aprendizaje de palabras clave.
- Proporcionar una tarjeta de memoria con dibujos, símbolos, etc.
- Lectura y lengua oral
- Recurrir de forma privilegiada a los juegos proponiendo un trabajo de la conciencia fonológica.
- Enfatizar el trabajo en combinatoria.
- incluso antes de leer el texto, lea las preguntas que se le harán para que al alumno le resulte más fácil captar pistas.
- Ofrezca al alumno una lectura oral (profesor u otro alumno) o una audición de los textos de apoyo de la sesión.
- resalte palabras clave / pasajes importantes para facilitar la lectura del alumno.
- Ofrezca al alumno un diagrama cronológico de la historia (guíelo a identificar lo que ha retenido, párrafo tras párrafo, usando un diagrama).
- Producción escrita
- Simplificar las reglas introduciendo los índices visuales (pictogramas, croquis) al lado del texto.
- Adaptar las cantidades de la escritura (dictado personalizado en función de la capacidad del alumno) para evitar desmotivarle.

- Privilegiar el aprendizaje de las palabras pasando por el oral (apelando, haciendo gestos) y no copiando.
- Limitar las exigencias en el uso de reglas precisas.
- Recurrir al dictado para el maestro como se hace en caso de los niños con dislexia.
- Disminuir la cantidad de la escritura en cada hoja.
- Práctica de las lenguas vivas extranjeras
- Asegúrese de que la percepción inicial sea correcta: pronuncie lo más claramente posible y no demasiado rápido, escriba claramente en la pizarra en letras grandes.
- Trabajar en la pronunciación de los sonidos incluso exageradamente.
- Utilizar la enseñanza multisensorial, escuchar, leer, ver imágenes, escribir.
- Agrupar las palabras por similitudes ortográfica / fonológica, haciendo listas.
- Utilizar colores para segmentar las palabras y las frases.
- Análisis de resultado cuantitativo
- Materias por horas
- Durante los tres años que duró el experimento la niña tuvo que asistir a un número exacto de horas semanales de idiomas tal como sus compañeros de clase, la siguiente tabla indica el número de horas semanales tanto como el total de horas por año.
- Las horas impartidas semanalmente varían de un año a otro. Cabe señalar que otras asignaturas como las matemáticas y otras se dan en francés como es un colegio de misión francesa.

TABLA 7.

Materias	Árabe	Francés	Inglés	Español
Horas semanales/ primer año	5	11	5	6
Horas semanales/ segundo año	6	12	6	7
Horas semanales/ tercer año	7	10	7	8
Total	720	1320	720	840

Fuente: elaboración propia

– Horas dedicadas a diferentes terapias

La siguiente tabla expone el total de horas dedicadas en cada terapia de la cual benefició la niña, el total de las horas que figura en la tabla es de las horas invertidas durante los 3 años que duró el experimento.

TABLA 8.

Terapias	Pscicomotor	Pscicología	Ortofonía	Ocular
Total	144	40	40	12

Fuente: elaboración propia

– Análisis de resultado cualitativo del caso práctico

Llegando a esta fase del trabajo, podemos decir que el experimento resultó exitoso de manera que la niña de 7 años consiguió efectivamente después de tres años de trabajo con mucha táctica y dedicación a empezar a hablar francés, árabe, español e inglés como nativa, ahora queda por seguir trabajando con ella la comprensión lectora debido a las dificultades que tiene no se ha podido adquirir al mismo tiempo.

Como mencionamos anteriormente la niña con DEA pudo beneficiar de la ayuda extra de una especialista en lectura tanto en clase como fuera que le enseñaba técnicas para mejorar sus habilidades académicas, organizativas y de estudio, también pudo beneficiar del Programa de Educación Personalizada Individual, que pueden encontrar en el apartado 6.1 para los estudiantes que cumplan con ciertos criterios de un trastorno de aprendizaje. El Programa de Educación Personalizada

estableció objetivos de aprendizaje y determinó estrategias y servicios para apoyar el aprendizaje de la niña en la escuela.

En cuanto a las adaptaciones, se le dio más tiempo para completar las tareas o exámenes, se le hizo sentarse cerca del maestro para fomentar la atención, se uso aplicaciones informáticas que apoyen la escritura, se incluyó menos problemas de matemáticas en las tareas o proporcionar audiolibros para complementar la lectura.

Sin duda la terapia pudo beneficiar a la alumna en cuestión con la terapia ocupacional mejorando sus habilidades motoras con los problemas de escritura que tenía, también el trastorno por déficit de atención o la hiperactividad que sufría durante el primer año del experimento pudo mejorar la capacidad del niño para concentrarse en la escuela.

En conjunto, estas intervenciones pudieron mejorar las habilidades de la niña, ayudarla a desarrollar estrategias para resolver situaciones y usar sus fortalezas para mejorar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Además, concentrarse en las fortalezas de la niña, alentándola a descubrir intereses que le generen confianza. El plan de tratamiento de la niña en cuestión evolucionó de manera muy significativa durante estos tres años.

6. CONCLUSIONES

Al final cabe señalar, que la hipótesis propuesta al principio de la indagación, si un niño con dificultades de aprendizaje podría ser políglota, queda posible siempre cuando se detectan con la colaboración con el psiquiatra del cole y el terapeuta psicomotor es primordial para la adaptación de diferentes movimientos y medidas a nivel educativo, cultural, a través de políticas, proyectos, planes y programas, y abrir la escuela y la sociedad para todos con igualdad y equidad.

Cualquier niño con la dificultad que sea podría llegar a ser lo que desea e incluso tener un futuro exitoso como el físico Albert Einshtein que sufría deslexia o Beethoven, etc., la lista muy larga de famosos exitosos con DEA, su éxito y su superación de las limitaciones solo depende de como tomamos las riendas como maestros, pscicologos, terapeutas a

acompañar estos niños para la igualdad de oportunidades, como dice Darwin el hombre surge gracias a una serie de circunstancias, si las circunstancias son favorables el niño con DEA podría tener un porvenir brillante más que otro que no dispone de las herramientas requeridas.

Como consecuencia de lo expuesto en el artículo, llegamos a la conclusión que la enseñanza explícita de Composición Escrita Compresión Lectora mediante programas que favorecen el desarrollo de Procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas de composición y compresión a demostrado que debe ser un objetivo con mayor presencia debido a lo favorable que es inclusive para alumnos con dificultades de aprendizaje de la escritura.

Los maestros han de estar atentos a los indicios de aquellas conductas que puedan ser indicadoras de riesgo para, desde un enfoque multidisciplinar, colaborar activamente en crear ambientes educativos en los que tanto las dificultades como los trastornos se minimicen lo más

posible y todo el alumnado pueda realizar aportaciones a la comunidad, constituyéndose como un sujeto que tiene algo valioso que ofrecer a la sociedad.

8. REFERENCIAS

ALOYZY, D. (2001): A reconceptualization of learning disabilities via a selforganizing systems paradigm. Journal of Learning Disabilities, 34, 1, 79-94.

ÁLVAREZ, L. y GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (1999): Intervención psicopedagógica. Madrid. Pirámide.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1994): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th Ed.). Washington, De: Author.

BADIAN, N.A. (1983): Dyscalculia and nonverbal disorders of learning. En H.R. MYKLEBUST, (Ed): Progress in learning disabilities. Vol. 5. (pp. 235-264). New York: Gune & Skatton.

BAUTISTA, R. (1991): Necesidades Educativas Especiales. Manual Teórico Práctico. Málaga: Aljibe.

BARKLEY, R. A. (1997). Behavioral Inhibition, Sustained Attention and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD. Psychological Bulletin, 121, 65-94.

BARKLEY, R. A. (1998). Attention-Deficit Hyperavitivity Disorder Scientific American, September, 44-49.

BEAUVOIS, M.F. y DÉROUESNÉ, J. (1981): Lexical or ortographic agraphia. Brain, 104, 21-49.

BELTRÁN, J; BERMEJO, V; Y COLS. (2000): Intervención psicopedagógica y curriculum escolar. Madrid: Pirámide.

BERNINGER, V.W. (1999): Coordinating transcription and text generation in workin memory during composing: automatic and constructive processes. Learning Disability Quartely, 22, 2, 99-112.

BRANSFORD et al. (1996): Fostering mathematical thinking in moddle school students. En R.J. STERNBERG y T. BENZEEV (Eds.): The nature of mathematical thinking. (pp. 203-250), NJ: Erlbaum.

CARRASCOSA et al. (1991): El Alumno con retraso mental en la escuela ordinaria. Madrid. CNREE-MEC.

CASEY, J.; ROURKE, B. y PICARD, E. (1991): Syndrome of nonverbal learning disabilities: Age differences in neurpsychological, academic, and socioemotional functioning. Development and Psychopathology, 3, 329-343.

CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL (1991). El alumno con Retraso Mental en la Escuela Ordinaria. Madrid: MEC.

CHERKES-JULKOWSKI, M. (1996a): The child as a self-organizing system: A case against instruction as we know it. Learning Disabilities: A Multidisciplinar Journal, 7(1), 19-27.

CHERKES-JULKOWSKI, M. (1996b): Letter to the editor. Journal of Learning Disabilities, 29, 4-5.

CICCHETTI, D. y TUCKER, D. (1994): Development and self-regulatory structures of the mind. Development and Psychopathology, 6, 533-549.

COLL, C. (1990): Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación. En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (Comps.): Desarrollo psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.

COURCHESNE, E.; CHISUM, H. y TOWNSEND, J. (1994): Neural activity-dependent brain changes in development implications for psychology. Development and Psychopatology, 6, 697-722.

DEFIOR, S. (1996): Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. Infancia y Aprendizaje, 73, 49-63.

DEFIOR, S. (2000): Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Málaga: Aljibe.

DE LA PAZ, S.; SWANSON, P.H. y GRAHAM, S. (1998): The Contribution of Executive Control to the Revisin by Students with Writing and Learning Disabilities. Journal of Educational Psychology, 90, 3, 448-460.

DENCKLA, M. B. (1996b): Research on executive function in a neuropmental context: Application of clinical measures. Developmental Neuropsychology, 12, 5-15.

DENCKLA, M. B. (1996a): A theory and model of executive function: A neuropsychological perspective, en LYON, G.R. y KRASNEGOR, N.A. (Eds.): Attention, memory, and executive function. Baltimere: Brookes. Documento de Trabajo de la Cosejería de Educación y Ciencia. "Orientaciones para la elaboración del estudio estadístico del alumnado con NEE de Andalucía". Edición 2000/20001.

ECHEVERRÍA, A., y Otros (2001). Alumnado con grave discapacidad psíquica en educación infantil y primaria. Orientaciones para la respuesta educativa. Pamplona. CREENA.

ESCORIZA, J. (2002): Dificultades de aprendizaje: contenidos teóricos actividades prácticas. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

FIERRO, A. (1999): "Los alumnos con retraso mental". En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. Desarrollo psicológico y Educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid. Alianza. (273-302).

FLETCHER, J. y SATZ, P. (1985): Cluster analysis and the search for learning disability subtypes. En B. ROURKE (Ed.): Neuropsychology of learning disabilities: Essentials of subtype analysis. New York: Guilford Press, cap. 2.

FLOWER, L. y HAYES, J. (1981): Plans that guide the composition process. En C. FREDERICKSEN y J. DOMINIC (Eds.): Writing: Volume 2. NJ LEA.

FRITH, U. (1980): Unexpected spelling problems. En U. FRITH (Ed): Cognitive processes in spelling. Londres: Academic Press.

GALABURDA, A.M. (1994): Developmental dyslexia and animal studies: at the interface between cognition and neurology. Cognition, 50, 133-149.

GARCÍA, J.N. (2001): Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica. Barcelona: Ariel.

GESCHWIND, N. (1988): Fundamentos biológicos de la lectura. En F.H.

DUFFY y N. GESCHWIND (Eds.): Dislexia. Aspectos psicológicos y neurológicos. Barcelona: Labor, cap. 11, 180-191.

GESCHWIND, N. (1988): La dislexia en la perspectiva neurológica. En F.H. DUFFY y N. GESCHWIND (Eds.): Dislexia. Aspectos psicológicos y neurológicos. Barcelona: Labor, cap. 1, 13-16.

GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (2000): Matemáticas. En V. SANTIUSTE y J. BELTRÁN (Coords.): Dificultades de aprendizaje. Madrid: Síntesis. MAT

GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. y ÁLVAREZ, L. (1998): Dificultades específicas relacionadas con las matemáticas. En J.L. GONZÁLEZ-PIENDA y J. NÚÑEZ (Coords.): Dificultades del aprendizaje escolar. Madrid: Pirámide.

GRAHAM, S. (1999b): Handwritng and spelling instruction for students with learning disabilities: a review. learning Disability Quartely, 22, 2, 78-98.

HALES y YUDOFSKY (2000): Sinopsis de psiquiatría clínica. Basado en el DSM
IV. Tratado de psiquiatría. Masson. 3ª Ed.

HAYES, J.R. (1996): A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. LEVY y S. RANSDELL (Eds.): The science of writing. NJ: Erlbaum.

HAYES, J.R. y FLOWER, L. (1980): Identifying the organization of writing processes. En L. GREGG y E. STEINBERG (Eds.): Cognitive processes in writing. NJ: LEA.

INGRAM, MASON Y BLACKBURN, (1970). A retrospective study of 82 children
with reading disability. Developmental Medical Child Neurology. 97, (Jun);12 (3): 271-281.

JIMÉNEZ, J. E. (1999): Psicología de las Dificultades de Aprendizaje. Madrid: Síntesis.

JUSTICIA, F.; DEFIOR, S. y PELEGRINA, S. (1994): Análisis de los errores de escritura en la fase inicial de su adquisición. En J. RUIZ; P. SHEERING y Gª-CASTAÑO (Eds.): Actas del Congreso nacional de Lingüística Aplicada. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Univ. de Valladolid.

KELSO, J.A. (1995): Dynamic patterns: The self-organizarion of brain and behavior. Cambridge, MA: MIT.

KIRK, S. (1963): Behavioral diagnosis and remediation of lear-ning disabilities, en Procedings of the conference on exploration into the problems on the perceptually handicapped child, first annual meeting, vol. 1, Chicago, 6 de abril de 1963.

LEWIS, B.A.; FREEBAIM, L.y TAYLOR, H. (2000): Follow-up of children with early expressive phonology disorden. Journal of Learning Disabilities, 33, 5, 433-444.

LEZAK, M.D. (1995): Neuropsychological assessment. Oxford, UK: Oxford Univ. Press.

LUQUE, D. y ROMERO, J.F. (2002): Trastornos del desarrollo y adaptación curricular. Málaga: Aljibe.

MacARTHUR, C.A. (1999a): Word prediction for students with severe spelling problems. Learning Disability Quartely, 22, 3, 158-172.

MacARTHUR, C.A. (1999b): Overcoming barriers to writing: computer support for basic writing skills. Reading and Writing Quartely, 15, 169-192.

MARCHESI, A.; COLL, C. Y PALACIOS, J. (Edits) (1999). Desarrollo psicológico y educación III: Trastornos en el desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid. Alianza.MASTROPIERI, M.; SCRUGGS, T. y CUNG, S. (1998): Instructional interventions for students with Mathematics Learning Disabilities. En B.Y.L. WONG (Ed.): Learning about learning disabilities. NY: Academic Press.

MIRANDA, A.; VIDAL-ABARCA, E. y SORIANO, M. (2000): Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje. Madrid: Pirámide.

MIRANDA, A.; FORTES, C. y GIL, D. (2000): Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. Málaga: Aljibe.

MIRANDA, A. (2001): Déficit de atención y dificultades del aprendizaje. Málaga: Aljibe.

PARDO MERINO y ALONSO TAPIA, J. (1990): Motivar en el Aula. Madrid: UAM.

ROMERO, J.F. (1985): El concepto de madurez lectoescritora. Diferencias sociales en el desarrollo de los factores que lo integran. Málaga: SPICUM.

ROMERO, J.F. (1999): Retrasos madurativos y dificultades en el aprendizaje, en A. MARCHESI; C. COLL y J. PALACIOS (Comps.): Desarrollo psicológico y
educación, 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales.
Madrid: Alianza.

ROMERO, J.F. (2001a): Programas para alumnos con dificultades en el Aprendizaje de la Comprensión Lectora y la Composición Escrita. En Apuntes editados para el trabajo en clase. Málaga.
ROMERO, J.F. (2001b): Del país de las letras al país de los significados,

o al revés. En A. Miranda (Comp.) (2001): Déficit de atención y dificultades del aprendizaje. Archidona (Málaga): Aljibe.

ROMERO, J.F. et al. (2000): Evaluación de la ortografía en estudiantes de ESO. Actas del IX Congreso INFAD 2000.Vol. II. Cádiz: Universidad de Cádiz, p.1032.

ROMERO, J.F. y GONZÁLEZ, M. J. (1997): Las Dificultades en el Aprendizaje: Reflexiones acerca de su naturaleza. En J. BELTRÁN; P. DOMINGUEZ; E. GONZÁLEZ, J.A. BUENO; y A. SÁNCHEZ (Comps.): Nuevas perspectivas en la intervención psicopedagógica: I. Aspectos cognitivos, motivacionales y contextuales. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Univ. Complutense, cap. 20, 112-118.

ROMERO, J.F. y GONZÁLEZ, M. J. (2000): Dificultades en el aprendizaje de la lectura, en J-

N GARCÍA-SÁNCHEZ (Coord.): De la psicología de la instrucción a las necesidades curriculares. Barcelona: Oikos-Tau.

SÁNCHEZ, E. y MARTÍNEZ, J. (2000): Las dificultades en el aprendizaje de la lectura, en V. SANTIUSTE y J. BELTRÁN (Coords.): Dificultades de aprendizaje. Madrid: Síntesis. SATZ, P. y VAN NOSTRAND, G. K. (1973): Developmental dyslexia: an evaluation of theory.

SATZ, P.; MORRIS, R. y FLETCHER, J. (1985): Hypotheses, subtypes and individual differences in dyslexia: Some reflections. En D.B. GRAY and J.F. KAVANAGH (Eds.): Biobehavioral measures of Dyslexia. Parkton, MD: York Press, 67-95.

SHALLICE, T. (1981): Phonological agraphia and the lexical route in writting. Brain, 104: 412-429.

SORIANO, M. (2001): Explicaciones psicológicas de la dislexia evolutiva. Implicaciones educativas. En A. MIRANDA (comp.): Déficit de atención y dificultades de aprendizaje. Archidona (MA): Aljibe.

TAYLOR, E. A. (1991). El niño Hiperactivo. Barcelona. Martínez Roca.

THATCHER, R.W. (1994): Cyclic cortical reorganization: Origins of cognition.

En G. DAWSON y K. FISCHER (Eds.): Human behavior and the developing brain. NY: Guilford.

VANDERBILT et al. (1992): Cognition and Technology Group at Vanderbilt.

VALLE-ARROYO, F. (1992): Psicolingüística. Madrid: Morata.

VERDUGO, M.A. (1995): Personas con discapacidad. Madrid: Siglo XXI Editores

LOS MARCADORES DISCURSIVOS: ANÁLISIS DE UNA COLECCIÓN DE MANUALES DE ESPAÑOL COMO LE PARA LOS APRENDICES SINOHABLANTES

QIN YANG
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo, se realiza un análisis pormenorizado de una colección de manuales de español como lengua extranjera para los aprendices sinohablantes, en concreto los libros didácticos. Nuestro objetivo de este estudio es analizar un conjunto de manuales de español de la enseñanza desde el nivel A1 hasta el nivel C2 para examinar desde qué perspectiva se abordan, así como qué elementos se consideran como tales y cómo se nombran, a la vez que se reflexiona sobre si ese trabajo es eficaz para que los aprendientes sinohablantes los utilicen y los conozcan de forma adecuada.

Dado que nuestro objetivo es analizar el uso de los marcadores discursivos en los materiales didácticos, nos parece imprescindible e importante mencionar qué son los marcadores del discurso y algunas teorías sobre estos elementos. Las teorías abarcan las de Estados Unidos, donde es considerado como la cuna de los marcadores discursivos, de los cuales, destacan, principalmente, los trabajos de Schiffrin (1987) y Fraser (2006). La primera concluye que los marcadores del discurso proporcionan coordenadas situacionales para el discurso y, por lo tanto, contribuyen a la coherencia parcial y la de integral. Mientras que la segunda trata de marcar la relación entre el segmento del discurso que los contiene y el segmento del discurso precedente. Se incluye también las teorías de Europa, como la tradición francesa, la de alemana, la de española, etc.

2. OBJETIVOS

Nuestro objetivo es analizar una serie de materiales didácticos para saber de qué maneras se enseñan los marcadores del discurso, es decir, o bien si se enseñan desde una perspectiva gramatical o de la de pragmático-discursiva. ¿O bien es una mezcla de ambas? ¿Cuál es la diferencia entre ambas perspectivas? Si se aparecen estas dos perspectivas, ¿cuál es la más utilizada y por qué?

3. MARCO TEÓRICO

En cuanto al análisis de los marcadores discursivos mediante una colección de manuales, deben mencionar las teorías sobre los marcadores del discurso. Son muchos los términos utilizados para lo que en este trabajo se denomina marcador discursivo, se encuentran, en el ámbito hispánico, denominaciones como enlaces extraoracionales (Gili Gaya 1943), ordenadores del discurso (Alcina y Blecua 1975), operadores discursivos (Casado 1991), partículas discursivas (Martín Zorraquino 1992), conectores pragmáticos (Briz 1993a), relaciones supraoracionales (Fuentes 1996), conectores (discursivos) (Montolío 1998), marcadores discursivos (Portolés 2001 y 2016, Martín Zorraquino y Portolés Lázaro 1999, Loureda Lamas y Acín Villa 2010, Briz y Pons 2010), conectores textuales (Cuenca 2002) y conectores discursivos adverbiales (RAE 2009).

Desde las siguientes cinco teorías se analizarán los marcadores discursivos: la teoría de Halliday y Hasan (1976), la teoría de Van Dijk (1997), la Teoría de la Lingüística Textual, la Teoría de la Argumentación y la Teoría de la Relevancia.

3.1. TEORÍA DE HALLIDAY Y HASAN

De acuerdo con Esteve (2020:45-46), "Halliday y Hasan (1976) hablan de la textura y las relaciones cohesivas entre distintos elementos textuales. Para estos autores, el texto, a diferencia de la oración, no constituye una "unidad de lenguaje" (Halliday y Hasan, 1976: 1-2). Se trata de una unidad con sentido y debe tener una textura, la que se consigue

mediante los distintos procedimientos de cohesión, que son la conexión, la referencia, la sustitución, la elipsis y la cohesión léxica. En virtud de las funciones que desempeñan en el discurso, la conexión o las conjunciones se dividen en aditivas, adversativas, causales y temporales".

3.2. TEORÍA DE VAN DIJK

Como indica Esteve (2020:46), "la teoría de Van Dijk (1997), por su parte, distingue tres dimensiones en el discurso: estructura verbal, comunicación de creencias e interacción. Por otro lado, habla de macroestructuras (estructura global del contenido del texto) y microestructuras (relaciones de sus partes a nivel superficial), y se ocupa de la coherencia en ambas. En el primer caso, esta vendría dada por la concepción del discurso como un todo (global); mientras que, en el segundo, lo haría por las relaciones de coherencia en oraciones que se siguen una a la otra (local). Para este autor, la coherencia se relaciona con la semántica y se da en forma de funciones (como, por ejemplo, especificación, generalización, ejemplo o contrastes con relación a lo anterior)".

3.3. TEORÍA DE LA LINGÜÍSTICA TEXTUA

De acuerdo con Esteve (2020:45), "la teoría de la Lingüística Textual trata de explicar la función de estos elementos que es la de construir textos coherentes y cohesionados. Esta teoría aparece en los años 70, a partir del interés por el ámbito extraoracional, surge como una simple extrapolación de los resultados del terreno oracional. Dos son los conceptos básicos con los que se trabaja: cohesión y coherencia. El primero se entiende como una serie de mecanismos lingüísticos que permiten relacionar las diferentes partes del texto. El segundo, sobre todo hasta los años 90, se define en relación a la unidad global de texto".

3.4. TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN

Según Esteve (2020:46), "la teoría de la Argumentación considera que la función de estos elementos es la de instaurar estructuras argumentativas, por lo que los denominados conectores argumentativos se convierten en elementos centrales de su teoría. Además, trata de una teoría semántica que intenta investigar el significado en el propio lenguaje,

sin preocuparse por la realidad. El objeto de su investigación es la construcción del sentido en la lengua".

3.5. TEORÍA DE LA RELEVANCIA

"La teoría de la Relevancia considera que su función es la de guiar el procesamiento limitando las posibles inferencias de los enunciados. Esta teoría propone que los marcadores del discurso orientan al oyente hacia el contexto y los efectos contextuales esperados por el hablante, condicionando así el proceso de comprensión del discurso por parte del oyente. Esta teoría también sugiere que los marcadores del discurso se utilizan para garantizar que el oyente entienda el discurso correctamente y con el menor esfuerzo posible", como Esteve (2020:47) indica en su trabajo sobre el análisis de los marcadores discursivos en los manuales.

3.6. TEORÍA APLICADA EN ESTE ESTUDIO

Si nos centramos en los trabajos en lengua española encontramos el reflejo de estas teorías relativas a los marcadores. En Lingüística Textual se sitúan autores como Mederos (1988), Fuentes (1987; 1993; 1996; 2000; 2001; 2009a; 2009b; 2013; 2017), Casado Velarde (1993; 1998), Cuartero (2002), Domínguez (2007; 2016), Cuenca (2006; 2010) y Bustos Gisbert (2013).

En relación a la Teoría de la Argumentación, uno de los autores que más la ha desarrollado ha sido Briz (1993a; 1993b) y el trabajo de Pons Bordería (2000; 2006). En cuanto a la teoría de la Relevancia, los autores más destacados son Portolés (1998), Montolío (2001), y Martín Zorraquino (Martín Zorraquino y Montolío, 1998).

Aunque existe muchos estudiosos sobre la definición de los marcadores discursivos, la de Montolío encaja mejor con mi estudio. Como define así (2001:19): "los llamados marcadores discursivos se refieren a un mecanismo de cohesión textual, en concreto, que pueden presentar las oraciones para engarzarse entre sí, para trabarse entre ellas de modo que la unión resultante sea un fluido de información y no una sarta entrecortada de frases puntuales aisladas". De acuerdo con Montolío

(2001:27), "dada la característica "engarzadora" de los conectores, estos elementos tratan de ayudar al lector en su tarea de interpretar cuáles son las relaciones que establecen entre sí las oraciones conectadas."

Además, según Montolío (2001:31), "el significado de los conectores consiste en una instrucción al receptor para que procese la información que sigue a la partícula conectiva manteniendo con la información precedente una determinada relación (por ejemplo, causa-consecuencia; argumento-contraargumento; hipótesis-consecuencia; nueva información sobre el mismo tema, etc.)." Como podemos ver más adelante, el reflejo de los marcadores discursivos se presentan a través de la perspectiva gramatical, específicamente, mediante las oraciones consecutivas, las oraciones concesivas, etc.

Respecto a las propiedad gramaticales de estos elementos, Montolío (2001:35) divide los conectores en dos grandes grupos: por una parte, los llamamos conectores "parentéticos"; por otra parte, los denominamos conectores "integrados en la oración". En este estudio, se centra en el segundo grupo de conectores. En la definición de Montolío (2001:35), "los que no van entre pausas y presentan un elemento subordinante en su formación, que tanto puede ser la conjunción subordinante que (a pesar de que, aunque, para que, salvo que, dado que) como una preposición, generalmente la preposición de (a pesar de, en vista de, en caso de, a fin de), o bien la preposición a (pese a, debido a). En ocasiones la preposición y la conjunción aparecen combinadas (a pesar de que, debido a que, con el objeto de que, etc.). Incluye también los elementos tradicionalmente considerados 'conjunciones' (pero, porque, como, si, etc.). Todo esto denomina conectores 'integrados en la oración'."

De acuerdo con Montolío (2001:39), "los conectores 'integrados en la oración' contienen en su formación algún elemento subordinante (la conjunción que o las preposiciones de o a). Y además, se combinan con el modo indicativo y, en otros, con el subjuntivo. Un número más reducido de conectores se combinan con ambos modos. Una característica gramatical que debe tenerse en cuenta es que, cuando la expresión conectiva contiene la conjunción subordinante que, necesariamente debe ir seguida de una frase y, por tanto, debe aparecer en la secuencia que

le sigue un verbo conjugado." Más adelante, se presenta esta característica mediante los manuales.

4. METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación se desarrollará en las siguientes fases. En primer lugar, se construirá una tabla de manuales de español. En segundo lugar, se dividirá los manuales que atenderá a los diferentes niveles de dominio de la lengua, es decir, se divide en tres categorías: el nivel inicial A1 y A2; el nivel intermedio B1 y B2; el nivel avanzado C1 y C2. En tercer lugar, se anotarán manualmente desde qué perspectivas va a enseñar los marcadores discursivos mediante estos manuales.

4.1. MCER

Más adelante, hablamos de dos documentos que pueden servir de referencia para la enseñanza de español como lengua extranjera, uno es el Marco Común Europeo de Referencia, y el otro es el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

El Marco Común Europeo de Referencia (2002:1) proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Asimismo, el Marco Común Europeo de Referencia (Ibídem) define niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. Además, presenta los conectores en el apartado de las competencias pragmáticas, en concreto de la competencia discursiva, es decir, la capacidad de estructurar y controlar el discurso en función de la coherencia y la cohesión.

4.2. PCIC

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) presenta un tratamiento sistemático de los materiales necesarios para preparar los objetivos y los contenidos de la enseñanza del español. En el apartado de "tácticas y estrategias pragmáticas", más específicamente, en el subapartado de "construcción e interpretación del discurso", donde se describen los marcadores del discurso. Según diferentes niveles de

estudiantes, el currículo propone la introducción de diferentes tipos de marcadores, como trato de ejemplificar en la siguiente tabla. Esta nivelación de los marcadores nos servirá de referencia para el estudio del uso de estas unidades en los manuales de español.

***TABLA 1**. Marcadores del discurso en el PCIC*

Nivel	Marcadores según el PCIC
A1	y, también, pero, porque, etc.
A2	por eso, entonces, luego, después, etc.
B1	además, aunque, sin embargo, como, es que, así que, por lo tanto, etc.
B2	puesto que, ya que, de modo que, etc.
C1	al contrario, debido a, gracias a, dado que, etc.
C2	por añadidura, antes bien, así y todo, etc.

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El objetivo de este trabajo es analizar de qué manera se enseña los marcadores discursivos en los manuales didácticos desde el nivel A1 hasta el C2 del español, si a través de la perspectiva gramatical o de la perspectiva pragmático-discursiva. La importancia de este estudio se centra en las formas en que se enseña a los aprendices sinohablantes los marcadores del discurso y qué formas son mejores para su dominio y aplicación de ellos mismos. Al analizar los manuales de español desde el nivel A1 hasta el C2, los resultados de este trabajo implican que la mayoría de los marcadores discursivos aparecen en los manuales de español de una manera a través de la perspectiva gramatical.

El hallazgo más importante de este trabajo es casi todos los marcadores que aparecen en los manuales de español que se enseñan a los aprendices sinohablantes desde una perspectiva gramatical. Esto significa que los editores chinos de estos manuales se han centrado más en la enseñanza de la gramática que en la de la pragmática. Hasta ahora, no se ha encontrado ningún trabajo parecido sobre la enseñanza de los marcadores discursivos a los aprendices sinohablantes mediante el análisis de los manuales de español. Sin embargo, en el trabajo de Esteve (2020), que trata del análisis de los marcadores discursivos: una colección de

manuales de español como lengua extranjera, la autora concluye que la mayoría de los marcadores discursivos se presentan a través de la perspectiva gramatical, no de la perspectiva pragmático-discursiva.

Las conclusiones a las que llega la investigación de este estudio son mismas con las de Esteve (2020:). La limitación de este trabajo es que los manuales españoles seleccionados son de diferentes series y no de la misma serie, sin embargo Esteve ha elegido la misma serie Vente. Se espera que en la investigación posterior pueda seleccionar diferentes niveles de la misma serie de los manuales de español para analizar los marcadores del discurso. Al analizar la misma serie de libros de texto de forma concentrada, los estudiantes tendrán una comprensión más clara y definida del material analizado. Una vez que analizado una misma serie de los materiales de una forma más concienzuda, los alumnos podrán tener una comprensión más clara y explícita sobre el material analizado.

6. RESULTADOS

A continuación, presentaremos el análisis realizado y los resultados alcanzados. A partir de las siguientes tres partes analizaremos los manuales. Se dividen en niveles iniciales A1 y A2, niveles intermedios B1 y B2 y niveles avanzados C1 y C2.

6.1. NIVELES INICIALES A1 Y A2

Según el MCER (2002:12), la escala ilustrativa a coherencia y cohesión indica que en el nivel A1 el alumno "enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como y o entonces". Para el nivel A2, el alumno "enlaza grupos de palabras con conectores sencillos, como, por ejemplo, y, pero y porque". Por su parte, en el nivel A1 del PCIC, los aprendices deben dominar los conectores aditivos y, también; los conectores contraargumentativos pero; los conectores justificativos porque; etc. Pero para el nivel A2, ellos tienen que estudiar los conectores consecutivos por eso, entonces; los ordenadores de inicio primero; los ordenadores de continuidad luego, después; etc.

En la tabla sobre los niveles iniciales A1 y A2, se presentan las siguientes partes: los manuales, los conectores, la perspectiva, el nivel del manual y las páginas que contienen los marcadores del discurso.

Por ejemplo, para los aprendientes sinohablantes de nivel inicial, no hay ningún manual de nivel A1 que contiene los marcadores discursivos de acuerdo con los manuales seleccionados para este estudio. A mi juicio, esto se debe a las diferencias culturales. Antes del año 2008, la enseñanza del lenguaje español es como una segunda lengua tanto en las escuelas secundarias como en las universidades. Por ello, en la elaboración de los manuales del español, los editores se centran más en enseñar a los alumnos la pronunciación de cada letra del alfabeto y unas expresiones cortas y cotidianas. Como, por ejemplo, los saludos sencillos, buenos días, buenas tardes, buenas noches, ¿cómo estás? Por lo tanto, es comprensible que no haya encontrado ninguna sección en los manuales de nivel A1 que dedique a los marcadores del discurso. En esta etapa inicial, los editores de los manuales de nivel A1 prestan mucha atención a desarrollar el interés de los principiantes, especialmente, a la fonética, a la pronunciación, etc.

Sin embargo, para los de nivel A2, existe un manual que contiene los marcadores del discurso, el AULA 2. El AULA 2 se estructura en diez temas de la vida cotidiana, cada uno de ellos se subdivide en la competencia lingüística, la gramática y el vocabulario. A lo largo del manual, encontramos solo en el **capítulo 6**, un apartado dedicado a los marcadores discursivos, los denomina como los conectores. Los conectores sirven para enlazarse la relación lógica entre las frases y los elementos expresivos.

El AULA 2 está compuesto por tres conectores (y, además, pero) en la página 87. Aparecen ejemplos y definiciones de cada conector. Hay dos conectores aditivos y y además, un conector contraargumentativo pero. El aprendizaje de estos tres elementos enseña a los alumnos desde la perspectiva discursiva. Como indica en la página 87, el conector y se utiliza para unir dos unidades del mismo tipo. El constituyente unido después del conector, pero se utiliza para expresar el significado opuesto al constituyente precedente. El componente unido después del conector además tiene la implicación de enfatizar el componente

anterior. Pero aquí lo que falta es el ejercicio de los marcadores del discurso. Es importante no sólo explicar el uso y la función de cada uno de los marcadores discursivos, sino también es imprescindible proporcionar los ejercicios para ayudar a los alumnos a comprender mejor sus aplicaciones en las oraciones.

Respecto al manual AULA 2, la enseñanza de los tres conectores (y, además, pero) coinciden con la escala ilustrativa de acuerdo con MCER, que sirven para conectarse las palabras con conectores sencillos. En comparación con los marcadores del PCIC, para los aprendices sinohablantes, estos elementos se adquieren más tarde. Los marcadores del discurso que deberían haberse dominado en el nivel A1 se ha colocado en el manual de nivel A2.

6.2. NIVELES INTERMEDIOS B1 Y B2

Según el MCER (2002:12), la escala ilustrativa a coherencia y cohesión indica que en el nivel B1 el alumno "enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal". Sin embargo, para el nivel B2, el alumno "utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» en una intervención larga" y "utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas".

Para los aprendices sinohablantes de nivel B1 y B2, se encuentran en total cuatro manuales. Dos manuales de la serie Xunxujianjin y dos manuales de la serie Nuevo Sueña. En relación con el manual de nivel B2, los estudiantes aprenden también estos conectores desde la perspectiva gramatical. Por ejemplo, a partir de la introducción del concepto de las oraciones consecutivas, esto lleva a la inserción posterior de qué conectores correspondientes a este tipo de oraciones. En este manual, se ofrecerán unos ejercicios, que deben usarse para completar huecos.

El manual Nuevo Sueña 2 de nivel B1 está compuesto por diez temas del ámbito público y personal, cada uno de ellos subdividido en la competencia de funciones, la de gramática, la de escritura, la de léxico, la

de fonética y la de cultura. A lo largo del manual Nuevo Sueña 2 encontramos en el **capítulo 4**, "¿Qué le ha pasado?" y el **capítulo 6** "Mirando al futuro", las referencias a los enlaces temporales de comportamiento exclusivamente temporal (Esteve 2020:52). Aparecen ejemplos, bajo la gramática de "cláusulas temporales", entre ellos, cuando, en cuanto, cada vez que, hasta que, después de que, antes de que, que luego deben ayudar a completar un ejercicio de huecos. Posteriormente, en el apartado dedicado a la gramática en el mismo capítulo, aparece también los conectores causales, como porque, como, es que; los conectores consecutivos así que, por eso y entonces. Debajo de cada explicación de la gramática, se presenta la información lingüística y se practica con actividades de diversa tipología que permiten el desarrollo de las seis competencias.

En **capítulo 4**, se mencionan los conectores temporales, pero no podemos encontrarlos en el PCIC. Sin embargo, tras ser retocada por los editores chinos, se convierten en un tipo de marcadores. Los conectores temporales aparecen en un breve pasaje, podemos encontrar una explicación de la gramática del tiempo pretérito imperfecto. Al comprender esta gramática, aprenderemos a aplicar los conectores temporales adecuados para formar una oración completa.

Al mismo tiempo, se habla de los conectores causales y de los conectores consecutivos. En esta sección no se mencionan sus definiciones, sino que sólo se describen sus funciones gramaticales, como porque+indicativo, como+indicativo, es que+indicativo, así que+indicativo, entonces+indicativo. A continuación, se presentan unos ejercicios que consisten principalmente en dos oraciones, una que indica la causa y la otra presenta la consecuencia, y los alumnos utilizan los conectores correspondientes para unirlos en una oración completa.

En el **capítulo 6** aparece también los conectores temporales, esta vez enseñan las oraciones temporales a los estudiantes y así los cubren, con dos formas utilizadas para expresar el tiempo de la acción de la oración principal. Por una parte, todos los tiempos menos el futuro: verbo principal (indicativo)+conector temporal (cuando/en cuanto/cada vez que/hasta que/después de que)+verbo subordinado (indicativo). Por otra parte, presente/futuro: verbo principal (indicativo)+conector

temporal (cuando/en cuanto/cada vez que/hasta que/después de que/antes de que)+verbo subordinado (subjuntivo). Como se desprende de todo lo anterior, la enseñanza de los marcadores del discurso se realiza desde una perspectiva gramatical.

Para Esteve (2020:53), en el caso de los temporales se les denomina "marcadores" mientras que en el caso de la causal o de los espaciales se utilizan formas generales de función como "expresar causa" o terminología que tiene que ver con su categoría gramatical como "adverbios de lugar".

En cuanto al manual Xunxujianjin 2 de nivel B1, en total hay tres capítulos dedicados a los marcadores discursivos. Primero, en el **capítulo 19**, mediante las oraciones copulativas, y las adversativas, enseñan estos conectores a los alumnos, es decir, desde una perspectiva gramatical. Las oraciones copulativas se enlazan entre dos unidades con la ayuda del conector aditivo ni e y. El uso del conector contraargumentativo, pero y aunque ayuda a formar las oraciones adversativas. Más adelante, los acompañan las actividades correspondientes. Hay ejercicios que rellenan el hueco con el conector apropiado y que utilizan el conector para unirse dos oraciones.

Segundo, en el **capítulo 21**, a través de las oraciones causales, introduce paulatinamente el uso del conector justificativo, en este caso, se refiere a porqué y como. Las oraciones causales introducidas por porque, usa el tiempo indicativo, se utiliza para explicar la causa y se suele colocarse después de la oración principal. Las oraciones causales introducidas por cómo, usa también el tiempo indicativo, se utiliza para dar una causa, por lo que se suele poner antes de la oración principal. Al final de este capítulo, tiene que completar el hueco utilizando el conector apropiado.

Tercero, en el **capítulo 23**, habla de la expresión de la consecuencia. Por esta razón, es necesario referirse a los conectores consecutivos. Los que salen en este capítulo son los siguientes: así que, o sea que, por eso, por (lo) tanto, de modo que, de manera que. Posteriormente, a través de los ejemplos, utilizando estos conectores consecutivos, introduce ellos mismos a los aprendices sinohablantes. Por último, se ofrece unas

actividades. La primera actividad que se propone es formar una oración fluida con los siguientes componentes dados. A continuación, se nos invita a conectar las unidades de la izquierda y de la derecha en una oración coherente. Después de esta actividad, se invita al alumno a completar las oraciones consecutivas utilizando el conector adecuado.

El manual Nuevo Sueña 3 está compuesto por diez temas, en total hay dos apartados dedicados a los marcadores del discurso, tanto el **capítulo 8** como el **capítulo 9**. Por un lado, en el **capítulo 8**, trata de las siguientes gramáticas: las oraciones temporales, las oraciones finales y las oraciones concesivas. En cuanto a las oraciones temporales, habla de los conectores temporales, por ejemplo, desde que, hasta, hasta que, cuando, en cuanto, tan pronto como, cada vez que, siempre que, etc. Debajo de la explicación de estos conectores, hay también las actividades correspondientes, trata de escribir el conector temporal adecuado en las oraciones. Respecto a las oraciones finales, menciona una lista de marcadores de finalidad, como a fin de (que), con el objeto de (que), con el propósito de (que), con vistas a (que), etc. En relación con las oraciones concesivas, en ello involucran algunos conectores contraargumentativos, como, aunque, pese a que, a pesar de, etc.

Por otro lado, en el **capítulo 9**, habla de las oraciones causales y las oraciones consecutivas. Además, hay unos conectores atañen a las oraciones condicionales. Por ejemplo, a no ser que, a menos que, a cambio de que, a condición de que, etc. En este apartado, menciona unos conectores justificativos como porque, ya que, puesto que, gracias a que, etc. en relación con las oraciones causales. Aparecen también las oraciones y los conectores consecutivos así que, por lo tanto, por consiguiente, etc. La práctica preferida es la de rellenar hueco y elegir el marcador adecuado. Estos marcadores son adquiridos por los aprendices a partir de una perspectiva gramatical.

Hay tres capítulos dedicados a los marcadores discursivos en el manual Xunxujianjin 3 de nivel B2. Primero, en el **capítulo 20**, habla de las oraciones causales, a través de los ejemplos de esta gramática, introduce los conectores justificativos como porque, como, gracias a, por culpa de, dado que, etc. A continuación, se explica más el uso de estos elementos, como el conector justificativo gracias a/por culpa de se

utiliza para dar razones tanto positivas como negativas, el otro conector justificativo dado que se utiliza en el registro formal, etc. Después, hay que hacer unos ejercicios. Por ejemplo: rellenar el hueco con el conector adecuado, elegir uno de los conectores justificativos y escribir las oraciones causales, etc.

Segundo, en el **capítulo 21**, a partir de las oraciones consecutivas, nos introduce los conectores consecutivos como así que, o sea que, por eso, por (lo) tanto, de modo que, de manera que. Las actividades que nos proponen son completar con el conector adecuado, transformar las oraciones usando el conector consecutivo, usar las siguientes oraciones para formar una oración consecutiva utilizando de modo que, por (lo) tanto, etc.

Tercero, en el **capítulo 26**, trata de las oraciones concesivas y de esto nos lleva a los marcadores del discurso. En este apartado menciona las oraciones concesivas guiando por los conectores contraargumentativos como aunque, a pesa de que, etc., que pueden utilizar tanto el tiempo indicativo como el tiempo subjuntivo. Hay dos maneras en el uso del tiempo indicativo: cuando el hablante toma una decisión empírica; cuando la información es nueva para el oyente. Existe tres formas en el uso del tiempo subjuntivo: para indicar la información no empírica, refiriéndose a los posibles obstáculos futuros; para indicar un obstáculo conocido al que el hablante no da importancia; o para indicar un obstáculo irreal e improbable. Más adelante, se invita a hacer los ejercicios correspondientes.

Como se puede ver en estos capítulos que cubren el contenido de los marcadores discursivos, el trabajo con ellos mismos en el manual de Xunxujianjin 3 se hace desde una perspectiva gramatical.

6.3. NIVELES AVANZADOS C1 Y C2

Según el MCER (2002:12), la escala ilustrativa a coherencia y cohesión indica que en el nivel C1 el alumno "produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión". Y en C2, el alumno "crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y

apropiado de una variedad de criterios de organización y de una gran diversidad de mecanismos de cohesión".

Sólo hay dos manuales de nivel C1 que abarcan los marcadores del discurso, tanto el manual Nuevo Sueña 4 como el de Español Moderno. Sin embargo, en el de nivel C2 no se ha encontrado ningún apartado dedicado a ellos. En mi opinión, no es que los alumnos de este nivel no necesiten utilizar los marcadores discursivos, sino que los aprendices prefieren mantener la coherencia y la fluidez de una oración, un párrafo e incluso un texto completo que el uso de ellos mismos.

El manual Nuevo Sueña 4 está compuesto por diez temas y en total hay tres capítulos dedicados a los marcadores discursivos. En primer lugar, el **capítulo 2** no habla directamente de los marcadores temporales, sino nos invita a escribir un texto siguiendo la secuencia de los tiempos de pasado que nos dan y elegir el tipo de oraciones con la ayuda de los marcadores temporales adecuados.

En segundo lugar, en el **capítulo 6**, se exponen una tabla de conectores. Cuya tabla abarca los siguientes conectores, como siempre que, siempre y cuando, a no ser que, menos que, a cambio de que, etc. Debajo de esta tabla, debe completar las oraciones con los conectores más apropiados. Más adelante, además de los conectores temporales muy comunes como antes de, después de, cuando, hasta que, cada vez que, etc., pueden introducir las oraciones temporales con los siguientes conectores: a medida que, tan pronto como, ahora que, etc. Posteriormente, habla de las oraciones concesivas, por eso, es ineludible mencionar los conectores contraargumentativos como, aunque, a pesar de (que), pese a (que), etc. A continuación, trata de las oraciones finales con los marcadores correspondientes de finalidad como a fin de (que), con el fin de (que), con la intención de (que), etc.

En tercer lugar, en el **capítulo 7**, menciona de nuevo los conectores causales como porque, pues, es que, etc. Al lado de cada conector causal, se presenta su definición. Por ejemplo, en la página 142 de este manual, el conector causal es que es propia del registro coloquial. La oración principal se sobreentiende. Se utiliza para presentar una explicación como pretexto, para justificarse o para excusarse por el rechazo

de una propuesta. Y luego tiene que rellenar el hueco con el conector apropiado. En el mismo apartado, habla también de las oraciones y los conectores consecutivos como así que, por (lo) tanto, de ahí que, etc. A continuación, explica el tiempo si es de indicativo o de subjuntivo, cuando utiliza estos conectores consecutivos para formar oraciones. De ellos se desprende que la enseñanza de los marcadores discursivos para los aprendientes sinohablantes se presentan desde una perspectiva gramatical.

El manual Español Moderno 5 está compuesto por 18 lecciones. Hay 2 lecciones de ellas relacionadas con los marcadores discursivos. Por un lado, en la lección 8, no se habla directamente de los conectores contraargumentativos como a pesar de que, pese a, sino a través de los ejemplos de las oraciones concesivas, conocemos este tipo de conectores. Y más adelante, tienen que hacer los ejercicios, como transformar la estructura de las oraciones para sustituir, aunque por a pesar de (que) o pese a (que) y completar las oraciones con aunque, a pesar de (que) o pese a (que).

Por el otro, en la lección 17, bajo la gramática "expresión consecutiva de ahí que+subj.", se enseña el conector consecutivo de ahí que. A continuación, se expone dos ejemplos para explicar la función y el uso de esta expresión consecutiva. Como indica en la página 382, con esta locución se anuncia una consecuencia de algo que se ha dicho antes. Entre el antecedente y la consecuencia se hace una pausa, representada en la escritura por punto y coma.

Como demuestran las dos lecciones anteriores, el manual no se refiere directamente a los marcadores discursivos, sino que introduce los conectores contraargumentativos mediante la enseñanza de la gramática, como las oraciones concesivas, que se ocupan más en el plano sintáctico. Respecto a los estudiantes de nivel avanzado C1, se adquieren estos marcadores desde una perspectiva gramatical.

7. CONCLUSIONES

A partir de los objetivos de este estudio, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

A través del análisis de una serie de manuales didácticos, la enseñanza de los marcadores discursivos para los aprendientes sinohablantes se presentan casi siempre desde una perspectiva gramatical excepto el manual AULA 2 de nivel A2, que se presenta desde una perspectiva pragmático-discursiva.

Como se ha indicado anteriormente, la perspectiva más utilizada es la de gramatical, excepto un manual de nivel A2 trata de la perspectiva pragmático-discursiva, el resto de los manuales presenta de una perspectiva gramatical. En mi opinión, esto se debe a la cultura diferente a la de España. Los estudiantes chinos aprenden el español como segunda lengua, por lo que los editores de los manuales se han centrado más en la enseñanza de los marcadores discursivos desde una perspectiva gramatical. En los manuales que hemos analizado, se observa que casi todos los marcadores del discurso se enseñan desde una perspectiva gramatical. Una conclusión similar puede extraerse de un artículo de Esteve (2020:66). La mayoría de los marcadores discursivos se enseñan de forma gramatical, ya que la gramática es más sencilla que la pragmática, mientras que la segunda resulta más compleja y difícil no sólo para los nativos, sino también para los aprendices sinohablantes.

La diferencia principal de estas dos perspectivas reside en sus funciones. La función gramatical trata de enseñar los marcadores discursivos mediante la gramática de las oraciones concesivas, las oraciones consecutivas, etc. Mientras que la función pragmático-discursiva sirve para ayudar al oyente entender mejor el discurso que produce el interlocutor.

En relación a los niveles iniciales, el manual AULA 2 de nivel A2 se centra tanto en los conectores aditivos y, además como en los de contraargumentativos, pero. Respecto a los niveles intermedios, el nivel B1/B2 trata de un gran número de marcadores discursivos y amplia el tipo de marcadores, y en este nivel vemos que el manual se aproxima más a la nivelación de marcadores del PCIC. En cuanto a los niveles avanzados, el nivel C1/C2 habla así exclusivamente los conectores causales y los de consecutivos. En definitiva, tiene que reforzar el trabajo con los marcadores en los manuales y hacerse este desde una perspectiva pragmático-discursiva.

8. REFERENCIAS

Alcina Franch, J. y Manuel Blecua, J. (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.

Briz Gómez, A. (1993a). "Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo". *Contextos*, (11)21-22, 145-188.

Briz Gómez, A. (1993b). "Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial (II): su papel metadiscursivo". *Español Actual*, (59), 39-56.

Briz Gómez, A y Pons Bordería, S. (2010). "Unidades, marcadores discursivos y posición". *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros, pp. 327-358.

Bustos Gisbert, J.M. Arquitextura (2013). *Fundamentos discursivos del texto escrito en español*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Casado Velarde, M. (1991). "Los marcadores discursivos *es decir, esto es, o sea* y *a saber* en español actual: valores de lengua y funciones textuales". *LEA,* 13(1), 87-116.

Casado Velarde, M. (1993). Introducción a la gramática del texto en español. Arco Libros.

Casado Velarde, M. (1998). Lingüística del texto y marcadores del discurso en M.A. Martín Zorraquino y E. Montolío (Coords.). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Arco Libros. (pp. 55-70).

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. MEC.

Corral Esteve, C. (2020). Los marcadores discursivos: análisis de una colección de manuales de español como lengua extranjera. *Revista electrónica del lenguaje*, n. 7.

Cuartero Sánchez, J.M. (2002). *Conectores y conexión aditiva. Los signos incluso, también y además en español actual*. Gredos.

Cuenca M. J. (2002). "Els connectors textuals i les interjeccions". En: Dins Joan Solà et al. (coords.). *Gramàtica del Català Contemporani*, Barcelona: Empúries, capítol 31, 3173-3237.

Cuenca, M. J. (2006). La conexió i els connectors. Perspectiva oracional i textual. Eumo Editorial/Universidad de Vic.

Cuenca, M. J. (2010). *Gramática del texto*. Madrid: Arco Libros.

Dijk Van, T.A. (1997): The study of discourse en T.A.van Dijk (Ed.), Discourse as Structure and Process. *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, (vol. 1, pp. 1-34). SAGE Ltd..

Domínguez García, Mª. N. (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco Libros, S.L.

Domínguez García, Mª.N. (2016). *Organizaciones del discurso*. Madrid: Arco Libros.

Fraser, B. (2006). "Towards a theory of discourse markers". En: Kerstin Fischer (ed.). *Approaches to discourse particles*. Oxford: Elsevier Ltd. pp. 189-204.

Fuentes Rodríguez, C. (1987). *Enlaces extraoracionales*. Sevilla: Alfar.

Fuentes Rodríguez, C. (1993). Conectores pragmáticos en E.R. Alcalde, F.J. Salguero Lamillar y M.M.Ramos Márquez (Coords.), *Estudios lingüísticos en torno a la palabra* (pp. 71-104). Universidad de Sevilla.

Fuentes Rodríguez, C. (1996). *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arco Libros.

Fuentes Rodríguez, C. (2000). Lingüística pragmática y análisis del discurso. Arco Libros.

Fuentes Rodríguez, C. (2001). Los "marcadores del discurso": ¿una categoría gramatical? en E. Méndez, J. Mendoza y Y. Congosto (Coords.), Indagaciones sobre la lengua. *Estudios de Filología y Lingülisticas españolas en memoria de Emilio Alarcos*. Universidad de Sevilla (pp. 323-348).

Fuentes Rodríguez, C. (2009a). El análisis lingüístico desde un enfoque pragmático. Estudios de Lingüística, *ELUA*, pp. 63-102.

Fuentes Rodríguez, C. (2009b). Diccionario de conectores y operadores del español. Arco Libros.

Fuentes Rodríguez, C. (2013). La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis. *Cuadernos Aispi* (2), 15-36.

Fuentes Rodríguez, C. (2017). Macrosintaxis y lingüística pragmática. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación* (CLAC) (71), 5-34.

Gili Gaya, S. (1943). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Biblograf. 10ª ed.

Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres, Nueva York: Longman.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (A/B/C)*. Biblioteca Nueva.

Loureda Lamas, Ó. y Acín Villa, E. (2010). "Cuestiones candentes en torno a los marcadores del discurso". En: Óscar Loureda Lamas y Esperanza Acín Villa (coords.). *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid: Arco Libros, pp. 7-59.

Martín Zorraquino, Mª. (1992). Partículas y modalidad. *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, 6(1), 110-124.

Martín Zorraquino, Mª. (1998). "Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical". En: Mª. A. Martín Zorraquino y Montolío Durán, E. (coords.). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros, 2ª edición, pp. 19-53.

Martín Zorraquino, Mª y Portolés Lázaro, J. (1999). "Los marcadores del discurso". En: Ignacio Bosque Muñoz y Violeta Demonte Barreto (eds). *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, pp. 4051-4214.

Mederos Martín, H. (1988). *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Santa Cruz de Tenerife: Excmo. Cabildo Insular de Tenerife.

Montolío Durán, E. (1998). "La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores del discurso". En: Martín Zorraquino, Mª A. y Montolío Durán, E. (coords.). *Los marcadores del discurso: teoría y análisis*. Madrid: Arco Libros, 2ª edición, pp. 93-119.

Montolío Durán, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Editorial Planeta, S.A..

Pons Bordería, S. (2000). Los conectores en A. Briz y Grupo Val.Es.Co. (Eds.). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* (pp. 193-220). Ariel.

Pons Bordería, S. (2006). A Functional Approach for the Study of Discourse Markers en K.Fischer (Ed.), *Approaches to Discourse Particles*. Elsevier (pp. 77-99). Elsevier.

Portolés Lázaro, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

Portolés Lázaro, J. (2001). *Marcadores del discurso*. 2ª ed. Ampliada y actualizada. Barcelona: Ariel.

Portolés Lázaro, J. (2016). "Los marcadores del discurso". En: Javier Gutiérrez-Rexach (ed.). *Enciclopedia Lingüística Hispánica*, 1, Londres/Nueva York, Routledge, pp. 689-699.

Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros. Sintaxis II.

Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

EL CÓMIC COMO HERRAMIENTA DE MEJORA DE LA COMPETENCIA LECTORA EN ESPAÑOL Y FRANCÉS COMO LENGUAS EXTRANJERAS

CARLA MARÍA MÍGUEZ ÁLVAREZ
Universidad de Vigo

MIGUEL CUEVAS ALONSO
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

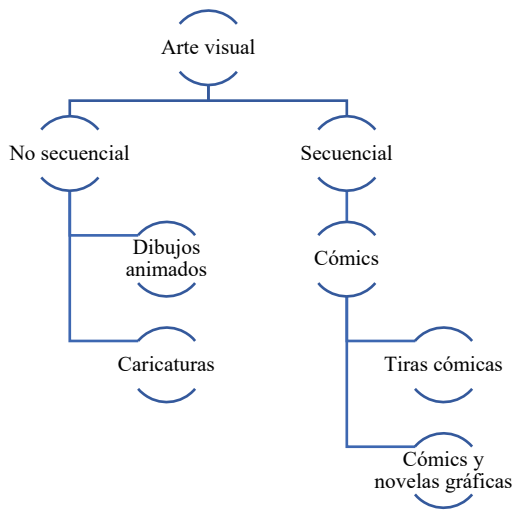
En la sociedad actual existen diferentes maneras de comunicarse que se presentan como tipos de lenguajes diferentes, como el cine, la música, los carteles publicitarios o el cómic, los cuales exigen unas prácticas de lectura específicas, ya que no solo se contempla el código escrito sino que este establece relaciones con otros como la imagen y/o el sonido (textos multimodales). Así, los creadores moldean intencionalmente diferentes recursos semióticos que tienen carácter social y que interaccionan entre sí para comunicar un mensaje multimodal que el destinatario debería estar en condiciones de comprender (Kress, 2010; Jewitt, 2014).

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso muy complejo en el que intervienen numerosas habilidades lingüísticas, cognitivas y socioculturales que el alumnado tiene que dominar: conocimientos de vocabulario, sintaxis y gramática (tanto formal como informal), comunicación y expresión oral y escrita, comprensión lectora, conocimientos de la cultura meta, etc. Dentro de todas ellas, destaca la competencia lectora, habilidad que permite la adquisición de competencias básicas como la competencia en comunicación lingüística, la competencia cultural y artística, la competencia para aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal (Grabe, 2009, 2014; Kieffer *et al.*, 2016; Míguez-Álvarez *et al.*, 2021; Nation, 2015).

Investigaciones previas ponen de relieve la importancia del uso de diversas tipologías textuales en el aula que permitan mejorar la competencia lectora del alumnado de lenguas extranjeras así como el conocimiento de las estrategias propias del género textual del material escrito que está leyendo (Dolz-Mestre y Gagnon, 2010; Miranda, 2016; Sánchez Abchi, 2015).

Una de estas tipologías es la *narrativa visual*, que reúne características tanto del enfoque narrativo como de la pedagogía visual: el enfoque narrativo permite comunicar de manera eficaz una variedad de conceptos, ideas y estrategias (Austin y Short, 2009; Tabachnick, 2009), mientras que la pedagogía visual fomenta un método de enseñanza en el que destaca la combinación de imágenes y textos (Mandaville y Ávila, 2009). Esto proporciona a los estudiantes una oportunidad de aprendizaje atractiva, pues les permite reconocer el mundo en el que viven de forma visual. La figura 1 muestra el esquema de relación de la narrativa visual en sus diferentes manifestaciones: dibujos animados, caricaturas, tiras cómicas, cómics y novelas gráficas según la definición de Tatalovic (2009).

FIGURA 1. Clasificación de la narrativa visual según Tatalovic (2009).



1.1. Lectura y cómics

El cómic se podría definir como un género artístico que consiste en "juxtaposed pictorial and other images in deliberate sequence, intended to convey information and/or to produce an aesthetic response in the viewer[229]." (McCloud, 1994, p. 9). Sin embargo, no hay una definición única que nos permita establecer con exactitud qué es un cómic (Baetens y Frey, 2014); de hecho, autores como Groensteen (2006) denominan a este género un "Un objet culturel non identifié". Sin embargo, sí que podemos reconocer algunas características fundamentales que lo diferencian de todos los demás: se trata de la combinación de dibujos y código verbal que mantienen una relación icónico-verbal que posee una serie de elementos básicos: las *viñetas* (dibujos enmarcados), *páginas* (conjunto de viñetas), *globo* o *bocadillo* (los diálogos delimitados por circunferencias o rectángulos), *cartuchos* (recuadros explicativos de texto) y *calles* (espacio en blanco entre viñetas) (Groensteen, 2012; Sáez Rivera, 2011).

El cómic ha tenido una cierta mala prensa con prejuicios que lo clasificaban como lectura de entretenimiento o creada para público joven o poco preparado e, incluso, ha sido relacionado con comportamientos violentos en los niños (Werthman, 1954). Ahora bien, actualmente a opinión general ha cambiado y el cómic tiene cada vez más una mayor presencia en el mundo de la cultura.

El comic se ha utilizado en la enseñanza de diversas asignaturas cuyo uso ha demostrado que puede ser claramente aprovechable. Ejemplos de lo mencionado los encontramos en materias como la ingeniería eléctrica (Pulé, 2014), ciencias (Friesen *et al.*, 2018; Koutníková, 2017), química (Affeldt *et al.*, 2018), fisioterapia (Rocamora-Pérez *et al.*, 2017) matemáticas (Greenberg, 2010), educación física (García Cantó *et al.*, 2010), literatura (Gómez Linares *et al.*, 2020) o historia (Decker y Castro, 2012; Zagkotas, 2018).

[229]Dibujos y otras imágenes yuxtapuestas en una secuencia deliberada, con la intención de transmitir información y/o producir una respuesta estética en el espectador.

Sin embargo, el auge del cómic como instrumento de enseñanza destaca en los ámbitos de las ciencias económicas y de la salud. En la primera de ellas se han de poner de relieve los estudios llevados a cabo por Barbosa da Silva *et al.* (2017), Pepin-Neff y Caporale (2018), Rivo-López (2021) y Short *et al.* (2013), en los que se analiza su efectividad tanto en alumnado estudiante como en emprendedores y empresarios relacionados con el ámbito de las ciencias económicas. Del mismo modo, existen muchos ejemplos en medicina, ámbito en el que los resultados indican que estos recursos pueden ser valiosos en entornos de educación médica y de psicología de la salud para enseñar a estudiantes y pacientes el lado humano de las enfermedades o cómo explicar a un enfermo su diagnóstico (Green y Myers, 2010; Lee *et al.*, 2019; Lo-Fo-Wong *et al.*, 2014).

1.2. El uso del cómics en el aula de lenguas extranjeras

Cada vez más estudiantes (por no decir la inmensa mayoría) utilizan redes sociales y herramientas para compartir y colaborar en línea. A la hora de llevar a cabo sus tareas y estudiar, consultan en la web como método para buscar información, mientras se alejan de la lectura de textos convencionales (Bruce, 2005; Lindquist y Seitz, 2009). Sin embargo, la mayor parte del contenido —aunque cada vez menos— de las clases en las aulas de lenguas extranjeras se dirige predominantemente hacia la lectura de textos en papel (Basol y Sarigul, 2013), actividad que no suele ser bien recibida por el alumnado al ser percibida como un trabajo árido y de poca utilidad (Campbell, 2001; Osborne y Collins, 2000). Por tanto, durante los últimos años han ido surgiendo nuevas metodologías que permiten mejorar las competencias lectoras en una lengua extranjera empleando recursos actuales.

En Francia, la relación entre el cómic y la educación se estableció por primera vez en los años 70, con la publicación del libro pionero de Antoine Roux "La bande dessinée peut être éducative". Desde ese momento, la importancia educativa de los cómics en Francia y en otros países francófonos, como Bélgica, es ampliamente reconocida en los programas escolares como referente cultural que permite fomentar una cultura francófona común (Paré y Soto Pallarés, 2017; Rouvière, 2012).

También ha sido estudiada la importancia de los cómics como instrumento didáctico en la enseñanza de lenguas, tanto en inglés (Basol y Sarigul, 2013; Cimermanová, 2015; Roozafzai, 2012), como en español (Cabero, 2013; Casteñeda San Cirilo, 2016; Catalá-Carrasco, 2007; Sáez Rivera, 2011) y francés (de Lima Picanço y Fernandes Vailatti, 2016; Paré y Soto-Pallarés, 2017; Soto, 2019; Villarrubia Zúñiga, 2009). La mayoría de los estudios coinciden en que el uso de recursos multimodales como los cómics pueden servir como pasarela para el aprendizaje diferente y divertido de una lengua extranjera y, también, como una alternativa al libro de texto muy recomendable que suele ser bien recibida por el alumnado.

Según diversos investigadores, el cómic posee una serie de ventajas frente al texto convencional (Gandía, 2012; Guadamillas Gómez, 2014; Leontaridi y Peramos Soler, 2011; López Onieva, 2015; del Rey Cabrero, 2013). Entre estas se encuentran:

- Al ser las aportaciones lingüísticas más breves, los textos tienden a ser más llevaderos.
- Permite establecer relaciones entre el lenguaje, la expresión gráfica y el código del cómic que facilitan la lectura de aquellos aspectos lingüísticos desconocidos.
- Permite trabajar todo tipo de temáticas.
- Se puede adaptar a todos los niveles.
- Permite trabajar el aspecto sociocultural: expresiones, giros, modismos, dobles sentidos, ironías, chistes, léxico y temáticas habitualmente poco trabajadas en clase.
- Es de fácil accesibilidad (especialmente con el auge de los cómics digitales o en línea).

Por tanto, no es de extrañar que la mayor parte del alumnado coincida en la importancia del uso de estos recursos en las materias de lenguas extranjeras como alternativa al libro de texto (Paré y Soto Pallarés, 2017).

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo principal conocer de qué manera el uso del cómic es un recurso didáctico para el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes universitarios de español y/o francés como lengua extranjera de niveles avanzados. Como objetivos secundarios se pretende destacar la versatilidad del cómic como herramienta pedagógica, descubrir la utilidad para los alumnos y su uso por parte de los docentes y analizar su posible utilización en la docencia desde realidades lingüísticas diferentes: español y francés.

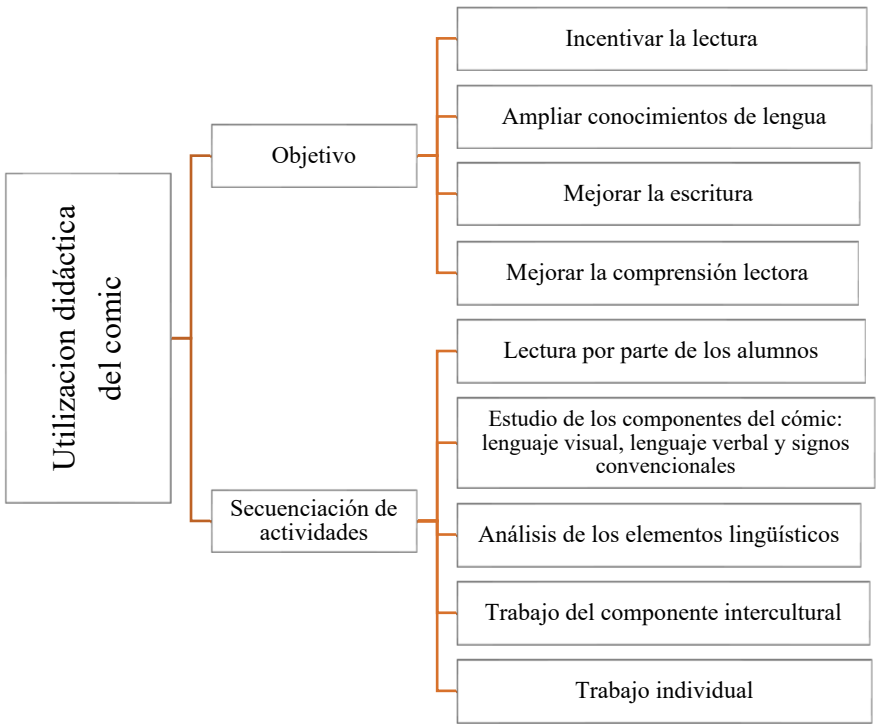
3. METODOLOGÍA

Este trabajo empírico se llevó a cabo en el marco del proyecto Mujeres Empresarias en Acción (WE'RE IN!), que recibió financiación de la Comisión Europea perteneciente al programa Erasmus + (Rivo-López *et al.,* 2021). La metodología utilizada para desarrollar el cómic se basó tanto en la literatura sobre los elementos clave de los formatos narrativos visuales (Akcanca, 2020) como en aquella relativa al proceso de difusión de la ciencia a través de dichos formatos (Friesen *et al.*, 2018). Los personajes principales de este cómic son cuatro mujeres, cada una de ellas de una edad diferente y con distintos perfiles profesionales y educativos, que se mueven en diferentes ámbitos sociales y económicos. En cada historia se determina un personaje principal en relación con uno de los países del proyecto y la historia se desarrolla sobre ese personaje. A continuación, se entremezclan los personajes y la unión de todas las historias crea un conjunto armónico con todos los conceptos que se pretendían enseñar (para más información ver Rivo-López *et al.*, 2021 y Rivo-López, en prensa).

El cómic diseñado se utilizó para apoyar la formación de las alumnas en un curso sobre emprendimiento organizado por la Confederación de Empresarios de Ourense (España), por lo que incluyen en su mayoría conceptos de tipo económico. Dada su versatilidad y su éxito, varias de las viñetas han sido adaptadas y empleadas en el alumnado de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil. Para ello, basándonos en estudios similares tanto en ELE como en FLE (Barrero, 2002;

Cabero, 2013; Casteñeda San Cirilo, 2016; Catalá-Carrasco, 2007; de Lima Picanço y Fernandes Vailatti, 2016; Paré y Soto-Pallarés, 2017; Sáez Rivera, 2011; Soto, 2019; Villarrubia Zúñiga, 2009), se diseñó un método de secuenciación de actividades para la enseñanza mediante el cómic que aparece representado en la Figura 2 y que se analizará con detalle en el apartado de Resultados.

FIGURA 2. *La utilización didáctica del comic.*

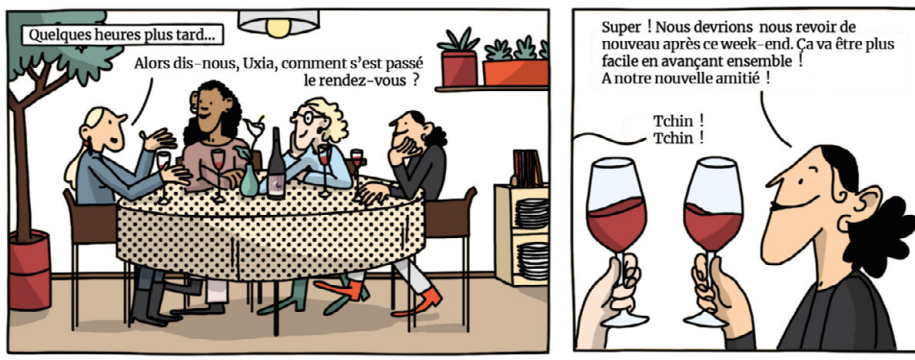


4. RESULTADOS

Las Figuras 3 y 4 nos muestran ejemplos del cómic que se va a emplear en su versión en francés y en español. Inicialmente, los estudiantes de ELE trabajarán con la versión en español del cómic y los estudiantes de FLE trabajarán con la versión en francés. No obstante, también se podrán trabajar las versiones en el idioma nativo, ya que el hecho de disponer del mismo cómic en ambos idiomas le permite al estudiante, en

función de su país de origen, comprender mejor el contexto situacional, social o cultural y realizar comparaciones tanto a nivel lingüístico como pictográfico.

FIGURA 3. *Ejemplo de cómic en su versión en francés.*



Fuente: https://bit.ly/30uEQU

FIGURA 4. *Ejemplo de cómic en su versión en español.*

Fuente: https://bit.ly/3GCxaym

4.1. Objetivos

Debido a que muchas veces los alumnos de ELE y FLE con buen nivel de competencia no son capaces de entender una conversación en contextos informales, es interesante fomentar en clase el empleo de aquellas expresiones y léxico que hayan sido poco trabajados en clase (Gandía, 2012). Por tanto, las historias de las protagonistas se seleccionan a partir de conceptos y acontecimientos relacionados con la vida cotidiana, lo que permite una mejor comprensión de los términos y expresiones empleadas en el contexto de situación y, por tanto, mejorar la comprensión lectora del estudiantado. Del mismo modo, los cómics muestran componentes culturales fácilmente reconocibles por los alumnos de diferentes países que con el objetivo de enseñar cultura a alumnos de E/LE mientras aprenden lengua.

Así, las actividades que se proponen en el siguiente apartado que nos permitirán trabajar nuestro comic persiguen los siguientes objetivos:

- Incentivar la lectura.
- Ampliar los conocimientos de la lengua, especialmente del lenguaje coloquial, propio de los cómics.
- Mejorar la escritura y comprensión lectora en lengua extranjera.
- Conocer y comprender mejor la cultura meta.

4.2. Secuenciación de actividades

Basándonos en las investigaciones previas ya señaladas, las actividades que proponemos para trabajar las viñetas presentadas en las Figuras 3 y 4 siguen la siguiente secuenciación:

En primer lugar se procedería a una lectura general individual o también por grupos del cómic, como toma de contacto con el material original. Si optamos por el trabajo por grupos o en parejas, podemos pedirles que cada uno adopte la identidad de un personaje y lo lea en voz alta en forma de diálogo.

A continuación, se llevaría a cabo el estudio detallado de los componentes del cómic: todo el contenido que podemos averiguar a través del lenguaje visual (la viñeta, el encuadre, los planos, los ángulos, los formatos y el color), el lenguaje verbal (los diálogos en sí) y signos convencionales (metáforas visuales que se utilizan, las figuras o líneas cinéticas y los signos de apoyo que nos permiten enriquecer la expresión de los personajes). Estos ejercicios podrían realizarse de distintas maneras, algunos ejemplos podrían ser:

- Descripción de los personajes y el contexto en el que estos aparecen.
- Elaboración de preguntas relacionadas con el cómic, por ejemplo, ¿qué metáfora visual es la principal en la viñeta? Respuesta: una escena en la que están brindando como muestra de felicidad por haberles ido bien en la reunión.
- Recreación de las escenas que aparecen en el cómic empleando diferentes materiales (dos sillas en torno a una mesa, copas simulando una cafetería, camarero, otros comensales, etc.).
- Elaboración de una conversación que permita continuar la historia.
- Invención de un contexto previo a la situación: debido a que el cómic tiene lugar después de una reunión de trabajo, un ejemplo sería que cada alumno elaborase una lista de temas que pudieran haberse tratado en esa reunión e intercambiar sus impresiones con el resto de los alumnos.

La siguiente actividad estaría centrada en los aspectos de tipo lingüístico (los niveles fónico, morfosintáctico, semántico y pragmático, según Sáez Rivera, 2011), y en cómo esos se adecúan al contexto de situación:

- A nivel fónico se trabajará la onomatopeya (*Tchin! Tchin!* en francés o *¡Chin! ¡Chin!* en español), prestando especial atención a la colocación de los signos de exclamación y al origen de ambas. Las onomatopeyas y las interjecciones son elementos muy comunes en los cómics que apenas se trabajan en la

lectura de textos extranjeros. Destaca como recurso el *Diccionario de onomatopeyas del cómic* (Gasa y Gubern, 2008) en español y el *Dictionnaire des onomatopées* (Enckell y Rézeay, 2003) en francés.

- A nivel morfosintáctico se trabajarían los tiempos verbales que aparecen en el texto.
- A nivel semántico podemos trabajar el vocabulario y las expresiones que aparecen en las viñetas e indicar cómo el contexto nos puede ayudar a reconocer las palabras o expresiones desconocidas.
- A nivel pragmático resulta interesante observar el uso del vocabulario utilizado reflexionando sobre cómo, cuándo, porqué y para qué se usa una unidad léxica coloquial dentro de un determinado contexto situacional, social o cultural, o bien qué unidades son las que aparecen en una determinada situación o contexto, infiriendo el significado de aquellas unidades léxicas que desconozca. Por ejemplo, podemos pedir al alumnado que adapte el diálogo a otras situaciones: un grupo de mujeres que se conocen por primera vez, un grupo de jóvenes, un grupo de personas mayores, un grupo de personas extranjeras que, aunque compartan la lengua, su etiqueta de brindis es diferente, etc.

  También es importante en este nivel trabajar el componente no verbal: la actitud de las mujeres, el movimiento corporal durante el diálogo, etc.

Una vez trabajados estos aspectos lingüísticos, se propone trabajar el componente cultural e intercultural por medio de un debate que permitirá al alumnado conocer de qué manera el cómic ayuda a comprender el vocabulario y las expresiones desconocidas, las diferencias culturales entre su cultura de origen y la cultura que están estudiando, las convenciones propias de los textos orales y escritos de la cultura meta, etc. Debido a que el alumnado al que está destinado este cómic tiene un nivel medio o alto, resulta especialmente relevante incluir ejemplos de diversas variedades de la lengua que está aprendiendo y que van más

allá de la variedad que, por defecto, el docente trabaja en el aula (Contreras Izquierdo, 2014).

Por último y para cerrar la actividad, se pretende llevar a cabo un trabajo individual reflexivo en el que puedan incluir sus impresiones sobre el uso y la eficacia del cómic en el aprendizaje de la segunda lengua con vistas a próximas intervenciones.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación aporta una reflexión acerca de las prácticas pedagógicas de lengua española y francesa, así como una propuesta metodológica sobre las múltiples posibilidades que presenta el cómic como herramienta en el ámbito de las lenguas extranjeras.

Podemos establecer que se debe cambiar la concepción sobre el aprendizaje lingüístico en el que el texto tradicional escrito es el único posible, enfoque característico de la escuela tradicional en la que predominaba el uso de los libros de texto, especialmente debido a que los jóvenes de hoy en día están expuestos a una gran cantidad de información proveniente de diversos medios, que en muchos casos combinan la información visual con las explicaciones verbales, a partir de la cual deben aprender a analizar, interpretar y tomar una posición crítica frente a lo que observan. De esta forma podrán trabajar una multiplicidad de aspectos que van más allá de los contenidos gramaticales que se imparten en el aula.

Por tanto, el cómic es una excelente herramienta para desarrollar la competencia lectora del alumnado en una lengua extranjera, que pretende no solo servir como aprendizaje de las características lingüísticas de la lengua meta sino, también, conocer la realidad sociocultural de dicha lengua (tanto actual como pasada) y despertar la curiosidad hacia sus representaciones artístico-culturales. Además, se trata de un formato que permite incrementar la motivación del alumnado al crear un ambiente distendido en el aula en el que se fomenta el trabajo en equipo y la reflexión.

Por último, debemos indicar que el cómic se adapta muy bien a las nuevas tecnologías, pues son cada vez más las aplicaciones y recursos que nos permiten crear cómics virtuales (ver investigación de Onieva López, 2015). Además, el cómic en formato papel (o digital) se puede combinar con vídeo, audio y otros materiales interactivos que permitan mejorar no solo la comprensión lectora sino, también, las habilidades comunicativas del alumnado.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se realiza en el marco del Grupo de Referencia Competitiva "Language Variation and Text Categorization", financiado por la Xunta de Galicia (ref. ED431C 2021/52).

7. REFERENCIAS

AFFELDT, F., MEINHART, D., Y EILKS, I. (2018). The use of comics in experimental instructions in a non-formal chemistry learning context [El uso de los cómics en instrucciones experimentales en un contexto de aprendizaje de química no formal]. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 6*, 93-104. International Society for Technology, Education and Science.

AKCANCA, A. (2020). An alternative teaching tool in science education: educational comics [Una herramienta didáctica alternativa en la educación de ciencias: los cómics educativos]. *International Online Journal of Education and Teaching, 7* (4), 1550-1570.

AUSTIN, R. D., Y SHORT, J.C. (2009). *iPremier (A): Denial of service attack (graphic novel version) [Case study]* [iPremier (A). Ataque de denegación de servicio. Estudio de caso]. Recuperado de: https://bit.ly/3DTkJwr

BAETENS, J., Y FREY, H. (2014). *The graphic novel: an introduction* [La nóvela gráfica: Una introducción]. Cambridge University press

BARRERO, M. (2002). *Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula.* Jornadas sobre Narrativa Gráfica en Jerez de la Frontera. Recuperado de: https://bit.ly/3IOK2Dz

BARBOSA DA SILVA, A., TAVARES DOS SANTOS, G., Y KRUTA, A. (2017). The comics as teaching strategy in learning of students in an undergraduate management program [Los cómics como estrategia educativa en el aprendizaje de estudiantes en un programa de grado de gestión]. *RAM.*

Revista de Administração Mackenzie, 18, 40-65. Editora Mackenzie, Universidade Presbiteriana Mackenzie.

BASOL, H. C., Y SARIGUL, E. (2013). Replacing traditional texts with graphic novels at EFL classrooms [Reemplazando los textos tradicionales por novelas gráficas en las aulas de inglés como lengua extranjera]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 70, 1621-1629. Elsevier.

BRUCE, C. B. (2005). Diversity and critical social engagement: How changing technologies enable new modes of literacy in changing circumstances [Diversidad y compromiso social crítico: Cómo las nuevas tecnologías dan lugar a nuevas formas de alfabetización en circunstancias cambiantes]. En D. E. ALVERMANN (Ed.), *Adolescents and Literacies in a Digital World* (pp. 1-18). Peter Lang.

CABERO, E. (2013). El cómic como material en el aula de E/LE: justificación de su uso y recomendaciones para una correcta explotación. *Revista española de lingüística aplicada, 26*, 177-196. John Benjamins Publishing Company.

CASTAÑEDA SAN CIRILO, L. (2016). Las utilidades del cómic como recurso didáctico en las aulas actuales. *Publicaciones Didácticas*. Recuperado de: https://core.ac.uk/download/pdf/235860356.pdf

CAMPBELL, B. (2001). Pupils' perceptions of science education at Primary and Secondary School [Percepciones del alumnado sobre la ciencia en la escuela primaria y secundaria]. En H. BEHRENDT, H. DAHNCKE, R. DUIT, W. GRÄBER, M. KOMOREK, A. KROSS Y P. REISKA (Eds.), *Research in Science Education - Past, Present, and Future* (pp. 125-130). Kluwer Academic Publishers.

CATALÁ-CARRASCO, J. (2007). El cómic en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista del Foro de Profesores de E/LE,* 3. Foro de Profesores de E/LE

CIMERMANOVÁ, I. (2015). Using comics with novice EFL readers to develop reading literacy [El uso de cómics con lectores principiantes de inglés como lengua extranjera para desarrollar la lectura]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2452-2459. Elservier.

CONTRERAS IZQUIERDO, N. M. (2014). ¿Usamos el diccionario? (III) Las variedades del español en la enseñanza de ELE. En N. M. CONTRERAS IZQUIERDO (Ed.). *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 221-232). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

DE LIMA PICANÇO, D. C. Y FERNANDES VAILATTI. (2016). As histórias em quadrinhos nos livros didáticos de francês destinados a crianças e adolescentes [Las historias en cuadraditos en los libros didácticos de francés destinados a niños y adolescentes]. *IARTEM e-Journal,* 8 (1-2),

67-96. International Association for Research on Textbooks and Educational Media.

DEL REY CABRERO, E. (2013). El cómic como material en el aula de E/LE. *Revista española de lingüística aplicada*, 26, 177-196. John Benjamins Publishing Company.

DECKER, A. C., Y CASTRO, M. (2012). Teaching history with comic books: A case study of violence, war, and the graphic novel [Enseñando historia con cómics: Un estudio de caso de violencia, guerra y la novela gráfica]. *The History Teacher,* 45 (2), 169-187. Society for History Education.

DOLZ,-MESTRE, J., Y GAGNON, R. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje, 38* (2), 497-527. Universidad del Valle.

ENCKELL, P. Y RÉZEAY, P. (2003). *Dictionnaire des onomatopées* [Diccionario de onomatopeyas]. Puf.

FRIESEN, J., VAN STAN, J. T., Y ELLEUCHE, S. (2018). Communicating science through comics: A method [Comunicando ciencia a través de los cómics: Un método]. *Publications, 6*(3), 38. MDPI.

GANDÍA, J. B. (2012). La rentabilidad del cómic en la enseñanza de la cultura en E/LE. *Revista del Foro de Profesores de E/LE*, 8, 1-8. Foro de Profesores de E/LE.

GASCA, L. Y GUBERN, R. (2008). *Diccionario de onomatopeyas del cómic.* Cátedra.

GARCÍA CANTÓ, E., CUADRADO RUÍZ, J., AMOR GARCÍA, M. J. D., Y ARGUDO RAMÍREZ, M. (2010). El cómic como recurso didáctico para el aprendizaje de las actividades físicas en el medio natural en el 2º ciclo de la educación primaria española. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación,* 9 (17), 117-133. Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

GÓMEZ LINARES, L. A., HERNÁNDEZ CHANG, E. A., Y BERNAL MARTÍNEZ, M. P. (2020). El cómic como recurso didáctico para la enseñanza de la literatura. *RCIEG,* 43, 242-253. Centro de Investigación y Estudios Gerenciales.

GUADAMILLAS GÓMEZ, Mª V. (2014). *El desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural a través de recursos creativos: Análisis de la poesía, el teatro y el cómic como materiales didácticos de la enseñanza de inglés como lengua extranjera* (Tesis de doctorado). Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de https://bit.ly/3GXNsC1

GRABE, W. (2009). *Reading in a second language. Moving from theory to practice* [La lectura en una segunda lengua. De la teoría a la práctica]. Cambridge University Press

GRABE, W. (2014). Key issues in L2 reading development [Cuestiones clave en el desarrollo de la lectura en una L2]. *CELC Symposium*. Recuperado de https://nus.edu/3GMa2xF

GREEN, M. J., Y MYERS, K. R. (2010). Graphic medicine: use of comics in medical education and patient care [La medicina gráfica: el uso de los cómics en la educación médica y en el cuidado a pacientes]. The BMJ, 340, c863. British Medical Association.

GREENBERG, D. (2010). *Comic-strip math: problem solving: 80 reproducible cartoons with dozens and dozens of story problems* [Matemáticas en forma de cómics: solución de problemas: 80 dibujos reproducibles con docenas y docenas de problemas en formato de historias]. Scholastic Teaching Resources.

GROENSTEEN, T. (2006). *Un objet culturel non identifié* [Un objeto cultural no identificado]. Angoulême éditions.

GROENSTEEN, T. (2012). *Neuvième art. Dictionnaire esthétique de la bande dessinée* [Noveno arte. Diccionario estético del cómic]. Recuperado de https://bit.ly/3yorq8H

JEWITT, C. (2014). An introduction to multimodality. En C. Jewitt (ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 15-43). Routledge.

KIEFFER, M. J., PETSCHER, Y., PROCTOR, C. P., Y SILVERMAN, R. D. (2016). Is the whole greater than the sum of its parts? Modeling the contributions of language comprehension skills to reading comprehension in the upper elementary grades [¿Es el total más grande que la suma de sus partes? Modelización de las contribuciones de las habilidades de comprensión del lenguaje a la comprensión lectora en los cursos superiores de primaria]. *Scientific Studies of Reading*, 20 (6), 436-454. Taylor & Francis.

KOUTNÍKOVÁ, M. (2017). The application of comics in science education [La aplicación de cómics en la ciencia educativa]. *Acta Educationis Generalis,* 7, 88-98. Sciendo.

KRESS, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

LEE, T. I., SHEU, S. J., CHANG, H. C., HUNG, Y. T., TSENG, L. M., CHOU, S. S., . . . SUN, J. C. (2019). Developing a web-based comic for newly diagnosed women with breast cancer: An action research approach [Desarrollo de un cómic web para las mujeres con cáncer de mama recién

diagnosticado: Un enfoque de investigación en acción]. *Journal of Medical Internet Research,* 21 (2), e10716. JMIR Publications.

LEONTARDINI, E., Y PERAMOS SOLER, N. (2011). *Muertos de risa: el cómic y el humor en el aula de E/LE.* III Jornadas de formación del profesorado de español. Recuperado de: https://bit.ly/3pTfyHL

LINDQUIST, J., Y SEITZ, D. (2008). *The elements of literacy* [Los elementos de la alfabetización]. Longman

LO-FO-WONG, D. N., BEIJAERTS, A., DE HAES, H. C., Y SPRANGERS, M. A. (2014). Cancer in full-colour: Use of a graphic novel to identify distress in women with breast cancer [El cáncer a todo color: el uso de una novela gráfica para identificar la angustia en mujeres con cáncer de mama]. *Journal of Health Psychology,* 19 (12), 1554-1563. SAGE.

MANDAVILLE, A., Y AVILA, J. P. (2009). It's a word! It's a picture! It's comics! Interdisciplinary approaches to teaching comics [¡Es una palabra! ¡Es una fotografía! ¡Es un cómic! Enfoque interdisciplinar a la enseñanza de cómics]. En S. E. TABACHNICK (Ed.), *Teaching the Graphic Novel: Options for Teaching* (pp. 245-253). The Modern Language Association of America

MCCLOUD, S. (1994). *Understanding comics: The invisible art* [Comprendiendo los cómics: El arte invisible]. Harper Paperbacks.

MÍGUEZ-ÁLVAREZ, C., CUEVAS ALONSO, M., Y CRUZ, M. (2021). The Relationship between Metacomprehension and Reading Comprehension in Spanish as a Second Language [La relación entre la metacomprensión y la comprensión lectora en español como segunda lengua]. *Psicología Educativa.* Colegio Oficial de la Psicología de Madrid https://doi.org/10.5093/psed2021a26

MIRANDA, F. (2016). Consideraciones sobre los géneros de texto como objeto de enseñanza de lenguas. En C. PEREIRA, E. VALENTE Y S. NOTHSTEIN (Coord.), *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 104-123). Bahía Blanca: Ediuns

NATION, P. (2015). Principles guiding vocabulary learning through extensive reading [Los principios que guían el aprendizaje del vocabulario a través de la lectura extensiva]. *Reading in a Foreign Language*, 27 (1), 136-145. Center for Language & Technology and the National Foreign Language Resource Center, University of Hawai'i at Mānoa.

ONIEVA LÓPEZ, J. L. (2015). El cómic online como recurso didáctico en el aula. Webs y aplicaciones para móviles. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua,* 15, 105-127. Universidad Pública de Navarra.

OSBORNE, J., Y COLLINS, S. (2010). Pupils' views of the role and value of the science curriculum: A focus-group study [Las opiniones del alumnado

en el papel y el valor del currículum de ciencias: Un estudio enfocado a grupos]. *International Journal of Science Education,* 23, 441-467. Taylor & Francis.

PARÉ, C. Y SOTO-PALLARÉS, C. (2017). El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 16 (1), 134-143. Universidad de Castilla-La Mancha.

PEPIN-NEFF, C. L., Y CAPORALE, K. (2018). Funny evidence: Female comics are the new policy entrepreneurs [Pruebas sorprendentes: Las cómicas femeninos son las nuevas empresarias de la política]. *Australian Journal of Public Administration,* 77 (4), 554-567. Wiley.

PULÉ, S. (2014). Comic strips for electrical and electronic engineering - A novel genre [Las tiras cómicas en la ingeniería eléctrica y electrónica. Un nuevo género]. *World Transactions on Engineering and Technology Education,* 12 (39), 350-357. World Institute for Engineering and Technology Education.

RIVO-LÓPEZ, E., LAMPÓN, J. F., VILLANUEVA-VILLAR, M., Y MÍGUEZ-ÁLVAREZ, C. M. (2021). Enhancing women´s entrepreneurship through a comic book [Potenciar el espíritu empresarial de las mujeres a través de un cómic]. En *INTED2021 Proceedings* (pp. 1583-1588). IATED

RIVO-LÓPEZ, E., LAMPÓN, J., VILLANUEVA-VILLAR, M., Y MÍGUEZ-ÁLVAREZ, C. M. (en prensa). The impact of visual narrative formats on women's entrepreneurship training [El impacto de los formatos de narrativa visual en el entrenamiento de mujeres emprendedoras]. *The International Journal of Management Education*. ScienceDirect.

ROOZAFZAI, Z. S. (2012). The role of comic reading materials in enhancing the ability to read in EFL [El papel de los materiales de lectura en formato cómic a la hora de mejorar la habilidad lectora en inglés como lengua extranjera]. *Journal on English Language Teaching,* 2 (3), 7-15. i-Manager.

ROUVIÈRE, N. (2012). *Bande dessinée et enseignement des humanités* [El cómic y la enseñanza de las humanidades]. ELLUG Universidad Stendhal.

ROUX, A. (1973). *La bande dessinée peut être éducative* [Los cómics pueden ser educativos]. L'Ecole.

ROCAMORA-PÉREZ, P., LÓPEZ-LIRIA, R., AGUILAR-PARRA, J. M., PADILLA-GÓNGORA, D., DEL PILAR DÍAZ-LÓPEZ, M., Y VARGAS-MUÑOZ, M. E. (2017). The graphic novel as an innovative teaching methodology in higher education: Experience in the Physiotherapy Degree Program at the University of Almeria [La novela gráfica como metodología educativa innovadora en la educación superior. Una experiencia en el

programa de Grado de Fisioterapia de la Universidad de Almería]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 237, 1119-1124. Elservier.

SÁEZ RIVERA, D. M. (2011). Tendencias, posibilidades y experiencias en E/LE del cómic como texto multimodal. En J. DE SANTIAGO-GUERVÓS, H. BONGAERTS, J. J. SÁNCHEZ IGLESIAS Y M. SESEÑA GÓMEZ (Eds.). *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 769-780). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

SÁNCHEZ ABCHI, V. (2015). El género textual en la enseñanza del español como lengua extranjera. Contribuciones para la ingeniería didáctica. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 15, 113-127. Consejería de Educación, Gobierno de España.

SHORT, J. C., RANDOLPH-SENG, B., Y MCKENNY, A. F. (2013). Graphic presentation: An empirical examination of the graphic novel approach to communicate business concepts [Presentación gráfica: Una examinación empírica del enfoque de la novela gráfica para comunicar conceptos sobre negocios]. *Business Communication Quarterly,* 76 (3), 273-303. SAGE.

SOTO, A. B. (2019). El uso del cómic en el aula de francés como lengua extranjera. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 139-152. Universidad Autónoma de Madrid.

TABACHNICK, S. E. (2009). *Teaching the graphic novel* [Enseñando la novela gráfica]. Modern Language Association.

TATALOVIC, M. (2009). Science comics as tools for science education and communication: a brief, exploratory study [Los cómics científicos como herramientas para la educación científica y la comunicación: un estudio breve exploratorio]. *Journal of Science Communication,* 8 (4), 1-17. SAGE.

VILLARUBIA ZÚÑIGA, M. (2009). Crear un cómic en el aula de ELE. En *Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester*. Recuperado de https://bit.ly/31OVjmR

WERTHMAN, F. (1954). *Seduction of the innocent. The influence of comic books on today's youth* [La seducción de los inocentes. La influencia de los cómics en la juventud actual]. Rinehart

ZAGKOTAS, V. (2018). Are comic books appropriate for teaching History? Three suggestions for Greek Primary Education [¿Son los cómics apropiados para enseñar Historia? Tres sugerencias para la educación primaria en Grecia]. *Education 3-13,* 47 (3), 358-365. Taylor & Francis.

INTEGRATING SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS IN A BUSINESS ENGLISH UNIVERSITY COURSE

DANIEL MARTÍN-GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid

NATALIA MORA-LÓPEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCTION

Sustainable Development Goals (SDGs) address t0pics that concern humans all over the world. Among them, we can find climate change, social justice, health, food and many other matters that cannot be taken for granted. These plans were agreed upon by the world's leaders in a meeting held in September 2015, to be applied and met by all countries before 2030. They add up to a total of 17 goals that entail 169 targets, which are more specific objectives that can facilitate the world's improvements towards what is called the 2030 Agenda. The following table lists all these goals:

TABLE 1. List of Sustainable Development Goals.

Goal number	Goal name
1	No poverty
2	Zero hunger
3	Good health and well-being
4	Quality education
5	Gender equality
6	Clean water and sanitation
7	Affordable and clean energy
8	Decent work and economic growth
9	Industry, innovation, and infrastructure
10	Reduced inequalities
11	Sustainable cities and communities
12	Responsible consumption and production

13	Climate action
14	Life below water
15	Life on land
16	Peace, justice, and strong institutions
17	Partnerships

As the United Nations website states,

> This Agenda is a plan of action for people, planet, and prosperity. It also seeks to strengthen universal peace in larger freedom. We recognize that eradicating poverty in all its forms and dimensions, including extreme poverty, is the greatest global challenge and an indispensable requirement for sustainable development […]. We are resolved to free the human race from the tyranny of poverty and want and to heal and secure our planet. We are determined to take the bold and transformative steps which are urgently needed to shift the world onto a sustainable and resilient path (United Nations, 2015, p. 1-2).

As it can be read from Table 1, only 1 of the 17 goals seems to explicitly address education. However, we must not take these objectives for granted and consider and integrate them all as part of our educational curriculum at any stage, especially in higher education, when young undergraduate and graduate students have already raised awareness that they can contribute to society as much as any adult. "The critical role of universities in relation to sustainable development has been consistently articulated over recent decades".

1.1. Theoretical framework

1.1.1. Sustainable Development Goals (SDGs)

As mentioned above, there are 17 goals that include 169 targets. "The SDGs and their targets form a complex, integrated system with clear sectoral emphases, but also strong interlinkages among goals and targets" (Katila et al., 2020, p. xv). We will now summarize these different objectives as they are stated by the UN in their website (United Nations, 2015, p. 14):

- SDG1: No poverty. "End poverty in all its forms everywhere".

- SDG2: Zero hunger. “End hunger, achieve food security and improved nutrition and promote sustainable agriculture”.
- SDG3: Health and well-being. “Ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages”.
- SDG4: Quality education. “Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”.
- SDG5: Gender equality. “Achieve gender equality and empower all women and girls”.
- SDG6: Clean water and sanitation. “Ensure availability and sustainable management of water and sanitation for all”.
- SDG7: Affordable and clean energy. “Ensure access to affordable and reliable, sustainable and modern energy for all”.
- SDG8: Decent work and economic growth. “Promote sustained, inclusive and sustainable economic growth, full and productive employment and decent work for all”.
- SDG9: Industry, innovation, and infrastructure. “Build resilient infrastructure, promote inclusive, and sustainable industrialization and foster innovation”.
- SDG10: Reduced inequalities. “Reduce inequality within and among countries”.
- SDG11: Sustainable cities and communities. “Make cities and human settlements inclusive, safe, resilient and sustainable”.
- SDG12: Responsible consumption and production. “Ensure sustainable consumption and production patterns”.
- SDG13: Climate action. “Take urgent action to combat climate change and its impacts”.

- SDG14: Life below water. “Conserve and sustainable use the oceans, seas and marine resources for sustainable development”.
- SDG15: Life on land. “Protect, restore and promote sustainable use of terrestrial ecosystems, sustainably manage forests, combat desertification, and halt and reserve land degradation and halt biodiversity lost”.
- SDG16: Peace, justice, and strong institutions. “Promote peaceful and inclusive societies for sustainable development, provide to access to justice for all and build effective, accountable and inclusive institutions at all levels”.
- SDG17: Partnerships for the goals. “Strengthen the means of implementation and revitalize the global partnership for sustainable development”.

1.1.2. SDGs and university teaching

As Emblen-Perry points out, “over the last 20 years governments, organisations and the public have increasingly recognized that Higher Education should provide key players in shaping a sustainable future” (2020, p. 304). Even though universities are one of the key centers where to acquire reflective thinking, the teaching of SDGs is still quite recent. First, there is only one explicit SDG that copes with education. However, most goals could be easily integrated into any curriculum or syllabus as they all entail topics covered by the different bachelor and master’s degrees that allow for opportunities “so that all students can engage meaningfully with sustainability” (Walsh et al., 2020, p. 190). The integration of SDGs into university curricula have been under debate for some year (Albareda-Tiana et al., 2020, p. 194; Jodoin and Singer, 2020, p. 546). For instance, in the case of Spain, “the Conference of Rectors of Spanish Universities (CRUE in Spanish) has two specific sectors […] that work on sustainability” (Albareda-Tiana et al., 2020, p. 195). However, as Albareda et al. point out, “the implementation of the SDGs does not only require knowledge creation. It also requires a change in teaching methods […], including learning from real

problems, anticipating, and preparing for future sustainability challenges" (Albareda-Tiana et al., 2020, p. 196).

Universities must allow to build up course syllabi that "meet the needs of the world" (Pallant et al., 2020, p. 72). In this way, some universities have offered to change their curricula to include a first-year general course on SDGs that can offer some specializations all over the degree (Pallant et al., 2020).

For the specific case of management or business studies, "educators fail to agree on how to integrate sustainability […] or where it should fit into the curriculum" (Emblen-Perry, 2020, p. 304). Additionally, it seems that many students, even graduates, are missing more practice on higher order cognitive skills such as thinking and reflecting (Sadler, 2016). Thus, there is a high demand of graduate students who show knowledge about business but also about sustainability (Stubbs, 2011).

Finally, as far as English as a Foreign Language (EFL) teaching is concerned, it is common among language instructors to use a EFL textbook, which serve the purpose of input for students, and which determine which topics will be covered by the course. Among those topics, it is normally common to find a unit about climate change and sustainability (Jodoin and Singer, 2020, p. 548). However, "there is very little research about how environmental content used in EFL materials could be improved or how this content impacts university students in Japan and other countries" (Jodoin and Singer, 2020, p. 563).

2. OBJECTIVES

This investigation has several aims, most of them related to Sustainable Development Goals and the teaching of English.

- To review literature on how SDGs have been taught at university.
- To raise awareness of SDGs among undergraduate students of the BA in Commerce

- To make students on SDGs in a practical manner while they also practice English.
- To find a manner to introduce SDGs in an English for Specific Purposes university course.
- To see which kind of techniques university students employ to draw the audience's attention and to see how convincing they attempt to be when presenting ideas orally.

3. METHODOLOGY

To approach Sustainable Development Goals, we have integrated these objectives as part of the curriculum for a university English for Specific Purposes course entitled "English for Business Management I", which is a second-year compulsory course for the BA in Commerce at Universidad Complutense de Madrid.

3.1. Participants

As mentioned above, all the students were registered in a 2nd-year language (English as a Foreign Language) requirement course. There was a total of 111 students divided into 2 sections (57 and 54 students respectively, the morning and the evening groups). Whereas the morning group consisted of 18 women and 39 men, the evening group consisted of 18 women and 36 men. English competence average in both sections was around B1, although some students performed lower, and some students obtained a higher grade in a pre-test conducted at the beginning of the course. Students followed a blended learning approach due to the Covid-19 crisis for most part of the semester. Therefore, each section was subdivided into 3 groups that took turns to attend in-person classes while the other 2 groups followed classes online. Additionally, the 2 sections followed the same methodology, class design/structure, and course contents.

3.2. Materials

Students did not follow any coursebook, but the syllabus indicated by the instructor. The course was designed as a Task-Based Language Learning course, and the contents were learnt through Coursera Massive Open Online Courses (MOOCs) selected by the professor. Therefore, students were required to use their own laptops, cellphones, or tablets to be able to follow the classes, irrespectively of whether they attended classes in-person or online. Additionally, the instructor had to use the class computer and whiteboard to present the contents and connect to the video call via Google Meet for the online students.

3.3. Procedures

Students attended a total of 26 classes either in-person or online twice a week for 90 minutes. The professor introduced the course methodology (the use of MOOC contents and participation via Facebook or Moodle) during the first 2 weeks of classes, and then proceeded to cover the 5 main units of the course, which are organized according to mini tasks that contributed to a final task. Students were thus simulating to be graduate students who wanted to apply for a job opportunity at a famous sportswear company as team managers. Therefore, students had to write down a CV, a cover letter, and an email to apply for the job position. The second (and oral) part of the course included a job interview and a pitch video. This final oral task required students to deliver a 2–5-minute pitch video for coworkers who allegedly worked in the same company.

As for the activity, it must be noted down that Sustainable Development Goals was the last content unit of the course, associated with the final task of presenting one goal associated to the fake profile they had been working throughout the course. This last unit took only 2 weeks, and students followed different videos that summarized what SDGs are. Additionally, students worked in groups to discuss which SDGs were more important for them and different ideas to cope up with those goals. For the pitch videos, students were free to choose at least 1 Sustainable Development Goal out of the 2030 Agenda to tackle it through

innovative ideas that could help achieve them and discuss the need the world presents and how their ideas would contribute to this goal as well as what they would demand from the audience (the alleged coworkers from the same company). Students were asked to record themselves showing their face all the time and even to stand up showing their body language whenever possible because they were taught that communicating and convincing was more than speaking.

As far as the evaluation is concerned, students were evaluated according to scoring rubrics that considered the following elements:

- Time (10%). Students were required to speak at least for 2:30 minutes to be able to obtain a passing grade in this characteristic. They were thus expected to speak between 2 and 5 minutes to present their ideas.
- Pitch structure (30%). As explained in class, a pitch video was supposed to have a clear-cut structure that consist of an introduction to why they were there and who they were, some background information needed to understand their ideas, an identification of the problem to be solved, their innovative contribution to the problem, and a request from the audience.
- Sustainable Development Goals (10%). Students were required to link their pitch videos to at least one SDGs and some specific targets whenever possible.
- Grammar and vocabulary (25%).
- Pronunciation and fluency (25%).

Therefore, in the following section, we will analyze which goals were chosen by students (Section 4) and why and how they were presented (Section 5).

4. RESULTS

As it was mentioned before, there were 2 sections for the English for Business Management I course that added up 111 students. However,

not all students participated in the continuous evaluation and some of them decided to simply sit on the final exam to obtain their final grade in the course. Therefore, in the morning group only 44/57 students (77%) sent in their individual pitch video as part of their continuous evaluation. In the evening group only 44/54 students (81%) sent in their individual pitch video. Thus, a total of 88/111 videos (79%) of an average time of 3 minutes and 24 seconds were received. 110 videos show students' faces, and most of them are sitting down in at home (in their bedrooms, kitchens, and so on). However, 9 videos show students standing up and 1 of them show a student in motion, walking over a bridge while presenting his ideas. Now, most of the students prepared videos talking directly to the camera but 4 videos show how pitchers were simulating to be interacting with more people in the room as they were asked to pretend that they were pitching an idea in a department of a sportswear company. Because most students were sitting down, some of them pretended to be in a Zoom call, and some others even introduced themselves as part of a sportswear convention. Students were told that they could read their interventions from a teleprompter, but they were also encouraged to learn their pitches by heart, however, most of students simply read their pitches from teleprompters. Finally, most students edited their videos so that they trimmed their pitches, and just a few were able to record just one video altogether without trimming it.

After the analysis of all these videos, students' pitches show the results presented in Table 2 in terms of SGDs.

TABLE 2. *List of Sustainable Development Goals chosen by students.*

Goal No.	Goal name	Students in S1	Students in S2	Total No. of students
1	No poverty	2	1	3
2	Zero hunger	1	0	1
3	Good health and well-being	1	1	2
4	Quality education	1	0	1
5	Gender equality	6	3	9
6	Clean water and sanitation	0	0	0
7	Affordable and clean energy	0	0	0
8	Decent work and economic growth	0	0	0
9	Industry, innovation, and infrastructure	0	1	1
10	Reduced inequalities	1	1	2
11	Sustainable cities and communities	0	0	0
12	Responsible consumption and production	22	25	47
13	Climate action	9	10	19
14	Life below water	1	0	1
15	Life on land	0	1	1
16	Peace, justice, and strong institutions	0	0	0
17	Partnerships	0	1	1

Most of the students in both groups decided to choose SDG number 12 (38% in the morning group and 46% in the evening group), which deals with responsible consumption and production. Then, the second most selected goal was SDG number 13, that is, climate action (15% in the morning group and 19% in the evening group). Finally, the third most resorted SDG was number 5, namely, gender equality (10% in the morning group and 5% in the evening group).

Finally, the only SDGs which were not mentioned by students were numbers 6, 7, 8, 11, and 16 (clean water and sanitation; affordable and clean energy; decent work and economic growth; sustainable cities and communities; and peace, justice, and strong institutions respectively).

5. DISCUSSION

In the previous section we have pointed out that students chose three main SDGs, namely, responsible consumption and production; climate change; and gender quality. This selection is not arbitrary. As students from the BA in Commerce, it is normal that they chose the item responsible consumption and production. Additionally, students simulated being Head of the Managing Teams in a sportswear company, so most students chose this goal because they considered logical to address production of new items within the company. Secondly, the selection of climate change was normally linked to the first choice because students understood that responsible production was synonym of producing items that were environment friendly. Finally, it is interesting that only 10% (15% in the morning group and 5% in the evening group) of the videos dealt with gender equality given the fact that 32% of the total amount of students were women (28% in the morning group and 39% in the evening group). In fact, out of the 9 videos received in this category, only 4 women addressed this need. In the following subsections we will present the students' production from a qualitative approach. We will mainly shed light into the most three selected goals by students and then we will briefly analyze those objectives that were picked by less students.

5.1. Sustainable Development Goal #12: Responsible consumption and production

Most of the students in both groups decided to choose SDG number 12 (38% in the morning group and 46% in the evening group), which deals with responsible consumption and production, which was a safe choice for these students because they are majoring in Commerce and because they were all simulating to be working for a well-known sportswear company.

Now, students employ different strategies to present their pitch videos and draw the audience's attention. Some students decided to introduce their pitches with rhetorical questions as the following ones:

- “Can you imagine a world where people consume only what they need?”.
- “Has it ever happened to you that you went to buy a pair of sneakers and they are too expensive?”.
- “How many of you have, I don’t know, maybe some sports clothes, fashion dress, cool shoes just worn like 2, 3 times and threw them away?”.

Students also resorted to the use of facts to give their pitches more importance. However, when referring to these facts, they are always linked to climate action goals.

- “Nowadays, factories produce more than 30% of the pollution of the planet, especially the textile industry”.
- “You know that every time that it snows it increases the risk of getting a cold by a 35%”.

Among the solutions presented by the students we can find the following ones. Once again, some of them are linked to climate action goals as well.

- “To give a discount for new products when customers turn in old products”. Some students even specified the discount percentage (around 30%). This is the most common solution chosen by students.
- “To resell off-season products for a cheaper price so that there is not product waste”.
- “To produce trainers with materials that won’t harm the environment, so we must avoid plastic. The trainers we are launching next month are called Trainers number 12, because it will solve this SDG”.
- “To employ renewable and ecofriendly energies that can’t harm the environment”.

- “To derive the company’s production to factories near stores so to avoid long hours of transportation”.
- “To produce in countries that guarantee that products are not made by children such as the ones in North America and Europe”. In the same way, “to increase the salaries of those workers of factories located in Africa and Asia”.
- “To manufacture clothes and fashion items made 100% of recycled materials”.
- “To produce a pair of sneakers that you can use for everything, to work, to run and for everything”.
- “To produce sneakers that last longer than 3 years”.

5.2. Sustainable Development Goal #13: Climate action

Climate action tends to be the most prototypical SDG mainly because when students discuss what sustainability means, they normally understand this concept as a synonym of environment friendly measures. As we have previously discussed in section 4, we will see that some students understood goal 12 and this goal as the opposite of unequivocal. Thus, a total of 19 students out of 88 videos presented dealt with this goal (15% in the morning group and 19% in the evening group). Among the climate action concerns, we can highlight global warming, which also entails air pollution and carbon emissions, water contamination, and energy consumption. Some students have also presented some other issues that could be easily redirected to other goals such as the extinction of certain endangered species.

Now, students employ different strategies to present their pitch videos but their favorite one within this goal is stating facts such as the following:

- “The concentration of carbon dioxide has increased about 40% since the pre-industrial times”.
- “Oceans have absorbed about 30% of the carbon dioxide produced”.

- “The future of our planet is compromised if we do not do anything to change it”.
- “Greenhouse gas emissions are more than 50% higher than in 1990”.
- “Since 2017, humans are estimated to have caused approximately 1 degree Celsius of global warming above pre-industrial levels”.
- “Sea levels have risen about 27 centimeters every year since 1880 and are projected rise another 3200 centimeters within the next 90 years”.
- “Climate change related issues have killed 1.3 million people between 1998 and 2017”.
- “Consumerism is believed to have caused 60% of global gas emissions”.
- “Nowadays, the fashion sector is the second most polluting sector, producing 20% of the world’s wastewater and the 10% of the world’s carbon emissions”.
- “To only produce unisex sneakers”.

Students also decided to introduce their pitches with rhetorical questions as the following ones:

- “Are you worried about the environment? Do you know how most of the shows are made as the ones you’re wearing right now?”.

In some cases, students also made some witty and catchy introduction such as the following one:

- “Thank goodness we were able to get into the building. It is snowing so hard! Climate change is here [dramatic pause]. I am so sorry, I forgot to introduce myself. I am the Head of the Technology Department in our company”.

Students who have chosen this goal do not explain a specific plan of action, mainly since commerce students do not have the know-how or content knowledge about this area. Among the solutions presented by the students we can find the following ones:

- To come up with an advertisement campaign that gives discounts to customers if they bring an old piece of clothing.
- To put a machine in all stores that tries to fix the products brought to the store with recycled materials, that is, to recycle products and use recycled materials. One of the students specifically target recycling at least 15% of materials used to create new materials.
- To create a new footwear collection called Regen, a modern collection that minimizes waste and regenerate industry waste by using at least 20% of recycled material derived from polyester plastic.
- To open a second-hand clothing online store which is targeted as a vintage clothing section, and which is more affordable than the other pieces of clothing of the other stores.
- To use more organic materials such as vegetable fibers to produce pieces of clothing.
- To telework, since a survey just conducted seems to pinpoint that 67% of workers contend that telework helps protect the environment and that "two days of telework per week would stop the emission of 0.8 kg of carbon dioxide per year". Additionally, by teleworking, workers reduce pollution by not having to use their cars to go to work.
- To use more natural and renewable resources when producing materials for our clothing products. It needs to be noted down that this idea could be integrated into goal number 12, namely, responsible production.

5.3. Sustainable Development Goal #5: Gender equality

Finally, the third most selected goal is gender equality (about 10% of the total amount of videos) and not all the students who opted out for

this objective were women. In fact, more men than women chose this aim to prepare their pitch video, which can be explained by the fact that there are more male than female students in both sections of the course. It is also interesting than only 10% of the students chose this goal because it was the only example presented to the classroom when selecting an SDG for the pitch video.

Students who chose this goal resorted to significant facts when attempting to draw the audience's attention. For example, "only 10% of women occupy managerial positions in a company" (which is a number disputed by another female classmate who states that this number is 28%); "women only represent a quarter of politicians"; "women's mean hourly pay is 20.6% lower than men". Other students decided to link this goal to legal matters. For example, "Gender equality is a human right, and it cannot be legally recognized until men and women receive the same salary in every company." Other students go with rhetorical questions such as "Why do women make less money than men in the same job positions?".

Among the solutions presented by the students we can find:

- To raise awareness and build up a culture of equality within the company by providing staff with internal educational programs that help them understand that the company's progression entails men and women equality.
- To carry out internal promotions specifically designed for women staff in the company so that they can become managers in different departments. One student suggests attaining a 50-50% of men and women in leadership positions.
- To establish regulations that allow hiring more women than men until the number of both genders is even at the company.
- To revise salary differences between men and women working for the sportswear company.
- To give a bonus to all women in the company who have been paid less than men in the past.

- To foster empowerment campaigns all over the world fighting for gender equality that sell products that help fund other empowerment campaigns.
- To open programs for young women who are still in college and who want to work in the sportswear industry to fight against the perspective that this industry is masculine. This initiative would help young women get to know better this industry and learn how to find a job related to sportswear companies.

5.4. Other Sustainable Development Goals

Now we will analyze those goals that were not mainly chosen by students in the 2 groups.

5.4.1. Sustainable Development Goal #1: No poverty

Students were interested in putting an end to all forms of poverty and they referred to Covid-19 crisis as a factor that is worsening this problem. However, these students did not link their pitches to the sportswear company, and it was not clear how they could help achieve this goal.

5.4.2. Sustainable Development Goal #2: Zero hunger

The student who presented this goal did one of the best pitch videos in the course. She introduced her video by using some rhetorical questions such as "Did you know that 118 million people don't know what they're going to eat today? How does this make you feel?". She presented this idea by resorting to suprasegmental feature of the language such as pausing between questions. She also linked this idea to the sportswear company. Her idea consists of people volunteering to bring all kinds of clothes that her company would resell for a cheaper price and donate some of that money to poor people who have no means to find a way to eat daily. Moreover, she presents this idea as way to improve the company's image in the world. Finally, she demands from her coworkers to invest on her idea.

5.4.3. Sustainable Development Goal #3: Good health and well-being

This goal is aligned with a sportswear company's main objectives, so it is surprising that only 2 students opted out for this goal. To present this goal, students decided to appeal to the emotional side to draw the audience's attention. For instance, one of them tells a story about a time in the past when he was an athlete and completed an Iron man Triathlon (that is, a race that involves swimming, bicycle riding and a marathon run). Both cases mention the health problems due to obesity, which, is attempted to be fought by a marketing campaign that grants customers a discount in any sportswear product only if they can show evidence of themselves practicing sports in the last 48 hours. The other student focuses on child obesity, and he attempts to fight against it by fostering a new department in the company that targets this goal and hires staff to specifically work within this aim and who can go to schools to deliver talks to promote the practice of sports among children.

5.4.4. Sustainable Development Goal #4: Quality education

The student who chose to address this goal produced a very well-organized speech that follows a direct approach to draw the audience's attention. The idea mentioned by this student resembles the one just described in section 5.4.3. Her idea consists of developing a project to educate children in equality, which can be achieved by delivering talks and whose funding can be obtained by choosing a percentage of sales made in specific products targeted for children.

5.4.5. Sustainable Development Goal #9: Industry, innovation, and infrastructure

The student who prepared this video disentangled this goal into three subgoals by the names of this SDG. She proposes a new innovative technique for human resources to hire new interns without considering their formal education or qualifications. In case the experience goes well, she suggests hiring them long-time. The student also links this SDG with gender equality by hiring these interns by gender. In this case, the student has not properly introduced the pitch by any rhetorical

techniques learn during the course, which can be explained by the fact she has not attended classes regularly.

5.4.6. Sustainable Development Goal #10: Reduced inequalities

The students who chose this goal employed rhetorical questions to draw their coworkers' attention to their speech. Among these questions we find the following: "If you were born in a rich country and you were poor, what could you do?". One of the students' solutions to solve this issue is to donate 7% of monthly benefits to NGOs such as Save the Children. Another means to put an end to reduced inequalities is to set up some stores in 16 African countries to sell products for a cheaper price that were donated by stores from developed countries. The revenue obtained by those stores would serve the purpose to pay for the staff in those countries and organize some sports events in those countries for free. Finally, among these actions, one of the students suggests investing revenue on reducing inequalities in developed countries by investing money on campaigns that target not only poverty but people with disabilities.

5.4.7. Sustainable Development Goal #14: Life below water

This goal was unexpectedly chosen by one student. When dealing with environmental issues, most students opted out for targeting the SDG about climate action. However, one student decides to select this goal to discuss the importance of cleaning beaches and water to protect animals from dying. He attests that cleaning the waste at the bottom of the ocean is expensive, so he suggests obtaining funding from deducting some percentage of the benefits obtained by the company.

5.4.8. Sustainable Development Goal #15: Life on land

As it happened with SDG number 14, life on land was not expected to be chosen by students and it was to be entangled with climate action. However, the student is concerned with biodiversity. Considering the way that this goal is presented by the student, it seems that he is discussing the waste produced by sportswear companies when developing their products, so this goal could have been easily presented in the

students' favorites, that is, responsible production. When presenting his ideas, the student resorts to frequent expressions such as "obtaining great results by doing little effort". The student thus suggests obtaining their materials from trustworthy sources, understood as environment friendly and organic. Since the sportswear company's logo chosen in the course is an animal, this student is prompted to suggest that the company can develop some campaign about endangered animals and how to protect them from dying.

5.4.9. Sustainable Development Goal #17: Partnerships

This final goal was neither expected to be chosen. However, this student presents a beautiful proposal of making common efforts by joining different departments in the sportswear company to come up with a great project. Also, she suggests coworking with influencers who can promote the brand's products on social networks. One of the products she contends the company should foster is and organic deodorant that could help in promoting a good image of the sportswear company. Therefore, once again, this student has chosen one goal that could be easily reinterpreted as a different objective, namely, the one about responsible production. However, in this specific case, the student has understood the word partnership as a means to an end rather than an end in itself.

6. CONCLUDING REMARKS

This article has addressed the integration of Sustainable Development Goals (SDGs) in the curriculum of an English for Specific Purposes (Business English) university course for the BA in Commerce in a public university in Spain. First, our literature review has shown that the implementation of SDGs in tertiary education is a very recent trend. Therefore, it is to be expected that English university courses have not included the explicit use of SDGs in their curriculum. This study has attempted to incorporate SDGs as part of the students' cultural competence by designing a syllabus that requires them to come up with innovative ideas for a well-known sportswear company to help solve one of these 2030 Agenda objectives.

Some of the students were already acquainted with what SDGs are but they had not properly addressed them as content materials for any course (they are 2nd-year students). As it was mentioned before, the final task consisted of choosing at least one SDG and deliver a pitch to be recorded in a 2-to-5-minute video showing their face while talking. Students were instructed on how to deliver a pitch video at the same time they were learning and reflection on the different SDGs.

Among the conclusions derived from our study, we showed that most students approached SDGs 12 (responsible consumption and production), 13 (climate action) and 5 (gender inequality). However, it is also true that responsible production and climate action were sometimes overlapping in terms of rationale and actions to be implemented to achieve those goals. This finding can lead to further investigations on how to teach SDGs at university, since students' conceptions of them are sometimes overlapping. One possible explanation for this is that SDGs need to be interpreted in terms of prototypical categories that must coexist together rather than understanding them as binary goals that are different from each other.

Also, not all goals were chosen by students, which can be explained by the target company students were simulating to be working at (textile and sportswear industries). Additionally, obliviating certain goals can be linked to the fact that these students were majoring in a BA in Commerce. Future investigations could replicate this study and analyze whether students from different majors choose their goals differently.

Now, as for the pitches themselves, it is interesting that students mainly resorted to the use of rhetorical questions and stating facts to be convincing when pitching an idea. Additionally, students did not normally reinforce their messages with non-linguistic behaviors such as standing up, as most of them preferred sitting down hiding their body and only showing their face because it was required. In this regard, only 1 student dared to deliver his pitch in motion walking over a bridge to talk about water pollution. As for the strategies to achieves their goals, most students had very similar ideas. The most common was to give discounts to customer when they bring some old pieces of clothing or shoes. Further studies on SDGs and the instruction of reflection in the English as

a Foreign Language classroom could probably base their entire curriculum on this topic, as it allows students to find ways not only to improve their linguistic competence but also their social and reflective skills that the world needs right now.

7. REFERENCES

Albareda-Tiana, S., Ruíz-Morales, J., Azcárate, P., Valderrama-Hernández, R., and Muñoz, J.M. (2020). The EDINSOST Project: Implementing the Sustainable Development Goals at university level. In W. Leal Filho, A. Lange Salvia, R. W. Pretorius, L. Londero Brandli, E. Manolas, F. Alves, U. Azeiteiro, J. Rogers, C. Shiel, and A. Do Paco (Eds.), *Universities as living labs for Sustainable Development: Supporting the implementation of the Sustainable Development Goals* (pp. 193-210). Springer. https://cutt.ly/CU3nY9V

Emblen-Perry, K. (2020). Auditing the university: Promoting business education for sustainability through audit-based learning. In W. Leal Filho, A. Lange Salvia, R. W. Pretorius, L. Londero Brandli, E. Manolas, F. Alves, U. Azeiteiro, J. Rogers, C. Shiel, and A. Do Paco (Eds.), *Universities as living labs for Sustainable Development: Supporting the implementation of the Sustainable Development Goals* (pp. 303-322). Springer. https://cutt.ly/hU3nECI

Jodoin, J. and Singer, J. (2020). Mainstreaming education for sustainable development in English as a foreign language: An analysis of the image-text interplay found in EFL textbooks in Japanese higher education. In W. Leal Filho, A. Lange Salvia, R. W. Pretorius, L. Londero Brandli, E. Manolas, F. Alves, U. Azeiteiro, J. Rogers, C. Shiel, and A. Do Paco (Eds.), *Universities as living labs for Sustainable Development: Supporting the implementation of the Sustainable Development Goals* (pp. 545-566). Springer. https://cutt.ly/bU3nQve

Katila, P., Piece Colfer, C. J., De Jong, W., Galloway, G., Pacheco, P., and Winkel, G. (2020). Preface [Prefacio]. In Pia Katila, Carol J. Piece Colfer, Wil de Jong, Glenn Galloway, Pablo Pacheco and Georg Winkel (Eds.), Sustainable development goals: Their impacts on forests and people (pp. xv-xvi). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108765015

Pallant, E., Choate, B., and Haywood, B. (2020). How do you teach undergraduate university students to contribute to UN SDGs 2030?. In W. Leal Filho, A. Lange Salvia, R. W. Pretorius, L. Londero Brandli, E. Manolas, F. Alves, U. Azeiteiro, J. Rogers, C. Shiel, and A. Do Paco (Eds.), *Universities as living labs for Sustainable Development:*

Supporting the implementation of the Sustainable Development Goals (pp. 69-86). Springer. https://cutt.ly/vU3nyIX

Sadler, D. (2016). Three in-course assessment reforms to improve higher education learning outcomes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *41*(7), 1081-1099. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1064858

Stubbs, W. (2011). Addressing the business-sustainability nexus in postgraduate education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *14*(1), 35-41. https://cutt.ly/sU3RIv4

United Nations (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. https://rb.gy/xf30lo

Walsh, A., Michalopoulou, E., Tierney, A., Tweddell, H., Preist, C., Willmore, C. (2020). Sustainability in higher education: Beyond the green mirror. In W. Leal Filho, A. Lange Salvia, R. W. Pretorius, L. Londero Brandli, E. Manolas, F. Alves, U. Azeiteiro, J. Rogers, C. Shiel, and A. Do Paco (Eds.), *Universities as living labs for Sustainable Development: Supporting the implementation of the Sustainable Development Goals* (pp. 183-192). Springer. https://cutt.ly/qU3nkc5

DIGITALISING VOCABULARY ACTIVITIES IN ESP: AN ANALYSIS OF *QUIZLET* AND *QUIZIZZ*

NATALIA MORA-LÓPEZ
Universidad Complutense de Madrid

DANIEL MARTÍN-GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Four linguistic skills (oral and written production and comprehension) as well as interaction and mediation take part in language proficiency (Council of Europe, 2020). In this process, there are also two other language aspects involved, namely grammar and vocabulary. English for Specific Purposes (henceforward, ESP), that is, "the teaching and learning of English as a second or foreign language where the goal of the learners is to use English in a particular domain" (Paltridge and Starfield, 2013, p. 1) does usually have vocabulary and, more specifically, specialised, technical vocabulary (e.g., from a professional discipline), as one of its key aspects. This is due to the fact that it is the lexis that changes the most from one field to another. Therefore, the specific purpose that students may have to learn English will probably involve its own vocabulary. On the contrary, grammar or pronunciation, for example, are likely to remain the same as those which students have learnt in their general English classes.

Teaching individual words has been shown to have beneficial effects. As Graves, August and Mancilla Martínez (2013, p. 48) point out,

> First, and most obviously, teaching a student a word leaves him with one fewer word to learn independently. Second, teaching individual words gives students a store of words that they can use to explore and understand their environment. Third, teaching individual words can increase students' comprehension of selections containing those words.

> Fourth, teaching individual words can increase the power and overall quality of students' speech, writing, and communication skills. Finally, and very importantly, teaching individual words demonstrates our interest in words, and teaching them in engaging and interesting ways fosters students' interest in words.

Traditionally, vocabulary has been taught, practiced or revised through lists of words (Lessard-Clouston, 2013b) with the name of the item in the target language and its translation in the source language. This is a common practice that can nowadays be found in the form of vocabulary builder resources provided by the publishing houses in many ESP books, usually at the end of the student's book or as a photocopiable extra resource. To work with this, students are asked to fill in the gaps next to the English words with their own or the instructor's translations in the source or their native language. Students are then expected to learn the words and those translations by heart, and thus prepare the vocabulary items for the exam. This is a tedious and boring procedure that requires a lot of effort from students but results in little effectiveness, since students do not create meaningful memories and the words lack a contextual reference (Ianacone, 1993; Gnoinska, 1998; Nation, 2000; Decarrico, 2001).

Moreover, it has been seen that "textbooks seldom address vocabulary sufficiently" (Lessard-Clouston, 2013a, p. 21) and that "teachers also should not expect students to learn a significant amount of vocabulary from their textbooks" (Lessard-Clouston, 2013a, p. 21). This makes it necessary for instructors to develop additional materials that can cope with this lack of practice.

Nowadays, there are more and more free online resources that instructors can use to address a number of language aspects, including vocabulary. These also allow instructors to introduce varied individual or group activities, do them in the onsite or online classroom, or assign them to be done later at home. The use of some of these tools in the language classroom has started to be studied, such as *Kahoot!* (Llerena Medina and Rodríguez Hurtado, 2017; Reynolds, Fuchs and Johnson, 2021), *Quizlet* (Wright, 2016; Sanosi, 2018), *Quizizz* (Pavita and Nirmala, 2021; Huei, Yunus and Hashim, 2021), *Socrative* (Pham, 2018; Rofiah and Waluyo, 2020) and *Kialo* (Mora-López, 2019).

However, it is still necessary to provide an overview of what these tools offer and how to introduce in the classroom with respect to current teaching needs involving class time and after class time work, student groupings and class modality (i.e., onsite and online learning), so that instructors find it easier to identify how these tools may be adapted to their specific teaching contexts and actually use them to improve students' vocabulary learning experience.

The remainder of this paper is organised as follows: section 2 presents the objectives of this paper; section 3 describes the methodology followed in the study of the two online free resources selected; section 4 shows the results obtained from the analysis; section 5 discusses how they can be introduced in the ESP classroom; and finally, section 6 presents the main conclusions that can be drawn from the study.

2. OBJECTIVES

This paper presents two free online resources, namely *Quizlet* and *Quizizz*, and analyses how they can be used in the teaching of vocabulary items in the ESP class in order to make some suggestions to design materials and activities that can be used not only for individual or group activities carried out in the classroom, but also for individual practice at home by students who want to prepare for the exam or have an extra revision of the vocabulary items of the course. Additionally, this paper also presents some suggestions on how to use these resources both on the onsite and online classroom, either synchronously or asynchronously.

Therefore, the main objectives of this paper can be summarised in the following two items:

- To identify and describe the main types of activities that can be carried out in the ESP classroom with the free options provided by *Quizlet* and *Quizizz*.
- To determine how the activities identified can be introduced in the ESP classroom according to the criteria of manner

(individually or ingroups), place (in the classroom or at home) and time (synchronously or asynchronously).

3. METHODOLOGY

This paper examines two free online tools, *Quizlet* and *Quizizz*, which can be used in the ESP classroom and determines how they can be introduced to create innovative, more motivating activities when practicing and studying vocabulary items. In order to do so, the two tools were explored. Although both of them offer the possibility of getting a paid subscription that provides additional features for the tools, the analysis was only limited to the functionalities that are offered for free. This decision was made on the basis of making the results of this study useful for a wider public.

Then, those free options were classified regarding whether how and when they can be used: in the onsite classroom; at home, by students on their own; in the online classroom; synchronously, that is, during class time; asynchronously, outside class time; individually; or with students working in groups or taking the whole class as a single group.

This classification covers the aspects of manner (individually or ingroups), place (in the classroom or at home) and time (synchronously or asynchronously). Thus, it addresses a wide range of concerns that are important to decide whether these tools are adequate for a given course and, if they are, how they can be used.

4. RESULTS

This section presents the description and analysis of the two online resources studied here, namely *Quizlet* and *Quizizz*. They will be analysed according to the free options they offer at the time the paper was written, and how these options can be used in the ESP classroom to learn vocabulary.

4.1. *Quizlet*

4.1.1. Description

Quizlet is a website and a mobile application which is based on the creation of digital flashcards. Flashcards are traditionally paper cards that contain information on either or both sides, commonly used for classroom drills. They may be used to learn any content that can be approached in the form of a question-and-answer format. That way, one side of the card shows what stands as the question while the other, the answer.

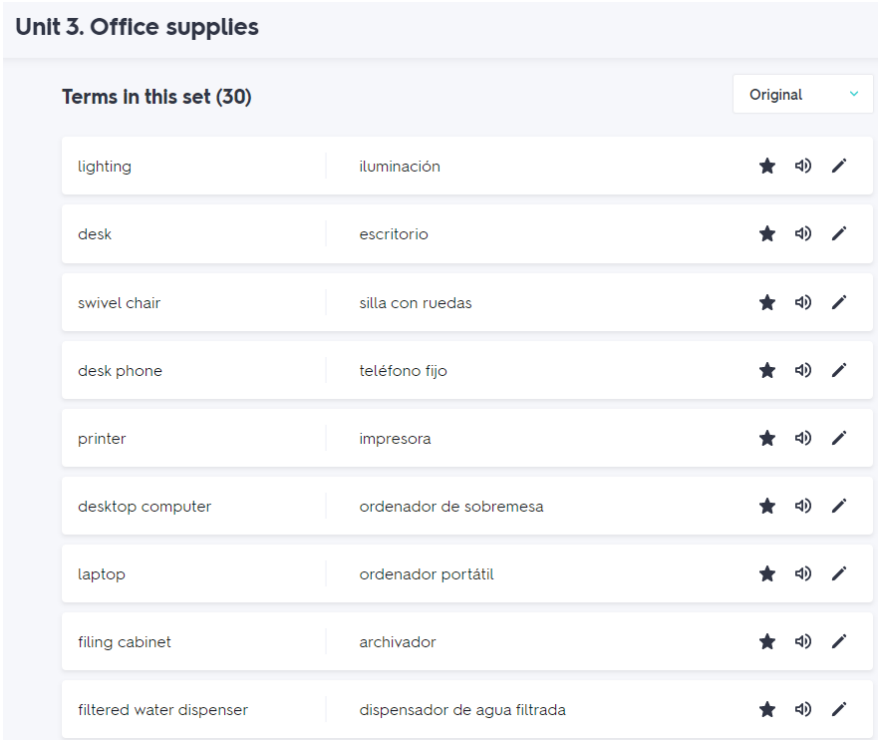
Regarding vocabulary learning, *Quizlet* can be directly applied to the concept of vocabulary builder lists to create digital flashcards including a term in the source language and the foreign language on either side, or the term in the foreign language and its definition, as in a monolingual dictionary. For this reason, it is easy for both instructors and students to adapt from traditional approaches.

Instructors can work with the vocabulary lists already provided by publishing houses and digitalise them through this resource or create their own lists. However, as mentioned above, instructors may also use flashcards to design questions involving specific target vocabulary items.

Additionally, when flashcards have been created, *Quizlet* does also offer the possibility of playing a synthetic voice saying the term. This makes it possible for students to also hear the words apart from reading them and working with their written forms.

Figure 1 presents an example of part of a "set" from the view of the instructor who created it. In this case, the set is a vocabulary list. As can be seen, this list has been created following the traditional vocabulary lists and includes, from left to right, the term in the foreign language (English), in the source language (Spanish), the option to set the word as favourite (the star icon), the speaker icon to play the pronunciation of the word, and the pencil icon to edit the flashcard. Also, instructors have the option of arranging the terms by alphabetical order or as how they were introduced ("Original").

FIGURE 1. *Example of vocabulary list on* Quizlet.



It must be noted that, this being a digital resource, it will be necessary that, if used in the classroom, this is equipped with a computer or laptop for instructors to launch the activity and a projector or screen for students to see the progression in the activities. Also, students will be required to have either a digital device for each of them or one for each group, depending on the groupings. If working at home, students should have their own devices.

Each of the sets created in Quizlet can be put into a "Class". For this class, a link is generated and can be shared with students so that they become members of the team and get access to all the sets aimed at them. However, students' progress cannot be monitored through *Quizlet* automatically as a free option, but it is part of the paid features.

4.1.2. Activities

Quizlet offers a series of activities to be done through their platform. After a set has been created, instructors need no further action to turn it into any of the activities beyond choosing the options for the activity when it is about to start. The available activities are the following ones: Live, Flashcards, Write, Spell, Learn, Test, Match and Gravity.

Live activity has two varieties: the Checkpoint and the Classic Live style. In the case of the former, the instructor selects between 6 and 12 items from the set and which side of the flashcard they want to appear as the question. Then, students (from 2 to 40) access the activity individually with their devices. When the activity starts, a question will appear as well as four possible options, which have been generated from the set, both on the instructor's screen and on the students' devices.

All students have the same time to choose the right option. After the time is up, the correct answer is shown and every student accesses the second question at the same time. This same procedure continues until all questions are answered.

In the Classic Live style, 12 items are selected randomly from the set. Instructors can choose whether students will work individually or in groups. In the first case (from 2 to 40 participants), the instructor's screen shows students' progress from question 1 to 12. Each student has the question and the four possible options in their device. When they choose the right option, they go to the next question. However, if they choose a wrong option, the correct answer is shown and the student's progress throughout the 12 questions is set back to 0. That means that students will have to answer the 12 questions correctly in a row in order to finish the activity. When a student finishes it, the activity will be over for everyone, and positions will be ranked.

If played in groups, at least 4 participants are necessary. They will be randomly divided into teams and given an automatically generated name (the name of an animal). Team members can be randomly reshuffled, and new automatic names are generated. In this case, the answers to the questions are distributed among the members of the team, that is, all students in a team will see the same question, but different

answers. It will be the student who has the correct answer on their device who must tap it, while the rest of the members, who do not have the right answer among their options, must wait for it.

The Flashcards mode shows each of the cards created in the set one by one. These can be presented in the order they appear on the set or shuffled, and the audio (the synthetic voice reading the items) can be activated or deactivated. Also, the side of the card that the user wants to be shown can be chosen by users themselves and changed at any time while in the Flashcards mode.

When showing a flashcard, it is the user who has to click or tap to turn it and see the answer. Therefore, there is no correction provided by the tool, since there is no input given by the user. To avoid clicking repetitively to see the answers and moving on to the next flashcard, there is also an option to do it automatically as in a slide show, which can be stopped and resumed at any time. Finally, users can star flashcards while on screen, for example, to remember that they have not learnt that one yet and it needs further revision.

The Write mode shows the cards one by one, similarly to the previous mode. However, in this case, users must type the answer, that is, write what they think is written on the other side of the card. The available options include choosing which side users want to be shown and (de)activating the voice.

In this mode, answers are corrected, and users receive instant feedback for each answer. Also, they can see how many cards are remaining and how many they answered correctly and incorrectly. If they do not provide the right answer, they will be shown to see what their mistake was. If they do not know the answer, they can click a button that says so, and they will be shown the right answer too, but they are required to type the answer they are shown as part of the practice before moving on to the next card.

The Spell mode makes a selection of 7 cards for a spelling round. It does also require typing the answer, but students receive two types of input for each card. On the one hand, they are shown the item on one of the sides of the card. On the other hand, they are told the item on the

other side, and this is the one they are required to type. For example, if a card contains the pair "desk" on one side and its Spanish translation "*escritorio*" on the other side, students may be given "*escritorio*" in its written form and "desk" in its oral form, and in that case, it is "desk" that students must type.

As in the previous mode, answers are automatically corrected, and students receive feedback instantly. If an answer is wrong, the tool shows and spells the right item, and asks students to answer the same card again. Therefore, students will not move on to the next card until they type the answer correctly.

Learn mode makes it possible to combine three types of questions in the same activity. These three question types are Flashcards, Written questions and Multiple-choice questions. They are similar to the Flashcards mode and the Write mode explained above, together with the multiple-choice questions that could be found in the Classic Live individual mode.

Students will go through a series of rounds to cover all the cards in the set, although the options available offer the possibility of choosing only the starred cards. The rounds may include questions of any of the chosen types (one, two or three), randomly.

Test mode does also allow the combination of several question types in the same activity. In this case, the range of question types includes Written, Matching, Multiple Choice and True/False. Apart from choosing the question type, users can also decide how many questions they want in the test, from 1 to the total number of cards in the set. For each type, the test will include questions as evenly distributed as possible among the types selected. For example, if 20 cards are chosen, the test will include 5 questions for each type. Additionally, users can print the test for the answers to be written on the paper. However, the layout of the test does not take into account where questions start and finish and, consequently, it may be inconvenient.

Written questions show one side of a card and students are required to type the answer for the other side of the card. Matching questions show 5 items (one side of 5 cards) and a list of 5 options (the other side of

those 5 cards). Each option must be matched with the corresponding item. Multiple-Choice questions show a side of a card and provide for possible options for the other side. True/False questions shows both sides of a card, and the student must answer whether it is true or false that one side matches the other one, that is, whether the question matches the answer, or the term matches its definition or translation.

Students are not given feedback until all answers are filled in. Once students submit their answers to the full test, they are given a score and the time it took them to do it. Also, they are offered the possibility of retesting the missed terms from that test.

Match mode presents a game in which users have to drag corresponding items onto each other to make them disappear. That is, students will be given two sides of several cards and they will have to match them by dragging them until they have correctly matched all of them. If their guess is incorrect, the items will be kept on screen. Also, there is a chronometer that counts how long it takes to students to match all items correctly. Feedback is therefore immediate, since they see whether the items are removed or kept, and they can reflect on how well they did by comparing the time it took them to other attempts or other students.

Gravity mode is another game. In this case, students are presented a space environment in which they have to protect planets from incoming asteroids. The options available for this game include choosing all the cards from a set or only the starred ones, which side of the card they want to have to answer with, and which difficulty level they want to select (easy, medium or hard), which will vary the speed at which they have to answer.

One side of the cards will go down the screen one by one in the shape of an asteroid over a space background, at the bottom of which, part of the surface of a planet is seen. There is also a box in which students have to provide the answer for the other corresponding side of the card. If the right answer is given, the asteroid disappears and the next one starts coming down. If the wrong answer is given, nothing happens, and students have to provide a new one while the asteroid keeps going down. If it reaches the bottom of the screen and the right answer was

not provided, it is shown to students, who must type it to proceed. This asteroid will appear again later. If it is missed twice, that is, if it reaches the bottom before the student types the correct answer in two different occasions, the game finishes. With each correct answer, students add points to their score. After some correct answers, the level goes up and speed is increased little by little. The game can also be paused and resumed at any time, as well as restarted.

In conclusion, it can be seen that *Quizlet* offers a wide range of activities that are automatically generated from the instructor's single action of creating the cards with information for each side. Moreover, to make the creation of the set easier and, at the same time, more useful, instructors can both import the set from formats like Word, Excel or Google Docs, and also export it. This is very helpful when, in addition to creating Quizlet sets, instructors also use, for example, a glossary in a Learning Management System like Blackboard Learn or Moodle, where digital glossaries can be added to the course resources.

4.2. *Quizizz*

4.2.1. Description

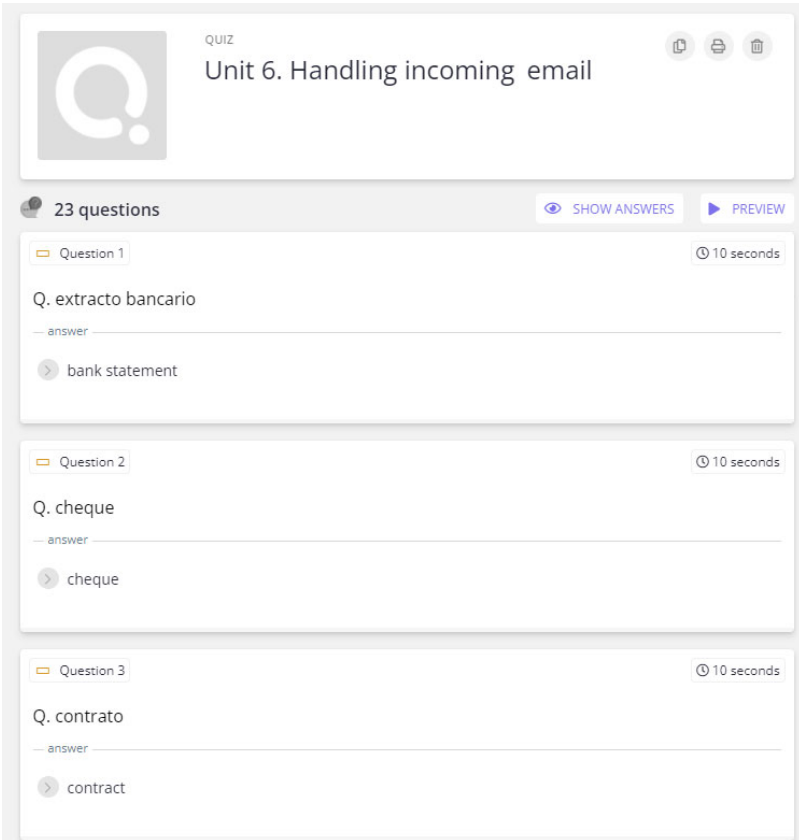
Quizizz is also a website and a mobile application. It is based on the concept of digital tests and thus offers different types of questions that can be combined in each quiz.

Regarding vocabulary learning, it can be applied to both vocabulary lists and other types of exercises concerning vocabulary, since the range of activities that are available allow for different approaches. However, instructors may still use it as a way to digitalise vocabulary lists in the source and foreign languages (see Figure 2) and carry out activities that are different from those offered in *Quizlet*. For this reason, it is also very easy for instructors to get started in the use of *Quizizz*.

As seen in Figure 2, each quiz contains a set of questions. Questions are given some time to be answered while taking the quiz, and this time can be set for each question specifically (5, 10, 20, 30 or 45 seconds, and 1, 2, 3, 5, 10 or 15 minutes). In this case, as question students will have

vocabulary items in the source language, Spanish ("extracto bancario", "cheque", "contrato"), and they will be asked to provide the corresponding English term ("bank statement", "cheque", "contract").

FIGURE 2. *Example of vocabulary list on* Quizizz *(adapted from the original to remove personal information).*



Quizzes can be arranged into folders for easier management. Classes can also be created or imported from Google Classroom. This makes it easier to assign quizzes, since they can be assigned to the class instead of sharing a link with students. Also, reports can be filtered by class and updates can be sent to parents.

There is a Reports section in which instructors can see the results for each of the quizzes taken, including the class they belong to, the participants who took it, which answers they got right and wrong, which

score they obtained, and the average accuracy in the answers. Also, instructions have the options of printing and downloading the reports, as well as emailing to parents their child's report.

When used in the classroom, *Quizizz* requires that it is equipped with a computer or laptop for instructors to start the activity, and a projector or screen that will show students' progress, answers, and other information, depending on the type of activity being carried out. Each student will be required to have a digital device unless the instructor asks them to work in groups having a single representative introducing the answers. If working at home, students should have their own devices.

4.2.2. Activities

Quizizz offers two types of activities that must be created separately. These are called Quizzes and Lessons.

When creating a new Quiz, instructors must introduce the questions for it or import them from others previously created. These questions can be of five different types, namely Multiple Choice, Fill-in-the-blanks, Open-Ended, Draw or Poll. All of them include the possibility of adding an explanation or comment to be shown after question is over. This can be done in the form of either text or an image.

The Multiple Choice question type includes the question, consisting of text (including a specific editor for equations) or an image, and from two to five possible answers. This question type allows the instructor to mark only one answer as the correct one, or more than one. In that case, full points are only given to those students selecting all the correct answers.

The Fill-in-the-blanks question type again contains the same options for questions, but the answer typed by students can be corrected following three indications: whether it is exactly the same answer as the pre-set one, contains the pre-set one, or is a given number. However, more than one alternative answer can be added.

Open-Ended questions are not graded. Instructors introduce the question but there is no pre-set answer, beyond the common option of

having an explanation or comment after the question finishes and answers are given. That means that students will not get their answer corrected but they will have to compare it with the explanation.

The Draw question type is similar to Open-Ended in the fact that it is not graded and there is no given answer. Again, an explanation or comment can be provided afterwards, but the basic different is the way students introduce the answer in their devices. Instructors can load an image as a background for the space available to draw the answer on or leave it white.

Poll questions are similar to Multiple Choice items in the options for the questions (text, image and equation) and the answers (from two to five) and, although students can also choose more than one answer, the difference is that in Polls there will be no answer marked as correct.

Playing a Quiz can be done in two ways: either live, started by the instructor and joined by students, or assigned to students to access it and take it before a deadline. These two ways do also have their specific options.

When playing a live quiz, there are two possible styles available: Classic and Instructor-paced. In the latter, questions will appear one by one on the instructor and the students' screens, all students will have to answer the question and the same time, receive simultaneous feedback, and then go together to the following question. In other words, all students are on the same question and the same time and progress throughout the Quiz together as the instructor proceeds.

In the Classic style, the instructor's screen shows students' progress and scores, who see the questions on their own screen and progress at their own pace. Some students will therefore finish the Quiz while others do still have questions to answer. This style has three modes: Classic, Team and Test. In the first case, students compete individually. In the second case, students answer questions still individually in their devices, but their scores are grouped by team. The third case requires login from students and pre-selects some specific features. For example, it does not show the right answer if students make a wrong guess, either during or after the activity; it does not show memes, which are

funny pictures shown after each question to make the experience more enjoyable for students and can be customized; it limits the number of attempts for students; it does not include power-ups, that is, bonus points and other abilities like freezing time to answer a question, save their streak, or eliminate a wrong option; it does not show the leader board; and it does not include redemption questions, that is, the possibility of reattempting a few incorrect questions.

When a Quiz is assigned to students, instructors can choose the deadline before which is must be completed up to a maximum of fifteen days. The instructor does only need to provide students with the link to access the activity, which they can do at any time before the deadline. Some options for these assignments are limited the number of attempts students have, showing answer during and after the activity, include power-ups, show the leader board, show memes and include redemption questions.

Lessons are characterised by the specific feature of having informative slides either alone or combined with questions as in the Quiz activity. Therefore, Lessons are slide presentations that may include questions. As happened with Quizzes, slides and questions can also be imported from previously created items. Also similarly, Lessons can be played live or as assigned tasks. If played live, the screens of both the instructor and the students will show the slides and the questions, although the option of showing the slides on students' devices can be turned off. Also, there will be a leader board to register students' scores regarding the questions included. If assigned, again a deadline in the next fifteen days must be chosen, and options do mainly include activating a timer (students see a countdown and get extra point for each question) and showing the leader board.

5. DISCUSSION

The previous section has presented the description and analysis of *Quizlet* and *Quizizz*. This section discusses how those activities can be used in an ESP course regarding the manner, place and time criteria established in section 3.

4.1. *Quizlet*

In the first place, *Quizlet's* activities are summarised in Table 1. The table shows the name of the activity and whether this paper recommends them for the use in the onsite classroom (Class), at home or online (H/Onl.), synchronously (Sync.) and asynchronously (Async.), and with students participating individually (Individ.) or either in small groups or the whole class as a single group (Gr/C). A discussion about the recommendations is presented below.

TABLE 1. *Summary of* Quizlet *activities and suggested uses.*

Activity	Class	H/Onl.	Sync.	Async.	Individ.	Gr/C
Live-Checkpoint	X	X	X		X	X
Live-Classic	X	X	X		X	X
Flashcards	X	X	X	X	X	X
Write	X	X	X	X	X	
Spell	X	X	X	X	X	
Learn	X	X	X	X	X	X
Test	X	X	X	X	X	
Match	X	X	X	X	X	
Gravity		X	X	X	X	

All activities are adequate to be used from home, like in the case of online classes; synchronously, that is, during class time with the instructor; and individually, that is, each student having with a device.

Flashcards and Learn modes can be used in any context. In the case of Flashcards, they can be shown on the instructor's screen while the whole class provides an answer at the same time orally, or students can work with them if they have their devices in the classroom or at home, either during class time or independently. Learn mode is also very flexible, since having different types of questions, including multiple choice and flashcards, makes it possible to have students providing an answer individually or after a group discussion. Again, this can be done during class time or at any other time since no instructor's assistance is required.

In the case of the first two activities, Live-Checkpoint and Live-Classic, they are not valid for asynchronous use. This is due to the fact that the "live" feature requires an instructor to start the activity and students to join it at that time, which makes it impossible to use asynchronously.

Write, Spell, and Test modes are not recommended for group work or the whole class as a group because it requires typing. If students work in groups, it would be only one student who would enter the answer, thus having more practice than their classmates. However, there is no requirement that prevents this use, so instructors could still use these modes for group or class work if, for example, it is the instructor that introduces the answers after the class makes a guess, or a representative does if students are arranged in small groups. In the case of Test mode, since it is aimed at having students checked on how much they know about the set instead of practicing it as such, it is preferably used individually, although like in the case of the Write and Spell modes, there is no specific requirement that prevents a group or class use.

Match mode is not recommended either for group or class work. However, is more difficult than the previous modes to adapt for group use, since speed is one of the key factors in the activity. Having students discussing the answer as a group makes it difficult for students to provide quick answers and having students working as a class totally removes the challenge of finishing the activity in less time than others.

Finally, Gravity mode is not recommended for group use or class time. This is since students may keep on playing as long as they do not miss an item twice. This means that some students may finish very quickly while others continue playing much longer. It is therefore preferably to have students working at home outside class time and sharing their final score. Also, it is not recommended for group use because, again, it is a single member from the group that would have to type the answers and speed is an important factor not to miss the items. Therefore, that member would either enter the answers without assistance or group discussion may end up in missing the items.

4.2. *Quizizz*

Quizizz activities are summarised in Table 2. The activity Quiz has been addressed as a single item including a combination of question types, although a more detailed consideration is presented below. The criteria discussed are the same as those observed in Table 1.

TABLE 2. *Summary of* Quizizz *activities and suggested uses.*

Activity	Class	H/Onl.	Sync.	Async.	Individ.	Gr/C
Quiz	X	X	X	X	X	X
Lesson	X	X	X	X	X	X

It can be seen that both Test and Lesson activities are recommended for every situation considered. Therefore, although *Quizizz* has a lower variety of activities available, their flexibility makes it a very useful resource.

Since Lessons may or may not include questions as their content, they may well be used to present information about vocabulary items to the class. If having questions, they may also be asked to have students discussing them as part of the presentation, and consequently working in groups, or answering them individually.

In the case of Quizzes, some question types are more oriented to having students working in groups or individually. Firstly, it must be remembered that the Team mode for Quizzes is intended to have students entering answers individually and scores added up for the team. However, instructors may ask students to discuss questions and agree on an answer before having a chosen member enter them. However, like in the case of Write and Spell modes in *Quizlet*, this would limit the experience of those students who are not playing that role.

For example, although Multiple Choice questions are easy to be played in groups, since the chosen member does only have to select the desired option, Fill-in-the-blanks would not give the chance to other students of typing the answer and practising their spelling. Open-Ended questions may be used for groups to agree on the open answer to be provided, but again it would only be one student who would benefit from

the spelling practice. With respect to Draw, the type of input is aimed at making students' experience of entering the answer more enjoyable. Therefore, focusing on the discussion of the activity by working in groups instead of on the entering process by working individually would result in students not missing part of the benefits of the activity. Finally, Poll questions are usually aimed at knowing what students think individually so that everyone can choose the option that is best in their opinion. Consequently, having this type of questions as a fruitful group activity would need a very specific context in which the instructor would consider it convenient to receive the opinion from groups of students instead of from each student.

6. CONCLUSIONS

Vocabulary is a key language aspect in ESP courses, due to the large amount of specialised, technical vocabulary items that are typically associated with specific purposes, like professional jargon. Vocabulary items are traditionally introduced in the classroom by means of vocabulary lists. However, these are not a motivating activity for students. For that reason, this paper has explored, described, and analysed two free online tools, *Quizlet* and *Quizizz*, regarding their use in the ESP classroom as a resource to teach vocabulary items with the purpose of finding alternative, more motivating ways to traditional vocabulary building activities.

These tools are based on traditional vocabulary lists and tests, so it is easy for instructors to adapt their own materials or those they may already have from publishing houses. However, at the same time, by using them, instructors may go a step further from that traditional approach and include more engaging activities while they do not need to invest much time in learning how the tools work or creating new resources.

The exploration of the tools has revealed that they are very flexible in their use despite considering only the features that are offered for free, and include a range of options, styles and modes in their questions and implementation. *Quizlet* was seen to have a very wide range of

activities that are automatically generated from the creation of a set of flashcards. *Quizizz*, on the other hand, requires the creation of a quiz or lesson and its range of activities is reduced, but has several question types for quizzes, offers the possibility to combine questions and informative slides, and allows importing both questions and slides from previously created items.

Quizlet and *Quizizz* were also discussed according to some criteria that reflect instructors' needs: manner (in-dividually or ingroups), place (in the classroom or at home) and time (synchronously or asynchronously). It was shown that both tools offer some options to account for all situations. They differ in the fact that, since *Quizlet* has a wider range of activities, some of them are more adequate for a specific use than others. Therefore, instructors should choose which specific activity they want to use considering the context of implementation. However, since *Quizizz* has a more reduced variety, its activities are more flexible regarding manner, place and time needs, and the same activity can be used in multiple contexts.

Despite this research, further research should be done regarding the analysis of how these tools can be integrated in the classroom. More specifically, it is important to address students' responses to their use and compare them to other possible alternatives.

7. REFERENCES

Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing.

DeCarrico, J. S. (2000). The structure of English: Studies in form and function for language teaching, vol. 1. University of Michigan Press.

Gnoinska, A. (1998). Teaching vocabulary in colour. English Teaching Forum, 36(3), 12-15.

Graves, M.F., August, D. and Mancilla Martínez, J. (2013). Teaching vocabulary to English language learners. Teachers College Press.

Huei, L. S., Yunus, M. M., and Hashim, H. (2021). Strategy to Improve English Vocabulary Achievement during COVID-19 Epidemic. Does Quizizz Help?. Journal of Education and E-Learning Research, 8(2), 135-142.

Ianacone, J. A. (1993). Vocabulary lists: the ambsace of word study. The English Journal, 82(8), 41-45.

Lessard-Clouston, M. (2013a). Teaching vocabulary. TESOL International Association.

Lessard-Clouston, M. (2013b). Word Lists for vocabulary learning and teaching. CATESOL Journal, 24(1), 287-304.

Llerena Medina, E. G., and Rodríguez Hurtado, C. P. (2017). Kahoot! A digital tool for learning vocabulary in a language classroom. Revista Publicando, 4(12 (1)), 441-449.

Mora-López, N. (2019). The use of Kialo in the online ESL writing university classroom. Actas del IV Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo. Madrid: Nebrija Procedia. pp. 205-215.

Nation, I.S.P. (2001). Learning vocabulary in another Language. Cambridge University Press.

Paltridge, B., and Starfield, S. (Eds.). (2014). The handbook of English for Specific Purposes. John Wiley & Sons.

Pavita, M.D.A. and Nirmala, D. (2021). Merdeja Belajar in pandemic: using Quizizz game based learning to improve students' vocabulary mastery. Language Literacy: Journal of Linguistics, Literature and Language Teaching, 5(1), 221-227.

Pham, H. (2018). Integrating Quizlet and Socrative into Teaching Vocabulary. Issues in Language Instruction, 5(1), 27-28.

Reynolds, E. D., Fuchs, R. W., and Johnson, P. (2021). Game on with Kahoot!: effects on vocabulary learning and motivation. International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT), 11(4), 40-53.

Rofiah, N. L., and Waluyo, B. (2020). Using Socrative for vocabulary tests: Thai EFL learner acceptance and perceived risk of cheating. The Journal of AsiaTEFL, 17(3), 966-982.

Sanosi, A. B. (2018). The effect of Quizlet on vocabulary acquisition. Asian Journal of Education and e-learning, 6(4), 71-77.

Wright, B. A. (2016). Transforming vocabulary learning with Quizlet. Transformation in language education. Tokyo: JALT, 436-440.

EL ESTUDIO DEL VOCABULARIO EN LA ENSEÑANZA DEL LATÍN EN NIVELES AVANZADOS

MARÍA RUIZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

MARCOS RUIZ SÁNCHEZ
Universidad de Murciar

1. INTRODUCCIÓN

Cualquier metodología sobre la enseñanza del latín debe contemplar como parte esencial el estudio del léxico. Los métodos utilizados para la enseñanza del vocabulario no son distintos de los empleados para el aprendizaje general de la lengua.

Todo aquel que pretenda enseñar la lengua latina tendrá que enfrentarse necesariamente a una serie de opciones:

1. En primer lugar, existen problemas con respecto a los métodos generales de enseñanza y al nexo entre teoría y práctica. La disminución en los planes institucionales del tiempo disponible en el bachillerato para el aprendizaje de las lenguas clásicas ha fomentado una especial preocupación por la metodología en los ciclos de iniciación. Tal preocupación se traduce habitualmente en la influencia de las corrientes de corte "inductivo" que restan importancia a la enseñanza de la gramática.

   Este tipo de planteamiento puede remontarse ya a los primeros humanistas y se ha ido incrementando desde entonces.
2. Cuestiones relacionadas con la enseñanza específica de las lenguas, como la relación entre las distintas competencias lingüísticas y la prioridad de unas con respecto a otras.

Hoy en día suelen distinguirse cuatro competencias: comprensión oral, expresión oral, lectura y escritura (dos receptivas y dos activas).

Ya en el siglo XVII encontramos formuladas a propósito de la enseñanza del latín tres de las actuales competencias habitualmente reconocidas, aunque en orden diferente: hablar, leer y escribir. Faltaba la comprensión oral, reflejo de la importancia de la fonética en la teoría lingüística de comienzos del siglo pasado y en la enseñanza de las lenguas modernas[230].

La enseñanza tradicional de las lenguas clásicas ha partido desde el siglo XIX, frente a la época anterior, de un enfoque fundamentalmente receptivo. No han faltado desde entonces, sin embargo, los "métodos activos", que siguen insistiendo en la necesidad de no renunciar a las competencias activas, bien como objetivo principal, bien como instrumento para la mejor comprensión de los textos clásicos.

3. A esta problemática general se añade la distancia cultural en cuanto a los contenidos entre los textos del pasado y la cultura moderna y, desde el punto de vista meramente lingüístico, la diferencia tipológica con respecto a las lenguas modernas.
4. Problemas debidos al hecho de tratarse de una lengua de corpus, que carece, por tanto, de la capacidad de imponer innovaciones. La única norma posible en una lengua de este tipo se encuentra necesariamente en el pasado.

   Es evidente el problema que esta condición de la lengua latina supone en relación con las cuestiones suscitadas anteriormente, especialmente con respecto a la problemática de las competencias lingüísticas y a una cuestión igualmente esencial en la enseñanza de cualquier lengua, la de la lengua vehicular.

---

[230] Las tres competencias (hablar, leer y escribir) aparecen ya en Lefebvre de Saumur, autor de *Methode courte et facile pour apprendre les humanités greques et latines* (1703). El plan de estudios formulado por los jesuitas en la *Ratio et institutio studiorum* en 1599 sigue igualmente este precepto. Morhof (1747, pp. 419-443) habla también sobre las mismas competencias.

Desde la perspectiva de un purismo radical se podrá negar la legitimidad de cualquier latín de nueva creación, en cuanto este lleva necesariamente interiorizada la lengua moderna: es decir, que cualquier intento de planteamiento "activo" de la lengua será ilegítimo desde su propio nacimiento.

Desde un radicalismo opuesto se puede negar la legitimidad para el aprendizaje de una lengua "indirectamente" a través de otra. El único aprendizaje legítimo será entonces el que se realiza a través de la propia lengua estudiada, que ha de utilizarse igualmente como lengua vehicular. Tampoco será aceptable, más allá de su utilidad como procedimiento estilístico, la traducción.

2. OBJETIVOS

Todas estas cuestiones abren una serie de opciones a propósito de las cuales el profesor de latín habrá que tomar necesariamente partido en todos los aspectos de la lengua. En este trabajo vamos a considerar las formas en que dicha problemática se manifiesta en una cuestión especialmente poco atendida en la didáctica del latín, la del estudio del vocabulario.

Hay que tener en cuenta en este sentido que mientras en el ciclo inicial de enseñanza del latín, que en general tiene lugar en los cursos de Enseñanza Media (o en los cursos universitarios para principiantes que no hayan estudiado anteriormente esta lengua), tienden a predominar desde la segunda mitad del siglo XX los planteamientos autodenominados inductivos, con lo que es frecuente el uso de manuales como el Ørberg, la enseñanza avanzada se mantiene fiel a los procedimientos más tradicionales. Se produce así entre ambos ciclos de enseñanza una desconexión evidente y perjudicial. La frecuente utilización por los profesores de metodologías mixtas no hace sino agravar con su eclecticismo este abismo.

3. ¿CÓMO ESTUDIAR EL VOCABULARIO DE UNA LENGUA DE CORPUS?

Una primera posibilidad, muy utilizada en el pasado, pero inaceptable para la pedagogía moderna, es la memorización de textos. Son los métodos que podemos denominar miméticos. A medio camino entre este procedimiento y el estudio teórico de la lengua está el uso de corpus textuales con carácter metalingüístico. Este es un recurso tradicional desde el siglo XVII. Este corpus puede actuar como una gramática interiorizada o como un diccionario vivo. Todas las corrientes "inductivas" tienden de un modo u otro a este tipo de modelo.

Aunque se rechace la memorización, siempre pueden utilizarse en las explicaciones teóricas frases especialmente "memorables", que ejemplifiquen la gramática o los usos de un término determinado. Todo profesor lleva consigo una especie de antología de citas de frases de este tipo, que pueden ser de utilidad a la hora de la aclaración de un término o de un giro determinado.

Muchos profesores confían el aprendizaje del vocabulario a la pura impregnación a través de la lectura de los textos. Este planteamiento exige necesariamente la lectura o traducción extensa, de forma que la ausencia de un plan específico para el aprendizaje del vocabulario es contradictoria.

Con frecuencia se pretende suplir esta ausencia de un planteamiento sistemático con la imposición de lecturas complementarias de textos afines a los que se trabajan en clase. Pero este procedimiento tiene dos inconvenientes: por una parte, deja totalmente en manos del alumno el aprendizaje del léxico, que es tan importante o más que el de la gramática; por otra, crea un proceso de estudio independiente, separado de la dinámica cotidiana de la clase.

Es conveniente tener en cuenta la evolución que ha existido históricamente con respecto a los conceptos de lectura extensa e intensa. El término *lectio cursoria* se aplicó en el siglo XVII a una etapa avanzada de la enseñanza de la lengua, precedido por la lectura intensiva (*stataria*), en que el texto era explicado en todas sus facetas por el profesor

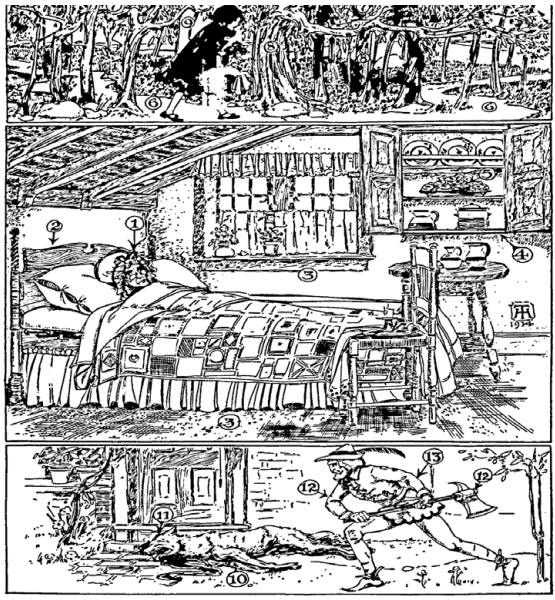
(incluida la traducción) antes de que el alumno lo estudiara. En una etapa más avanzada se dejaba la iniciativa al lector.

Desde el siglo XIX empezaron a utilizarse, por el contrario, textos sencillos y atractivos para el alumno con vistas a facilitar la traducción. Estos textos "fáciles", empleados tanto en el método tradicional como en los métodos inductivos, implican un vocabulario limitado y latín de nueva creación.

Todos los métodos basados en la lectura extensa esperan que el sentido de los términos que aparecen por primera vez sea conjeturado por el alumno mediante la relación con el vocabulario de las lenguas modernas, el vínculo con otras palabras de la misma familia léxica o simplemente acudiendo al contexto. Se trata de un planteamiento que se da tanto en los métodos de corte inductivo como en los más tradicionales. El segundo procedimiento es especialmente peligroso porque en el caso de textos auténticos de los autores clásicos facilita la proyección de las lenguas modernas sobre el latín con el riesgo de malas interpretaciones. Pone, por lo demás, claramente de manifiesto la interiorización de las lenguas modernas en el latín de nueva creación.

En lo referente a los aspectos culturales y por consiguiente también al vocabulario, los sistemas de lectura extensa recurren a métodos que podemos denominar descontextualizadores o, inversamente, de tipo autocontextualizador.

En el primer caso se trata de historias bien conocidas en nuestra propia cultura, como las plegarias religiosas, o cuyo argumento nos resulta familiar como ocurre con los cuentos populares. De esta forma, la lengua resultará extraña al alumno, pero el tema es bien conocido. Así, por ejemplo, en el libro de Chickering y Hoadley encontramos imágenes de historias muy conocidas con números que relacionan objetos y palabras, como puede verse en la siguiente ilustración que acompaña una versión latina del cuento de Caperucita Roja (1914, pp. 15-16):



PUELLA CUCULLŌ RUBRŌ INDŪTA ET AVIA

1. anus iacet. 2. lectulus. 3. vīlla. 4. armārium. 5. placentae. 6. via. 7. silva. 8. arbor. 9. cucullus. 10. lupus. 11. mors lupī. 12. lupus interficitur. 13. vēnātor.

En el caso de los métodos autocontextualizadores, como el de Rouse (1909, dedicado al griego), Appleton y Jones (1913), Ørberg (2003), el *Cambridge Latin Course* (1972-1974), el *Oxford Latin Course* (Balme y Morwood, 2006), o el *Ecce Romani* (2004), por citar solo unos pocos, se utilizan escenas de género dentro de una especie de novela inventada por los autores, lo que permite contextualizar las palabras dentro de situaciones socioculturales determinadas.

El uso de traducciones publicadas como apoyo para la traducción, otro medio habitual para el aprendizaje del vocabulario, implica igualmente la lectura extensa de textos. En los siglos XVIII, a partir de Du Marsais (1809), y XIX fueron frecuentes los métodos interlineales. Entendemos aquí el término en sentido amplio englobando todos los tipos de traducción sinóptica. Dentro de los métodos de este modelo hay que incluir también el uso de videos con la lectura del texto, imágenes ilustrativas y traducción, como los que encontramos en *ThePrinceSterling's* (2019), que tienen la ventaja de facilitar la comprensión auditiva del latín, aspecto generalmente descuidado. Se pueden activar los subtítulos en inglés o en latín.

Frente a este tipo de planteamiento indirecto, que confía simplemente en la impregnación a través de la lectura o traducción, la mayoría de los métodos implican algún tipo de estudio directo del vocabulario. El recurso más típico de este modelo son las listas de vocabulario. La distinción entre los métodos que las ponen delante (partiendo así de la memorización previa) y los que las ponen detrás (para dar la oportunidad al lector de adivinar por sí mismo el sentido, como hacen los métodos "inductivos") es realmente secundaria.

En realidad, este método es una variante de las traducciones interlineales o sinópticas, puesto que habitualmente solo se proporciona la acepción que se adapta al texto, lo que fomenta la sensación de equivalencia entre las lenguas. Por eso, no es más aconsejable que los propios métodos interlineales. Equivale a un interlineado selectivo y limitado al nivel léxico.

Cabe señalar, por otra parte, que, en cuanto a mera ayuda para la traducción, los diccionarios electrónicos han eliminado las desventajas que tenía el diccionario tradicional, puesto que pueden realizar búsquedas instantáneas. Así, el *Diccionario Collatinus-web* nos permite también lematizar el vocabulario del texto estudiado.

En los métodos de lectura extensa con textos adaptados o de nueva creación el vocabulario está limitado de acuerdo con la frecuencia, pero hay que tener en cuenta que se trata de frecuencia de uso en los autores, con lo cual palabras de la vida cotidiana pueden no ser comunes en los autores clásicos, de forma que este criterio suele ser modificado con los de relación con la vida cotidiana o con los de rendimiento etimológico.

Un recurso mucho mejor es el de las notas léxicas. Se trata en estos casos de poner al descubierto la familia léxica de la palabra, la diferencia con otros términos relacionados semánticamente, la relación entre las distintas acepciones de la misma palabra, los modismos en que se incluye el término y las construcciones sintáctico-semánticas que admiten, por ejemplo, los verbos. Hay que tener en cuenta que el latín, como lengua con casos, admite una riqueza de valencias por cada verbo mayor habitualmente que el castellano y que a veces las diferentes

acepciones reconocidas en el diccionario son meras variaciones contextuales en este sentido. Las notas léxicas pueden estar aisladas o agrupadas.

Por ejemplo, podemos considerar la semejanza de palabras como *spargo* o *sterno*:

spargo, sparsi, sparsum 3	[>a(d)spergo, conspergo, respergo, etc.]. *Spargo* tiene dos construcciones sintáctico-semánticas. diferentes, al igual que ocurre con otros verbos de sentido similar, como *fundo* y sus compuestos, *roro*, etc.; una construcción (la del tipo "verter", "derramar", "esparcir") lo aproxima a los verbos del tipo "poner", "echar", "arrojar", mientras que la segunda (la del tipo "cubrir", "mojar") lo aproxima a los verbos del tipo "llenar", "cambiar"].
sterno, stravi, stratum 3	[> lectisternium, ii, stratum, -i] *Sterno* tiene dos construcciones sintáctico-semánticas: además de la construcción más común, que lo aproxima a los verbos del tipo "arrojar", "poner", tiene también la construcción complementaria, que corresponde a nuestro "cubrir"; verbo causativo con respecto a *cado*; como *cado* puede decirse como sinónimo de morir, *sterno* puede decirse en el sentido de "derribar", "hacer caer", "matar"; la acepción "calmar", "apaciguar" corresponde al uso de *cado* dicho de los vientos (cuando se dice que estos "caen", es decir, disminuyen su intensidad).

Las palabras pueden ser agrupadas según diversos criterios. El más conocido es el de los vocabularios temáticos, en los que el criterio alfabético es substituido por el de vocabularios organizados temáticamente (registros, campos asociativos, etc.), o etimológicos.

Otra forma de asociación contextual de las palabras es la creación de "series" léxicas, similares a las utilizadas por Gouin en *Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et d'étudier les langues* (1880), uno de los libros pioneros del método directo. Este tipo de series son muy antiguas en la enseñanza del latín. Se utilizaban ya en los ejercicios de los alumnos griegos que aprendían la lengua. El monólogo que describe la actividad de un colegial desde que se levanta y marcha a la escuela (Dickey, 2012, pp. 105-111; 2016, pp. 13-16) ha sido utilizado por algunos manuales modernos inspirados en el método directo. Las series de Gouin estaban escritas, sin embargo, en tercera persona.

Como puede verse este tipo de recurso es muy parecido al método de autocontextualización de los manuales de lectura extensa, si bien en estos la asociación entre unos términos y otros está interiorizada en un auténtico relato. Cuando abordamos el estudio de los textos clásicos antiguos parte del comentario puede ser precisamente la comparación con escenas de costumbres o la detección de un determinado registro en el texto.

En caso de que se proporcionen las notas léxicas a los alumnos directamente junto a los materiales de estudio, la labor de asociación puede convertirse en una tarea para los grupos de trabajo que se formen. Este es el tradicional "cuaderno léxico", que se ha utilizado con frecuencia en la enseñanza de las lenguas, pero que raramente tiene éxito si se plantea a nivel individual. En cambio, es interesante como trabajo colectivo y cada grupo puede ocuparse de un área determinada, de acuerdo con sus propios intereses.

El estudio del léxico puede realizarse igualmente a través de la propia lengua latina. Las variantes de este tipo de actividad pueden ser las mismas que hemos visto anteriormente. Puede ser indirecto o directo y en este caso puede plantearse a través de glosas en latín o de auténticas notas similares a las entradas de un diccionario.

Se trata de un procedimiento muy antiguo. Formaba parte del tipo de lectura intensiva que los humanistas realizaban de los autores clásicos. Podemos verlo en los últimos cursos de la *Ratio studiorum* de los jesuitas. En la *praelectio*, previa al estudio del texto por el alumno, el profesor glosaba los términos del texto, al menos los más difíciles y que no habían sido vistos anteriormente. También realizaba la traducción. Pero en los últimos cursos se abandonaba le lengua vernácula y para el glosado y el resumen se utilizaba el latín.

En las ediciones *in usum Delphini* de los poetas latinos, la *interpretatio* se convertía en una auténtica prosificación del texto. El vocabulario era substituido sistemáticamente mediante vocablos más cercanos a las lenguas modernas; también el orden de palabras era modificado, mientras que, en cambio, la sintaxis se solía dejar intacta (aunque nada impediría transformarla igualmente).

También un método como el Ørberg, que se inspira en el método directo y, por tanto, debe prescindir en principio de la traducción, recurre a las glosas mediante términos latinos. Hay una clara afinidad entre este tipo de glosas, los comentarios antiguos de los textos clásicos y la *interpretatio* que De la Rue (1822) hace, por ejemplo, a la *Eneida* de Virgilio.

Tomemos, como ejemplo, el comienzo del libro IV de la *Eneida*. El texto podría presentarse de acuerdo con la práctica del método interlineal y de la *interpretatio* del siguiente modo (vv. 1-8):

At regina gravi iamdudum saucia cura
vehementi iamdiu vulnerata sollicitudine

vulnus alit venis et caeco carpitur igni.
plagam fovet in venis et occulto consumitur amore

multa viri virtus animo multusque recursat
magna hominis virtus in animo et magnus versatur

gentis honos; haerent infixi pectore vultus
populi gloria; infixa est in animo facies eius

verbaque nec placidam membris dat cura quietem.
Et sermo tranquillam corpori amor

postera Phoebea lustrabat lampade terras
sequens illustrabat luce

umentemque Aurora polo dimoverat umbram,
et humidam dies e caelo expulerat tenebram

cum sic unanimam adloquitur male sana sororem:
concordem loquitur insana

Regina autem, iamdiu vulnerata gravi solicitudine, fovet plagam in venis, et absumitur occulto igne. Multae virtutes Aeneae, et multa gloria eius redit in mentem: vultus eius et sermo harent impressi animo, et haec cura non permittit tranquillam quietem corpori. Postera Aurora illustrabat terras luce Solis, et expulerat e caelo humidas tenebras; cum sic malesana loquitur ad concordem sororem

A la derecha se presenta el texto de la *interpretatio* de De la Rue (1822, pp. 224-225); a la izquierda entre líneas en cambio aparecen una serie de glosas interlineales. Estas vienen a ser muy similares a las de la *interpretatio*, pero hacen innecesario alterar el orden de palabras latino y dejan claro, por su carácter de escritura esquemática, la relación entre palabras y glosas. Véase ahora cómo aparece el mismo texto en la edición de Ørberg (2008, p. 40):

cūra (amantis) = amor (dolēns)
saucia gravī cūrā : vulnerāta sagittā Amōris!
vēnīs : sanguine (per vēnās fluentī)
caecō (: occultō) ignī (*abl* = igne) carpitur (: cōnsūmitur)
multus -a -um = magnus: *magna* virtūs *magnus*que honōs
re-cursāre = re-currere/revertī iterum iterumque (animō : in animum)
in-fīxī pectore : fīxī in pectore

At rēgīna gravī iamdūdum saucia cūrā
vulnus alit vēnīs et caecō carpitur ignī.
Multa virī virtūs animō multusque recursat
gentis honōs: haerent īnfīxī pectore vultūs
verbaque, nec placidam membrīs dat cūra quiētem. 5

nec cūra membrīs placidam quiētem (: somnum) dat
Phoebeus -a -um < Phoebus = Sōl
lampas -adis *f* = fax; lampas Phoebea : sōl; postera Aurōra lampade Phoebeā terrās lūstrābat (= illūstrābat)
ūmēns -entis *adi* = ūmidus | *ē* polō
dī-mōvēre = remōvēre
ūn-animus -a -um = cui īdem est animus, amīcissimus
Dīdō male sāna (: aegra) ūnanimam sorōrem sīc adloquitur: "....."

Postera Phoebēā lūstrābat lampade terrās
ūmentemque Aurōra polō dīmōverat umbram,
cum sīc ūnanimam adloquitur male sāna sorōrem:

No sólo las glosas de Ørberg son muy parecidas al comentario de Ruaeus, sino que, por ejemplo, la anotación *saucia gravi cura = vulnerata sagitta Amoris* muestra probablemente el recuerdo del comentario de Servio al verso de Virgilio tantas veces reproducido en las notas escolares:

> SAUCIA hinc subiungit vulnus alit. et bene adludit ad Cupidinis tela, ut paulo post ad faculam, ut 'et caeco carpitur igni': nam sagittarum vulnus est, facis incendium.

Las *interpretationes* citadas están concebidas como ayuda para el lector, que no tendrá que recurrir al diccionario. El vocabulario es cambiado sistemáticamente. Como era de esperar, normalmente se trata de palabras casi transparentes para el hablante de la lengua madre o, al menos, muy frecuentes en latín. De este modo, entra en juego el interlenguaje creado por el alumno al estudiar una lengua extranjera. Es, pues, evidente que, al igual que suele ocurrir con el latín de nueva creación, estos textos, aunque estén escritos en latín, llevan en su propio corazón la lengua materna.

Con respecto al orden de palabras, la *interpretatio* suele reordenar el texto. En cambio, la sintaxis suele quedar sin cambios.

En lugar del glosado podemos utilizar auténticas definiciones de diccionario. Supongamos que tenemos un texto como el siguiente:

> Servius Tullius matre nobili, sed captiva, natus est. Cum in domo Tarquinii Prisci educaretur, ferunt prodigium visu eventuque mirabile accidisse. Flammae species pueri dormientis caput amplexa est. Hoc viso

> Tanaquil summam ei dignitatem portendi intellexit; coniugi suasit ut eum non secus ac liberos suos educaret. Is postquam adolevit, a Tarquinio gener assumptus est.

Podemos acompañarlo de un breve vocabulario en latín de algunos de los términos que en él aparecen:

captiva, ae, f.	mulier capta.
educo 1	instituo, infomo, edoceo, erudio; nutrio.
prodigium, i. n.	portentum, omen, ostentum, quod aliquid futurum esse portendit
mirabilis, e	admiratione dignus, mirus, admirabilis, mirandus, mirificus, stupendus.
accido, cidi 3	cado, concido, iuxta cado, ocurro; pervenio; [impersonaliter] evenit, contingit, fit.
flamma, ae, f.	eruptio ignis, ignis, mobilis ac splendens ignis; ardor, vehemens animi motus.
species, ei, f.	quod aspicitur, aspectus, res visa, forma, figura, effigies, facies, imago; spectrum, larva, simulacrum; forma, pulchritudo.
amplector, plexus 3	circundo bracchia collo, amplexus do, complector, complexu teneo, cingo, ambio.
summus, a, um	altissimus, omnium altissimus, supremus, sublimis, excelsus; maximus, quo nihil est maius.
portendo, tendi, tentum 3	ominor, praedico, (rem futuram) ostendo.
intellego, lexi, lectum 3	cognosco, agnosco, comprehendo, mente capio, perspicio, animadverto.
coniunx, iugis, m. y f.	maritus, vir, sponsus, uxor, sponsa.
suadeo, suasi, suasum 2	hortor, moneo, persuadeo, persuadere conor, incito [≠ dissuadeo].
secus	contra, aliter, non ita.
liberi, orum, m. pl.	filii, progenies.
postquam	postea quam [≠ antequam].
adolesco, olevi, -ultum 3.	augeor, augesco, cresco, potentior fio.
gener, eri, m.	filiae maritus / vir.
assumo (ads-), sumpsi, sumptum 3	sumo, mihi capio, accipio; arrogo, mihi tribuo / attribuo.

El texto latino es una variación del tema del prodigio de Servio Tulio, una historia narrada por Tito Livio y de la que puede servir como resumen. El vocabulario no recoge sólo la acepción correcta, como sucede

en las glosas, sino que corresponde a las entradas de un diccionario cualquiera, pero en este caso se trata de un vocabulario monolingüe.

Evidentemente si el alumno tiene la posibilidad de usar un diccionario bilingüe o una traducción publicada, no recurrirá a esta ayuda. Por tanto, este recurso está limitado a la traducción *ad aperturam libri*, improvisada, que debería ser un instrumento mucho más común de lo que es habitual.

Este tipo de actividades, basadas en el uso del latín como lengua vehicular, al menos parcialmente, son susceptibles de variarse de múltiples formas. Una muy interesante de la que nos hemos servido con especial fortuna en nuestras clases sobre César es la de la pluricodificación mediante el uso de cómics en latín. Este recurso nos permite emplear varias versiones latinas simultáneas, como sucede en la adaptación de la *Guerra de las Galias* de César (Rubricastellanus, 2004), en la que puede verse el texto auténtico del autor latino, mientras que los bocadillos de los personajes utilizan una adaptación. Otro cómic adecuado al tema es el incluido en el manual *Video, lego, disco* (2021), que trata de la vida de César en general y que no está limitado solo a la historia de la *Guerra de las Galias*.

También puede utilizarse en el caso de otros autores. Es lo que ocurre, por ejemplo, con algunos de los mitos más conocidos de las *Metamorfosis* de Ovidio, adaptados en un cómic (Rubricastellanus, 2000), que nos ofrece los versos de Ovidio junto al texto adaptado de la narración en imágenes.

En conclusión, mientras el uso de listas nos parece poco aconsejable, el empleo de notas léxicas que permitan la percepción del texto desde el punto de vista de la propia lengua latina, puede ser sumamente útil.

El dominio del vocabulario es indispensable. Solo si el alumno tiene algún conocimiento de la mayor parte del mismo puede alcanzar un umbral de comprensión que le permita leer o traducir el texto. Esta es también la única forma de evitar la traducción compartimentada. Entendemos por tal aquella que aísla cada frase y que parte en cada caso desde cero, confiando en el auxilio del diccionario. Obviaremos también así la traducción formularia, que ve la lengua latina solo a través del latín y quiere traducir cada palabra latina por un término siempre idéntico, y, finalmente, la traducción vaga, que ignora las implicaciones culturales de los términos y que se conforma con acertar la sintaxis.

4. CONCLUSIONES

Necesidad de coherencia entre los distintos ciclos de enseñanza:

- Incrementando la presencia del latín en la clase, de modo que juegue un papel vehicular junto con la lengua vernácula.
- Aumentando igualmente el papel de la traducción improvisada en la que el alumno se ve obligado a utilizar sus conocimientos de vocabulario y a percibir el latín a través de la propia lengua latina.
- En el caso de la traducción preparada esta debe ser siempre extensa (sin que por ello los textos dejen de ser los del canon escolar de la literatura clásica). Por otra parte, la corrección debe ser igualmente diferente. En lugar de atenerse a la linealidad de la traducción, podemos pedir al alumno un resumen en castellano con sus palabras del texto, preguntar primero las dificultades antes de realizar la traducción definitiva o requerir a diferentes alumnos la traducción de una misma frase, etc. En definitiva, la corrección puede ser planteada como una especie de *praelectio* informada. En la *praelectio* clásica el profesor comentaba previamente el texto trabajado de la forma más exhaustiva posible. En el método académico actual es, en cambio, habitualmente el alumno quien trabaja previamente el texto. Pero en la forma de corrección que proponemos el trabajo del alumno debe plantearse como un paso previo para la auténtica lectura, que será la realizada en la clase. Es un procedimiento que se utilizó ya en el pasado para mitigar la unilateralidad de que adolecía el procedimiento tradicional y la diferencia metodológica entre la traducción a la lengua vernácula y la traducción inversa, que eran tratadas mediante métodos de estudio opuestos.

5. REFERENCIAS

Appleton, R.B., y Jones, W.H.S. (1913). *Puer Romanus.* Clarendon Press.

Balme, M.G. y Morwood, J. H. W. (2006). *Oxford Latin Course.* Second edition. Oxford University Press.

Chickering, E.C. y Hoadley, H. (1914). *Beginners Latin by the Direct Method*. Charles Scribner's Sons.

Diccionario Collatinus-web

http://www.collatinus.com

Dickey, E. (2012). *The Colloquia of the Hermeneumata Pseudodositheana. Edited with Introduction, Translation, and Commentary.* Cambridge University Press.

Dickey, E. (2016). *Learning Latin the Ancient Way Latin Textbooks from the Ancient World.* Cambridge University Press.

Du Marsais, C.CH. (1809). *Exposition d'une méthode raisonnée por apprendre la langue latine*. Perisse et Compere.

Gouin, F. (1880). *Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et d'étudier les langues.* G. Fischbacher.

Lefebvre de Saumur, T. (1703). *Methode courte et facile pour apprendre les humanités greques et latines*. Paul Vaillant.

Morhof, D.G. (1747). De methodo in linguis, Latina praecipue et Graeca, discendis tenenda. En *Danielis Georgii Morhofii Polyhistor, litterarius, philosophicus et practicus* (pp. 419-443). Sumptibus Petri Boeckmanni.

Ørberg, H.H. (2003). *Lingua Latina per se ipsam illustratam. Pars I. Familia Romana. Lingua Latina per se ipsam illustratam. Pars II. Roma aeterna.* Ex officina typographica Special-Trykkeriet Viborg.

Ørberg, H.H. (2008). *P. Vergilii Maronis Aeneis, libros I et IV*. *Domus Latina.* Ex officina typographica Special-Trykkeriet Viborg.

Rouse, W.H.D. (1909). *A Greek Boy at Home. A Story Written in Greek.* Blackie & Son.

Rubricastellanus (2004). Caesaris Bellum Helveticum. Composuit Rubricastellanus, pinxit Faber. Ernst Klett Schulbuchverlag.

Rubricastellanus. (2000). Metamorphoses. Composuit Rubricastellanus, pinxit M. Frei. Ernst Klett Schulbuchverlag.

Rue, Ch. De la. (1822). *Virgilii Maronis Opera. Interpretatione et notis illustravit Carolus Ruaeus, iussu Christianissimi Regis ad usum serenissimi Delphini.* Tomus secundus. Apud Cormon et Blanc.

ThePrinceSterling's. (2019). Youtube

https://www.youtube.com/c/theprincesterling

Video, lego, disco. (2021). Mondadori education.

VV.AA. (1972-1974). *Cambridge Latin Course.* Cambridge University Press. Existe una version Española (1991-1993).

VV.AA. (2004). *Ecce Romani*. Pearson Prentice Hall.

SECCIÓN IV

LA INTERDISCIPLINARIEDAD Y NUEVOS RETOS EN EL DEVENIR DE LAS LENGUAS Y SUS CULTURAS

A COMPARATIVE ERROR ANALYSIS IN THE WRITTEN COMPOSITIONS OF ENGINEERING STUDENTS

ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO
Universidad Internacional de La Rioja

ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA
Centro Universitario de la Defensa de San Javier

1. INTRODUCTION

Nowadays, there is a clear tendency to consider the errors made by students in their process of language learning not as a negative aspect of language learning but, rather on the contrary, as a natural step in the development of their language skills. As Corder stated, "the errors that learners make are a major element in the feedback system of the process that we call language teaching and learning" (Corder, 1981: 35).

In the past, teachers considered errors committed by students as something undesirable, something to prevent from occurring at all means. But in the last decades, given the many scientific studies published, researchers came to consider errors as evidence for a creative process in language learning.

Error analysis provides us with scientific evidence for the system of language that students are using at any time in the course of development of their studies. Basically, this analysis consists of four main steps: to identify the errors, to explain the errors, to categorise the errors, and to evaluate the errors.

Consequently, the errors which emerge from the students' learning process can clearly tell us what needs to be taught or fostered and how the learning is ongoing at any time in order to take the necessary adjustments. Quoting Saville-Troike "learner errors are windows into the language learner's mind" (Saville-Troike, 2006: 39).

Also, Dulay, Burt, and Krashen (1982) believe that an analysis of errors made by language learners can help us understand the process of language learning deeply. Besides, it also helps teachers to decide on those teaching materials that best fit the learning needs of the language learners.

And at universities, students are taught to master, at least up to a certain level, English in its four different skills: listening, speaking, reading, and writing. And among these four skills, writing is undoubtedly the most important productive to be learned. But not only is the most productive of the four skills, but it is also the one that they usually face with certain suspicion and even fear due to their proven inability to express correctly in written English, regardless the nature of the task assigned. As a result, this turns out to be problematic when it comes to giving them feedback.

We should especially bear in mind the fact that we are not working with students doing the English Studies degree at university, whose English level could be expected to be higher than average, but a technical one on engineering studies. Consequently, all this background information has its natural reflection on the numerous errors committed by them in the written productions which had to be undertaken.

Therefore, the main objective of this study will be to classify the errors made by several Spanish students doing an engineering degree in a public Polytechnic University over the last two years, according to the comparative taxonomy of Dulay, Burt, and Krashen. We will attempt not only to categorise the errors following the taxonomy, but also to demonstrate that the most frequent type of errors detected, at least in the case of this specific group of technical students whose English level is not the same as those students doing the English Studies degree, is not the one expected and predicted by some researchers.

2. LITERATURE REVIEW

Making errors is considered indispensable in the process of language learning. The notion of error analysis was firstly proposed by Corder in 1967, who stated that the existence of errors gave indication that the

second language was being developed in showing the learners' exploration of their L2.

Error Analysis is seen as an approach that intends to describe and explain the deviation of errors produced in the learner's language. In doing so, there is a procedure which is considered necessary to follow. The method of error analysis consists of a collection of models, identification of errors, description of errors, explanation of errors, and evaluation of errors according to Ellis (1994).

The assortment of samples deals with the phase of determining the design of error found. After that, there is a need to identify the error. Then the error is described through the process of classification and categorization. Finally, errors are evaluated asserting how important they are and whether they are serious errors or not.

Corder in 1981 signalled some implications of doing error analysis. For teachers, error analysis gave them information on how far the apprentice had learned or the progress of his learning of L2 and what still remained to be learned. However, for researchers, error analysis could provide evidence related to how language was actually acquired or learnt. Even for learners, error analysis had a role as a device that could be used to learn and to develop their target language.

It is also important to mention that errors are different from mistakes. Following Corder (1981), errors deal with deviances which are caused by lack of competence, while mistakes are regarded as the performance of errors which are considered not significant. Errors are the result of the learner's provisional competence whilst mistakes are the result of an external factor to the competence of the learner.

Error taxonomies were regarded as an effective basis for successful feedback and they were supposed to bring forth consistent results. However, a standardized error taxonomy does not exist. Instead, what it did exist was an assortment of error taxonomies being especially conspicuous when the corpus of learners' productions had to be analysed.

As a result, the feedback provided to the students' outcome varied from teacher to teacher and from taxonomy to taxonomy. However, all these

error taxonomies were expected to produce trustworthy results. Consequently, different approaches in an attempt to classify errors have been used in the recent decades.

In the first place, there was the classification according to the level of linguistic description. This universally applied error taxonomy employed the different levels of linguistic analysis (phonology, morphology, syntax, semantics...) as the basis for defining error types. Among the scholars who followed this classification we could include Vernon George (1972), or Rod Ellis and Gary Barkhuizen (2005). This taxonomy classified errors into passive voice, temporal conjunctions, transitive verbs, or wrong word, among some others.

Carl James (1988) asserted that errors were considered with respect to the place the error occupied in the whole system of the foreign language. According to James, this taxonomy postulated in which part of language the error was placed, affecting in that way to the linguistic item bothered by such error.

Another classification combined the level of linguistic description and the alteration in a setting of ideal performance. This approach described each error detected both with regard to the level of linguistic analysis and in terms of alteration in the hypothetical ideal performance. This taxonomy, followed by Fabian Pibal (2012), distinguished error categories like tense omission, modal verbs, misordering, etc.

A third classification was developed according to the alterations in the ideal performance of the learners. This taxonomy, put forward by Heidi Dulay, Marina Burt and Stephen Krashen in 1982, was less popular and more abstract than the others since errors were described in terms of what had been modified on the "surface structure". This taxonomy included errors into the following types: omission (when some elements required by the norm was left out), addition (when some element which was excluded by the norm was added), misformation (when some element was expressed by a form debarred by the norm), and misordering (when elements were ordered in a manner not allowed by the norm).

The classification defended by this taxonomy gave us a precise clarification about the cognitive procedures that caused the students' reconstruction of the new language that was being learnt. As Dulay, Burt, and Krashen affirmed "errors are not the result of laziness or sloppy thinking, but of the learner's use of interim principles to produce a new language" (Dulay, Burt, and Krashen, 1982: 150).

These scholars previously mentioned, Dulay, Burt and Krashen, also developed two other classifications of errors. One of these was the classification based on the amount of message diminishing since it attempted to describe errors in terms of the degree to which they disrupted the message in information theory terms. Basically, it dealt with differentiating between errors that seemed to cause miscommunication and those that did not.

Therefore, within this taxonomy errors were featured according to their effect on the listeners or readers, being divided into global errors and local errors. Global errors contained large amounts of noise and seriously damaged comprehensibility, such as violations of major syntactic rules. Global errors were errors that distressed the complete sentence organization and they expressively hampered communication. These errors included the wrong order of major constituents, missing, wrong or misplaced sentence connectors, and regularization of pervasive syntactic rules to exception.

On the other hand, local errors were said to cause noise to a lesser degree and comprised a narrower focus. For example, errors in article use or in verb inflections. These errors influenced single elements in a sentence and that did not usually hinder communication meaningfully, at least not to a great degree. This type of errors included errors in noun and verb inflections, articles, auxiliaries, and the formation of quantifiers, among some others.

Finally, the other classification set forth by Dulay, Burt, and Krashen, and the one we are going to analyse to a deeper extent on since it is the taxonomy being followed in this research, tried to categorise errors in terms of their probable cause. The different foundations of errors could be due to the learners' L1, to another foreign language, or to widespread

cognitive limitations. This taxonomy classified error categories into the following types: interlingual errors (errors which were assigned to interference), developmental errors (errors which took place due to universal cognitive constraints), ambiguous errors (errors ascribed to more than one possible source), and other errors (a sort of remainder category for non-descript errors). As Dulay, Burt, and Krashen affirmed, "the classification of errors in a comparative taxonomy is based on comparisons between the structure of L2 errors and certain other types of constructions" (Dulay, Burt, and Krashen, 1982: 163).

Different researchers have reliably discovered that the vast majority of errors in the language output of L2 learners, in our case undergraduate Spanish engineering students, was of the developmental type. Conversely, as we will be ascertaining in the present study, the great majority of the errors detected in the 52 essays surveyed in our research corresponded to the interlingual type.

According to these researchers, "*developmental errors* are errors which are similar to those made by children learning the target language as their first language" (Dulay, Burt, and Krashen, 1982: 165). Taking, for example, the following sentence made by a Spanish child learning English "cat eat it", the omission of both the definite article and the past tense marker may be classified as developmental because they are also found in the speech of children learning English as their first language. When such errors occur, mental mechanisms underlying general language development come into play, not the rules and structures of the learner's native language.

Quoting these researchers, *"interlingual errors* are similar in structure to a semantically equivalent phrase or sentence in the learner's native language" (Dulay, Burt, and Krashen, 1982: 171). For example, the utterance "the woman tall" produced by a Spanish speaker reflects the word order of Spanish adjectival phrases [article + noun + adjective]. When trying to identify an interlingual error, what researchers normally do is to translate the grammatical form of the learner's sentence into the learner's first language in order to see if there exist similarities.

Ambiguous errors could be similarly classified as developmental or interlingual errors. According to Dulay, Burt, and Krashen "this type of error reflects both the learner's L1 and also the type of error in the speech of children acquiring English as their first language" (Dulay, Burt, and Krashen, 1982: 172). For example, in the utterance "I no have a motorbike", the negative construction imitates the learner's native Spanish and it is also typical of the speech of children learning English as their first language.

Other errors make up a sort of grab bag for elements that do not fit properly into any other previous category. For example, if we take the utterance "He do hungry", the speaker used neither the native Spanish structure (in the use of have for is as in He have hungry), nor an L2 developmental form (such as He hungry), where the auxiliary is omitted altogether. This sort of errors would then fit into other errors.

Such an error would fall into the other category, also called "unique errors" by Dulay and Burt (1974), denoting their being unique to L2 learners. These errors are not similar to those made by children during the first language enhancement, so they must be unique to second language learners. And since they are not interlingual, at least some of them must be unique reproductions of an original construction.

And we cannot skip the latest study carried out by McDowell and Liardet (2020) who employed an error analysis framework, elaborated with the functional descriptions of Systemic Functional Linguistics (SFL), to investigate error patterns in research article manuscripts written by Japanese materials scientists.

Results highlighted the difficulties that the nominal group constituted for participants, with almost half (47.81%) of the identified errors occurring within complex nominal groups. Further, the analysis revealed that the most dominant error pattern involved errors with articles and plural -s. Findings from the study also informed the design of a pedagogical tool to assist Japanese materials scientists and language specialists alike in identifying and rectifying these errorsAt this point, just before moving to the next section, it is also worthwhile mentioning certain distinctive studies developed by a group of Spanish university

professors and their aides such as Julio Roca de Larios, Rosa Manchón, Elizabeth Murphy, or Juan Luis Conde among some others. The outcomes produced by this group in the last decades have greatly helped sort out not only the monitoring of errors, but also other techniques and strategies developed in the process of L2 writing.

3. METHODOLOGY

The present research was conducted using a quantitative research design that was used to disclose what type of errors and how many these undergraduate Spanish students made. Not only did we attempt to classify all the errors encountered, but also, and more specifically, we did find out what the most frequent ones were. Let's remember at this point that we were following the comparative taxonomy proposed by Dulay, Burt, and Krashen in "Language Two" (1982), as we forestalled in the previous section.

The group of students included in this study encompassed an uneven number of undergraduate technical engineering students who were doing their degree on a public Spanish Polytechnic University. These students, who were mostly male given the technical nature of the degree, were asked to carry out a written assignment during the last two academic years in order to get a bigger quantity of participants. This uneven number of contributions is laid on the fact that not the same number of students handed in the task each academic year. Therefore, a total of 52 essays were delivered between both courses.

The focus of the study was thus laid on the classification of the many errors committed by these undergraduate students along the written assignment. And in order to do so we kept the comparative taxonomy classification offered by Dulay, Burt, and Krashen, which divided errors into four different categories: ambiguous, developmental, interlingual, and other errors. For the sake of clarity, we should clarify that these categories have been arranged here alphabetically for the time being.

As a result, the instruments which were used to develop this current research referred to the writing compositions that these students had to

undertake along the semester. At this point the authors figure out that it is important to remark an important fact about the assignment. Although the students had to cope with writing the essay about a specific topic as we will later specify, it is also true that prior to this writing they received the necessary background information in terms not only of grammar of vocabulary but also of the required structures, which would apparently enable them to deal with the assignment appropriately.

Finally, regarding the procedure, this study was conducted during one semester in the last two consecutive academic years. The collection of data did not take place until all the necessary information had been studied and dealt with in class, on the one hand, and they also had enough time to carry out the assignment, on the other. Although many different errors were encountered, only those falling under the comparative taxonomy were taken into consideration.

4. DISCUSSION OF RESULTS

Behind the analysis of the data which we obtained, in general terms, we can affirm that a total of 213 errors were encountered along the 52 essays looked upon, which resulted into an approximate average of four errors per essay. Taking into account that there were 17 essays with no errors at all, this figure gives us an accurate idea on the number of errors which were detected along the task for the remaining 35 compositions.

In order to conduct this research, we have been following the comparative taxonomy of errors proposed by Dulay, Burt, and Krashen (1982), being errors classified into the following four types: ambiguous errors, developmental errors, interlingual errors, and other errors. Errors that did not fall under these categories were not considered in this study.

The task that students had to cope with was writing about the different types of materials existing, in which they had to specify their properties making use of the suffixes and lexical families that they had studied. This task was meant to be handed in after they had dealt with a topic on materials in class.

Having a close look at the 52 essays delivered in this task, the number of writings with 5 or more errors presented the highest incidence with a subtotal of 20 essays out of 52, which meant a 38.5% of the total. Next, we came across those essays with no errors detected with a subtotal of 17 essays, standing out for a 32.7% in all. In the third place, we found those compositions containing 3 or 4 errors with a subtotal of 8 essays, representing a 15.3% overall. And finally, the number of compositions with 1 or 2 errors presented the least number of cases with just 7 essays, which made up a 13.5% as a whole.

Going a bit deeper into the analysis of the 35 essays with at least one error found, the category of errors with the highest frequency was interlingual errors with a subtotal of 74 errors spotted, which represented a 34.7% of the total. The second category of errors in terms of occurrences was that of other errors, with a subtotal of 70 errors, representing a 32.9% overall. However, it should be clarified at this point that the justification for such an elevated figure might well lie in the excessive number of spelling errors on the part of the students.

The third category would then be ambiguous errors, with 35 cases detected, making up a 16.4% of the total. And finally, the category with the least number of errors detected in the task was that of developmental errors with a subtotal of 34 errors, standing out for a 16% in all was as can be seen in the next table alphabetically arranged.

Table 1. Number and percentage of error categories in the task

Type of error	Number of errors	Percentage
Ambiguous errors	35	16.4%
Developmental errors	34	16%
Interlingual errors	74	34.7%
Other errors	70	32.9%
TOTAL	**213**	

Source: Own elaboration

Focusing on the category with the highest number of errors detected in the task, *interlingual errors*, as we explained in advance, a total of 74 errors were found out along the 52 essays delivered, which represented

a 34.7% of the total. These interlingual errors were also divided into the following types: addition of past tense, omission of preposition, addition of preposition, inappropriate noun phrase, verb-number disagreement, inappropriate demonstrative, inappropriate preposition, and inappropriate pronoun.

Table 2. Distribution, Number and Percentage of Interlingual Errors in the Task

Type of error	Number of errors	Percentage
Addition of past tense	1	1.3%
Omission of preposition	4	5.4%
Addition of preposition	3	4%
Inappropriate noun phrase	10	13.5%
Verb-number disagreement	32	43.3%
Inappropriate demonstrative	3	4%
Inappropriate preposition	3	4%
Inappropriate pronoun	18	24.4%
TOTAL	**74**	**34.7%**

Source: Own elaboration

As can be observed in the table, the type of interlingual error which recurrently presented the highest incidence was the case of verb-number disagreement, with 32 errors detected, standing out for a 43.3% of the total. Students still seemed to have problems when maintaining the concordance between the subject and the verb as in the next example: "The second special material is the extensible stick which fit into the jeans pocket". This may well prove that they pay more attention to the content than to the form in technical writings.

The second type of interlingual error in terms of numbers was the use of an inappropriate pronoun, something which happened 18 times, representing then a 24.4% overall. The following sentence could be included as an example of this type: "There are some materials created for the people because of her use". Surprisingly, students seemed to have certain problems when using the correct pronoun, something we could not foresee at the beginning.

In the third place, we came across the use of an inappropriate noun phrase with 10 errors identified along the task, which signified a 13.5% of the total. As an example of such an error we could include the following which illustrates the problems encountered: "It is a material gelatinous and has the property of attracting elements". Students apparently followed the Spanish order in the construction of long complex sentences without even noticing.

The presence of the other types of interlingual errors was quite less frequent, going down from 4 to 1 error depending on the type. Hence, the omission of the preposition would be the next type with 4 errors observed, which embodied a 5.4% of the total. The following sentence can be included as an example of this error: "The last material is a matrix of colours that changes the colour in response __ the smells". The inclusion of the preposition did not seem to pose any serious problem.

Next there came up three different types of interlingual errors, the addition of a preposition, the use of an inappropriate demonstrative and the use of an inappropriate preposition, with 3 errors each one, symbolising a 4% of the total. As an example of the addition of a preposition when it was not required, we could include the following: "You can to wet any systems without producing short-circuits". Unexpectedly, students tended to overuse prepositions when these were not required. The use of the inappropriate demonstrative was also seen in the next sample: "This properties are very important". And the following was a case of the use of an inappropriate preposition: "... or detect a concrete page depending of your culture".

The last type of interlingual error, and the least numerous, was the addition of a past tense when it was not needed. This happened just once along the task, representing a mere 1.3% in all. The following could be included as an example: "When we want to choose one material, we must looked for each one which has the qualities that we need". This may be justified as a careless writing on the student's side rather than on any concrete problem.

The second category with the highest number of errors detected in this task was that of *other errors* with 70 errors spotted, which represented

almost a 33% of the total. This category of other errors was also distributed into the following 5 types: addition of article, addition of plural marker, omission of progressive form, incorrect spelling, and addition of subject.

Table 3. Distribution, Number and Percentage of Other Errors in the Task

Type of error	Number of errors	Percentage
Addition of article	22	31.4%
Addition of plural marker	10	14.3%
Omission of progressive form	3	4.3%
Incorrect spelling	30	42.9%
Addition of subject	5	7.1%
TOTAL	**70**	**32.9%**

Source: Own elaboration

The type of other errors with the highest frequency, as can be observed, was that of the incorrect spelling of a word with 30 errors detected, which represented almost a 43% of the total. Taking into account the technical nature of the task assigned, it may seem reasonable to expect such a figure. Had it not been for this type, the presence of this type of errors would surely have been much less significative in the task. As an example of this type of error we could include the following sentence: "Iron and iron alloys are the most common comercial metals". We could expect to come across such a figure due to the technical nature of the writing and the number of technical words they were supposed to include in the task.

The second type of other errors, which was reasonably close in numbers, was the addition of an article, whether it being definite or indefinite, with 22 errors spotted, denoting a 31.4% as a whole. Articles were unnecessarily added in sentences as can be seen in the following sample: "A one example of rigid plastic is a bracelet that adapts perfectly to the wrist". We can consider this figure as something odd since it did not seem sensible to come across so many errors belonging to this type.

The third type of other errors in terms of number of appearances was the addition of a plural marker when it was not required. This occurred

10 times along the task, standing out for a 14.3% in all. As an example of this type of error we could cite the following: "… and has the properties of attracting elements or magnetics elements". Quite again, students followed the Spanish pattern by which the plural formation is not only added to nouns but also to adjectives, unlike English.

And the presence of the remaining two types of other errors was rather testimonial. If the addition of the subject happened 5 times, meaning a 7.1%, the omission of the progressive form occurred in 3 cases, denoting a 4.3% of the total. As an example of the former, the addition of the subject, we could include the following case. "We can see that this condition it's not met". And as an example of the latter, the omission of the progressive form, we could include the next one: "It is stronger but it loses strength at elevate the temperature". Careless writing might be at the core of these two types of errors since they should have been detected easily by the students.

The third category in the number of errors detected in the task was that of *ambiguous errors*, with 35 errors representing a 16.4% of the total. And the following 5 types of ambiguous errors could be found in the task: omission of article, omission of subject, omission of object, inappropriate quantifier, and inappropriate article.

Table 4. Distribution, Number and Percentage of Ambiguous Errors in the Task

Type of error	Number of errors	Percentage
Omission of article	10	28.6%
Omission of subject	10	28.6%
Omission of object	1	2.8%
Inappropriate quantifier	10	28.6%
Inappropriate article	4	11.4%
TOTAL	**35**	**16.4%**

Source: Own elaboration

As can be seen in the previous table, quite curiously, three different types of ambiguous errors shared the same number of incidences in the task with 10 errors each, which denoted a 28.6% of the total: the

omission of the article, the omission of the subject, and the use of an inappropriate quantifier.

As an example of the first type, the omission of the article regardless of being definite or indefinite, we could include the following: "In __ fifth place, special ink can change its resistance". This reflected somehow the Spanish structure by means of which no article is used in such constructions. The second type, the omission of the subject, was reflected in the next example: "The special material is a colourless liquid and ___ evaporates 25 times faster than water". Again, this is easily justified for a Spanish speaker since the impersonal subject is not included in the sentences and they tend to repeat the pattern. And the third case, the use of an inappropriate quantifier seen in the following sentence, repeats the same circumstance: "These materials are perfectly adapted to daily life to facilitate <u>others</u> aspects of life". The influence of the L1 is easily seen in these previous examples.

The last but one type of ambiguous errors in number of occurrences was the use of an inappropriate article. This case happened 4 times along the task, standing out for a 11.4% overall. The following could be included as a sample of this type of error: "<u>An</u> typical application of this element is painting nails".

And the type of ambiguous errors with the least presence in the task was the omission of the subject, with just one case spotted meaning a symbolic 2.8% as a whole. This type of errors could be seen in the following example: "You can put this stick into your pocket with the peculiarity that you can unroll ___ manually". If students tended to omit the impersonal subject in the sentences keeping the Spanish formation, so they did with the impersonal object as shown in the previous sentence.

Finally, in the last place, the category with the least number of errors detected along the task was that of *developmental errors* with 34 cases observed, just one less than ambiguous errors, which represented a 16% of the total for the task, contrary to the view of other researchers who maintained that this was usually the most common and numerous type of error. Among this category we could include the following types of

errors: omission of auxiliary, omission of copula, omission of plural marker, omission of regular past tense marker, omission of irregular past tense marker, addition of irregular past, inappropriate part of speech, incorrect auxiliary, and omission of infinitive marker "to".

Table 5. Distribution, Number and Percentage of Developmental Errors in the Task

Type of error	Number of errors	Percentage
Omission of auxiliary	3	8.8%
Omission of copula	2	5.9%
Omission of plural marker	7	20.6%
Omission of regular past tense marker	7	20.6%
Omission of irregular past tense marker	1	2.9%
Addition of irregular past	1	2.9%
Inappropriate part of speech	10	29.4%
Incorrect auxiliary	1	2.9%
Omission of infinitive marker "to"	2	5.9%
TOTAL	**34**	**16%**

Source: Own elaboration

As can be perceived in the table, the distribution of developmental errors in the task was quite even with no huge differences in terms of numbers. This way the type of developmental error with the greatest number of incidences was the use of an inappropriate part of speech with 10 errors detected, which made up a 29.4% of the total. As an example of this type of error we could include the following: "The best property is that do not drive the electricity". Constructing the sentences in the right order seemed to pose certain problems in some students, reflecting the Spanish equivalent structure.

Next, we came across two other types of developmental errors with 7 cases spotted in each case, representing a 20.6% overall: the omission of a plural marker and the omission of the regular past tense marker. The former case, the omission of a plural marker, was seen in the next sample: "These are the six innovative <u>material</u> that can contribute to progress". And the following sentence can be included as an example

of the latter case, the omission of the regular past tense marker: “The next special material is 3M, a liquid, and is evaporate 25 times faster than the water”. The presence of these two types of errors can be directly attributed to a careless writing since it is quite uncommon to come across such a number.

In the fourth place, in terms of numbers, there was the omission of the auxiliary verb, with 3 errors detected along the task, symbolising an 8.8% in all. The following sentence could be included as an example of this type of error: “The other special material, the rigid plastic, ___ not have elasticity”. Repeating again the Spanish structure seems to justify the presence of this type of error.

Then we came across two other types of developmental errors with the same number of errors found in the task, 2 in either case, which stood out for almost a 6% of the total: the omission of the copula and the omission of the infinitive marker “to”. As an example of the former type, the omission of the copula, we could cite the following: “Another application ___ a rigid tablecloth”. Meanwhile, the latter type, the omission of the infinitive marker “to” was regarded in the next case: “It is so difficult ___ find iron in its pure form”. Meanwhile the first case can be directly attributed to an uncaring writing, the second seems to repeat the Spanish influence in the students.

Finally, in the last place in frequency, there were two other types of developmental errors with just one error detected in each case, which meant almost a 3% as a whole: the omission of an irregular past tense marker, the addition of an irregular past, and the use of an incorrect auxiliary form. Since their presence along the task was nothing but symbolic, no strong conclusions can be drawn at this point.

The omission of an irregular past tense marker was reflected in the following example: “Intelligent materials have been making with expensive machines”. The second case, the addition of an irregular past, was denoted in this sentence: “People understood materials and knew how to built and repair them”. Lastly, the following could be included as an example of the use of an incorrect auxiliary form: “It do not scratch with a metal tip”.

5. CONCLUSIONS

No doubt that writing is perhaps one of the most difficult skills for FL students to acknowledge, especially when we are referring to technical undergraduate Spanish students whose command of English differs from that of students doing the English Studies degree or any related field of expertise. This is an important aspect that we should bear in mind in the first place.

Throughout the present article, errors have been classified according to the classification proposed by Dulay, Burt, and Krashen in "Language Two" (1982) into four taxonomies or categories: linguistic category, surface strategy taxonomy, comparative taxonomy, and communicative effect taxonomy. And more concretely, we have been following the comparative taxonomy in this research whereby errors were organised into the next four main categories: ambiguous errors, developmental errors, interlingual errors, and other errors (being arranged here alphabetically without any other restraining factor).

The first important aspect to recall back is the fact that some of the researchers mentioned in the present study defended that the majority of errors that adult FL learners committed corresponded to the developmental category. However, we have corroborated that it was not the case in our research. We have shown that the most frequent errors that undergraduate technical engineering students made belonged to the category of interlingual errors, contrary to the opinion of these researchers.

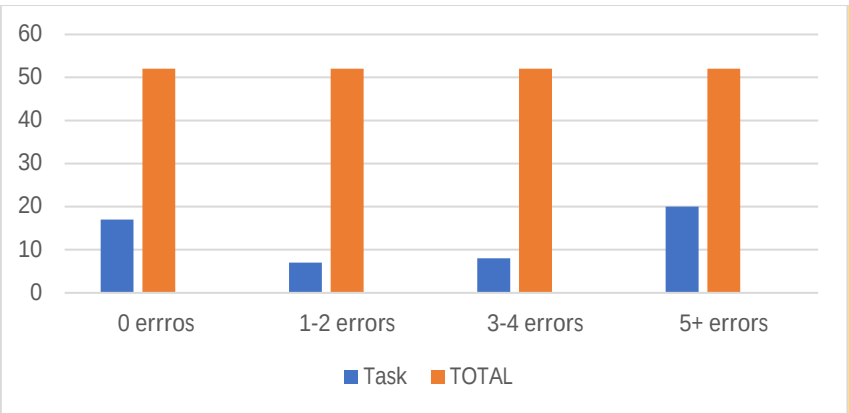
Secondly, the data obtained in this research came from the thorough analysis of the 52 essays handed in by Spanish undergraduate engineering students during the last two academic years. These students had to deliver a written task along the semester with a similar distribution each year. In this task, students had to specify the properties of materials once a topic on materials had been discussed in class.

Thirdly, concentrating on the number of errors, a total of 213 errors were detected in the written assignment with an uneven distribution, which gave us an estimated average of 4.1 errors per essay as a whole. Nonetheless, we should also take into account that such number of

errors was discovered in the 35 essays that contained one error at least (being the accurate average 6.1).

In the fourth place, we can also emphasise the number of errors detected in the 52 essays. In this, we made a distinction between essays without errors, essays having one or two errors, essays having three or four errors, and essays having more than five errors. And in terms of numbers, the first group was that composed of essays having more than five errors with a total of 20 essays, representing a 38.5% of the total. Next, we had those essays without errors detected with a total of 17 cases, standing for a 32.7% overall. In the third place, we found out essays with three or four errors, with 8 cases standing for a 15.3% in total. And finally, the least representative group was that of essays with one or two errors with 7 essays in total, denoting a 13.5% as a whole. These data can easily be interpreted in the next explanatory figure.

Figure 1. Number of errors in the task

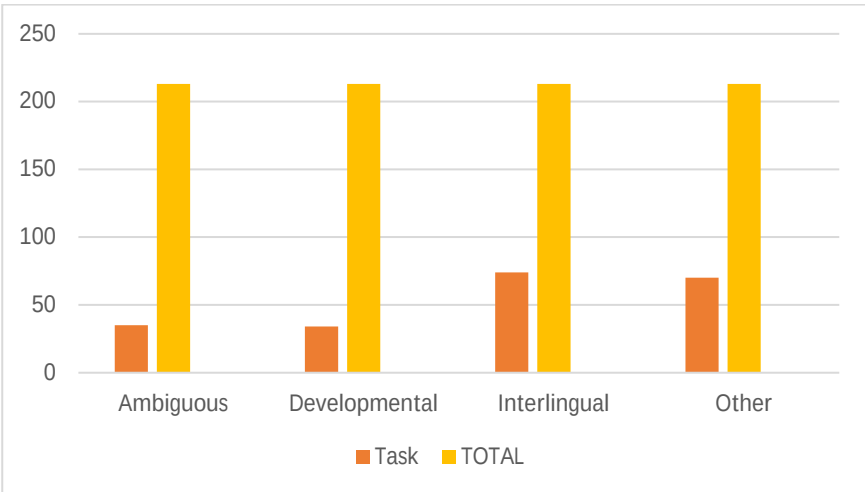


Source: Own elaboration

In the fifth place, we focused on the different categories of errors encountered along the 52 essays. And contrary to the view of some researchers, we determined that interlingual errors, and not developmental errors, was the category with the highest number of occurrences with a total of 74 errors, making up a 34.7% of the total. In the second place there came other errors, with 70 errors in total, representing a 32.9% overall. The third place was for ambiguous errors with 35 cases

detected, which denoted a 16.4% in all. Finally, the last representative category was that of developmental errors with 34 errors, which represented a 16% in general. In the next figure we can appreciate the distribution of errors according to the category.

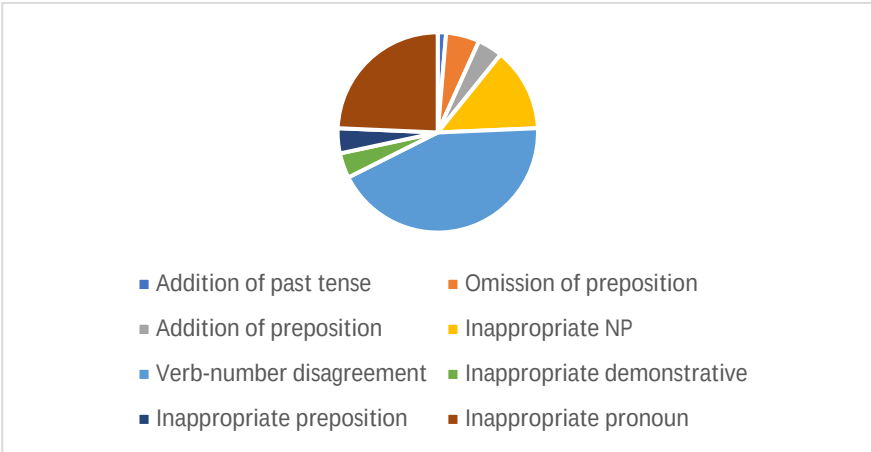
Figure 2. Type of errors in the task



Source: Own elaboration

In the sixth and last place, we also divided each error category into different types. Thus, in the first category, *interlingual errors* were divided into the following eight types: addition of past tense, omission of preposition, addition of preposition, inappropriate noun phrase, verb-number disagreement, inappropriate demonstrative, inappropriate preposition, and inappropriate pronoun. The most repeated type of error was the case of verb-number disagreement with 32 errors whilst the least repeated one was the addition of a past tense with just one instance. Other frequent interlingual errors were the use of an inappropriate noun phrase and the use of an inappropriate pronoun. In the following pie chart, we can acknowledge the distribution of types of interlingual errors in the task.

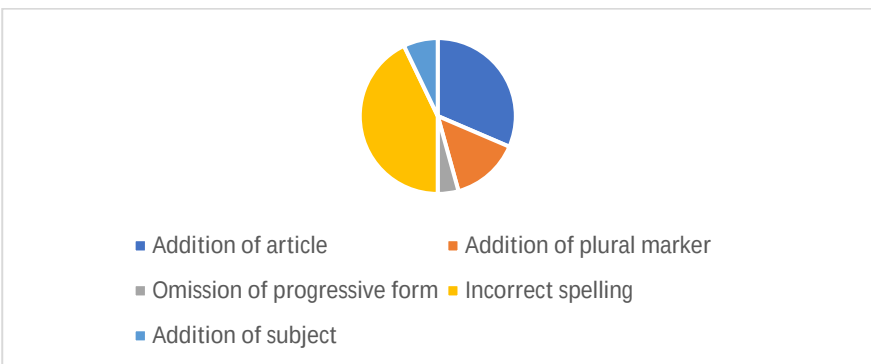
Chart 1: Distribution of types of interlingual errors



Source: Own elaboration

In the second place, *other errors* were divided into the following five types: addition of article, addition of plural marker, omission of progressive form, incorrect spelling, and addition of subject. If the most represented type was that of incorrect spelling with 30 cases, the least represented one was the omission of the progressive form with just 3 errors. Some other recurrent types were the addition of a plural marker and the addition of the article. We can appreciate it better in the following pie chart.

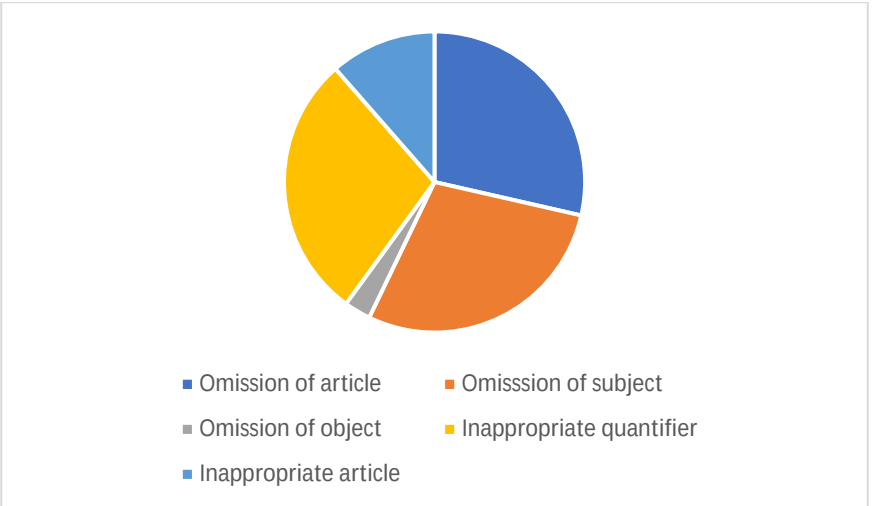
Chart 2: Distribution of types of other errors



Source: Own elaboration

In the third place, *ambiguous errors* were divided into the following five types: omission of article, omission of subject, omission of object, inappropriate quantifier, and inappropriate article. Whilst the omission of the article, the omission of the subject and the use of an inappropriate quantifier were found in 10 cases each, on the other hand, the omission of the object was just encountered once as can be deduced from the following pie chart.

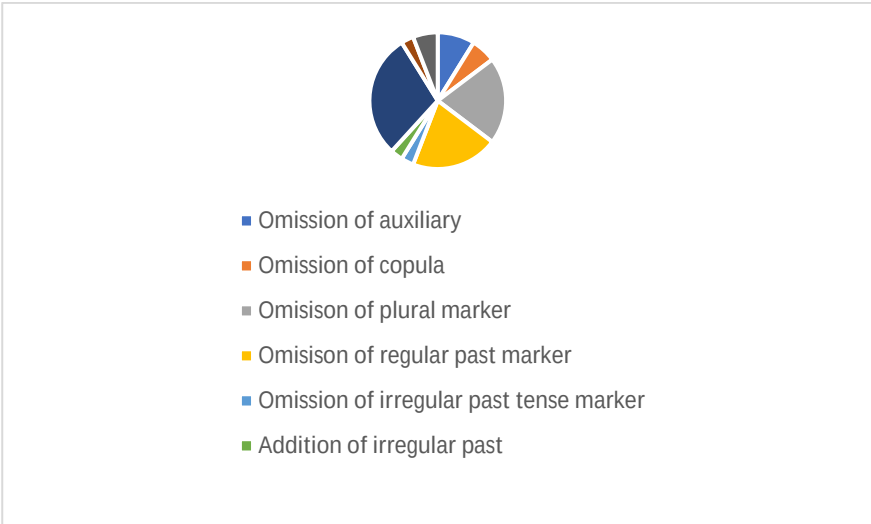
Chart 3: Distribution of types of ambiguous errors



Source: Own elaboration

Finally, *developmental errors* were divided into the following nine types: omission of auxiliary, omission of copula, omission of plural marker, omission of regular past tense marker, omission of irregular past tense marker, addition of irregular past, inappropriate part of speech, incorrect auxiliary, and omission of infinitive marker "to". Within developmental errors, the most frequent type was the use of an inappropriate part of speech with 10 cases altogether. On the other hand, the least frequent types were the omission of the irregular past tense marker, the addition of irregular past, and the use of an incorrect auxiliary with just one case each. Other types which were also recurring were the omission of a regular past tense marker, the omission of plural marker, as can be seen in the next pie chart.

Chart 4: Distribution of types of developmental errors



Source: Own elaboration

As a closing remark, we can finish withdrawing the main information collected along the study. The corpus of this research has been the analysis of errors in 52 essays written by technical engineering students during the last two academic years in a written assignment. And in order to do so, we followed the comparative taxonomy proposed by Dulay, Burt, and Krashen. The findings in these essays have demonstrated that the most recurrent category of errors detected was that of interlingual errors, followed by other errors and ambiguous errors. Finally, we placed developmental errors in the last position in the rank.

8. REFERENCES

Corder, J.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Dulay, H. & Burt, M. (1974). Errors and Strategies in Child Second Language Acquisition. *Tesol Quarterly*, 8.

Dulay, H. & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24 (1).

Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.

Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005*). Analyzing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Progress Press.

Ellis, R. (2003). The Study of *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

George, V. (1972). *Common Errors in Language Learning: Insights from English*. Rowley: Newbury House.

James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. London: Longman.

Manchón Ruiz, R.M. & Roca de Larios, J. (2016). Las creencias de estudiantes universitarios sobre la escritura en inglés. *Educatio Siglo XXI*, 34, 1.

Manchon Ruiz, R.M., Murphy, L. & Roca de Larios, J. (2007). Lexical retrieval processes and strategies in second language writing: a synthesis of empirical research. *International Journal of English Studies*, 7.

Martínez Esteban, N. & Roca de Larios, J. (2010). The Use of Models as a Form of Written Feedback to Secondary School Pupils of English. *IJES, International Journal of English Studies*, 10, 2.

McDowell, L., & Liardet, C. (2020). Towards specialized language support. An elaborated framework for error analysis. *English for Specific Purposes*, 57, 16-28.

Menárquez Sarabai, R. & Roca de Larios, J. (2012). Self-Monitoring in L2 Writing by Spanish Secondary School Students. *Porta Linguarum*, 18.

Murphy, L. & Roca de Larios, J. (2001). Some steps towards a socio-cognitive interpretation of second language composition processes. *International Journal of English Studies*, 1.

Pibal, F. (2012). *Identifying errors in the written manifestations of Austrian English learner language at □th-grade secondary level and their influence on human ratings*. Austria: Alpen-Adria-Universitat Klagenfurt.

Richards, J.C. (1971). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. *Journal of ELT*, 25.

Roca de Larios, J. & Monteverde, M.A. (2017). The language learning potential of writing through EFL students' processing of feedback. *Porta Linguarum*, Nª Extra 2.

Roca de Larios, J. (1996). Linearization strategies in ELF writing. *Lenguaje y textos*, 8.

Roca de Larios, J., Manchon Ruiz, R.M. & Murphy, L. (2007). Componentes básicos y evolutivos del proceso de formulación en la escritura de textos en lengua materna y lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 20.

Roca de Larios, J., Manchon Ruiz, R.M. & Murphy, L. (2006). Generating Text in Native and Foreign Language Writing: A Temporal Analysis of Problem/Solving Formulation Processes. *Modern Language Journal*, 90, 1.

Savile-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B. (1995). *Measured Words*. Oxford: Oxford University Press.

LA LENGUA DE SIGNOS Y SU INTERPRETACIÓN

ROCÍO ÁVILA RAMÍREZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La interpretación de las lenguas de signos está presente en nuestro país desde finales de los años 80. Concretamente, en el año 1987 se implantó el primer *servicio de intérpretes mímicos en Madrid*. Este trabajo está basado en el estudio y análisis de la interpretación de las lenguas de signos, así como en el ejercicio profesional que realizan los intérpretes y técnicos especialistas en estas lenguas. Asimismo, en este trabajo profundizamos sobre qué ocurre cuando entran en contacto las diferentes lenguas de signos en algunos ámbitos como aquellas celebraciones orientadas a la divulgación científica.

1.1. LA LENGUA DE SIGNOS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Esta temática no goza de un amplio número de publicaciones. Apenas se está comenzando a investigar sobre la interpretación de estas lenguas tan peculiares. Sin embargo, en algunos ámbitos como el universitario cabe destacar que desde que en 1990 se leyera la primera tesis doctoral sobre la LSE, esta lengua se va incorporando a distintas velocidades en este entorno.

En este sentido y según el II Informe sobre la situación lingüística de la LSE, podemos conocer la opinión de las personas Sordas y Sordociegas acerca del empleo de la lengua de signos española (LSE) en la universidad. Al analizar este documento observamos que el 57,5% cree que la LSE no está suficientemente incorporada a los planes de estudios universitarios como objeto de estudio o de aprendizaje, y el 84,1% considera que esta lengua debe estar incluida en todos los planes universitarios como objeto de estudio o de aprendizaje. En lo que se refiere a la

actividad investigadora, el 44,5% conoce investigaciones científicas o académicas sobre la LSE, frente al 35,9% que no conoce, y el 60,7% cree que no hay suficientes investigaciones. En cuanto a la formación oficial, el 81,3% cree que debe haber grados y posgrados para formar profesionales (docentes, intérpretes, investigadores, etc.), el 87,3% que debe haber más profesionales Sordos en las universidades, y el 62,8% que no hay suficiente disponibilidad de intérpretes de LSE y guías-intérpretes preparados para responder a las necesidades educativas del alumnado Sordo en la universidad.

2. LAS LENGUAS DE SIGNOS COMO OBJETO DE ESTUDIO

La lengua de signos española es una lengua de reciente objeto de estudio: no ha transcurrido mucho tiempo desde que ha despertado el interés de muchos: lingüistas, traductores, psicólogos, profesionales de la enseñanza, etc. (Ávila, en prensa). Al igual que otras lenguas de carácter minoritario, las lenguas de signos han sido discriminadas. Esta marginación lingüística ha supuesto una barrera comunicativa para las Comunidades Sordas, que se han visto excluidas en sus propias sociedades, llegando incluso a estar prohibido su uso en los espacios públicos (González y Calvo, 2009) en el pasado.

No son pocos los estados que mantienen fuertes disputas internas en torno a la política lingüística. Desde países occidentales que integran varias comunidades lingüísticas de gran tamaño e influencia como España, Suiza, Italia y Bélgica en Europa o Canadá y Puerto Rico en América, a países americanos, africanos o asiáticos en los que existen diferentes comunidades lingüísticas minoritarias y a las que los autores suelen referirse como «lenguas indígenas» (Kimlicka y Patten, 2003). En todos ellos la problemática política de fondo es la construcción de una identidad nacional sobre los cimientos de la unificación lingüística. Estas posiciones, que priman los intereses de la mayoría frente a las minorías, parecen obviar que la identidad cultural se enriquece y diversifica en la pluralidad, pero que se cierra sobre sí misma como una ostra ante el hostigamiento, creando barreras impermeables (Amezcua-Aguilar y Amezcua-Aguilar, 2018).

A medida que la sociedad se ha sensibilizado con los grupos minoritarios y se han reconocido sus derechos como ciudadanos, mayor ha sido el interés por el estudio de las lenguas de signos[231] desde diversos ámbitos sociales y lingüísticos. Uno de los derechos más importantes fue el reconocimiento de su propia lengua y a través de la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas Sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.

En España, además, debido a la descentralización, se ha optado por un reconocimiento oficial, pero en el marco del cuerpo normativo de órganos de categorías subestatales, como las Comunidades Autónomas españolas de Andalucía, Aragón, Cataluña y Valencia se reconocen oficialmente sus respectivas LS en sus Estatutos de Autonomía (Amezcua-Aguilar y Amezcua-Aguilar, 2018).

Es importante señalar que dentro de la Comunidad Sorda cada individuo presenta características diversas en cuanto al tipo de sordera, las formas de comunicación que utilizan, las características individuales y el contexto familiar, educativo y social. Sin embargo, su comunidad está conformada por una lengua común, utilizada y comprendida por todos ellos.

De sobra es sabido que las lenguas de signos son visuales y gestuales, surgidas de forma natural de entre las personas privadas de la capacidad auditiva. Su aprendizaje se adquiere de forma espontánea y utilizan las manos para crear signos capaces de expresar una gran variedad de significados.

Para empezar, y como hemos afirmado en varios de nuestros trabajos, debemos aclarar que no existe una lengua de signos universal. De hecho, conviven más de 300 lenguas de signos en el mundo, según la Federación Mundial de Personas Sordas. Se trata de una cifra

[231] Dado que no existe una sola lengua de signos, procuraremos referiremos a estas lenguas de manera genérica, con el objetivo de unificar todos los estudios que versan sobre este tema independientemente de su procedencia. Por tanto, en adelante lo denominaremos lenguas de signos y, en ellas, englobaremos las lenguas de signos españolas y de otras partes del mundo.

relativamente pequeña, sobre todo, si tenemos en cuenta las más de 7000 lenguas orales habladas en el mundo. En este sentido, cabe aclarar que no existe una lengua de signos para cada lengua oral ya que, según la Confederación Estatal de Personas Sordas «han ido evolucionando de forma natural a través del contacto entre personas, pero no necesariamente de forma paralela a la lengua hablada».

Por otro lado, es importante señalar que estas lenguas no consisten en el deletreo de palabras realizado sistemáticamente a través del alfabeto dactilológico[232], sino que este se utiliza para deletrear nombres propios, como los de países, ciudades o personas.

Además, cabe decir que la lengua de signos cuenta con una gramática propia que difiere de la lengua española[233]. Si en español solemos utilizar la estructura *sujeto-verbo-objeto*, en LS se utiliza *sujeto-objeto-verbo,* a lo que hay que añadir que no se utilizan los verbos *ser* ni *estar*. Un ejemplo de todo lo anterior sería: «¿Alejandro ya no es profesor?», cuya interpretación sería «¿Alejandro profesor ya no?», y el nombre Alejandro se habría deletreado utilizando el alfabeto dactilológico, como hemos dicho anteriormente.

Para terminar, nos gustaría apuntar tal y como señala la Sociedad Federada de Personas Sordas de Málaga, que «las lenguas de signos cumplen fielmente con todas las características formales del lenguaje humano, poseen una gramática visual rica y propia, son lenguas de cultura y dependen en su evolución y desarrollo de la comunidad de personas que la usan: las personas Sordas, Sordociegas y sus familias»[234].

---

232 Definido como la técnica de deletrear y comunicarse con los dedos o con el alfabeto manual, según el Diccionario de la Real Academia Española.

233 Entre personas oyentes se ha extendido el uso de un sistema alternativo de comunicación, denominado bimodal, basado en la lengua oral (Sotillo, 1993). Éste se rige por el orden del español y sustituye palabras por signos, deletreando aquellas que no se utilizan en LSE como, por ejemplo, los artículos. Sin embargo, este sistema no es utilizado por los miembros de la Comunidad Sorda ya que su uso está valorado negativamente.

234 https://sfsm.es/lengua-de-signos/

3. EL ARTE DE INTERPRETAR

3.1. La labor del intérprete

Siguiendo a Shahat (2009), la profesión del intérprete es tan antigua que no se conocen con exactitud sus orígenes y resulta incuestionable que su presencia ha sido y es imprescindible desde los comienzos de la intermediación cultural. En sus propias palabras señala:

> …The profession of interpreting is a very old one, it came into existence when the first contacts were established between human groups speaking different languages. It is also one of the finest of professions since its aim is to draw people together and enable them to establish a closer understanding of one another. By eliminating, the language barrier that separates them, the interpreter directly usher's men and women into the thoughts of others, and thus performs the function of an intermediary, enabling their minds to achieve intellectual communion.

La figura del intérprete se conoce desde la antigüedad. De hecho, en el imperio griego y en el romano, las personas que sabían varios idiomas hacían de intérpretes del emperador o de los máximos representantes del imperio. En la Edad Media, el intérprete empezó a formar parte de los servicios de la Corte (Rodríguez, 2000: 276) y en otros momentos importantes de la historia como pueden ser la colonización o el descubrimiento de América, donde enseñaban a varios indígenas su lengua materna, en este caso, el castellano, para que les ayudaran a comunicarse con la civilización que estaba residiendo allí (Cruz, 2016).

Sin embargo, la profesión no gozó del debido reconocimiento hasta la Primera Guerra Mundial, momento en el que el intercambio de información se convirtió en primordial haciendo de la figura del intérprete una herramienta estratégica indispensable.

Para Drallny (2000), interpretar es un arte y una ciencia. Es un arte porque se debe contar con ciertas capacidades o talento innato que convienen a la tarea de la que hablamos, y una ciencia porque existen técnicas apropiadas que facilitan el desarrollo y la capacitación como intérprete, las cuales hacen posible el máximo aprovechamiento de las cualidades innatas de los individuos que deciden emprender esta profesión. Por ello, el concepto de interpretación que vamos a seguir en este trabajo es

que la define como la «transmisión de mensajes orales entre dos lenguas (…) transfiriendo todos los componentes para que dos personas que no comparten una misma lengua puedan interactuar sin que el idioma sea una barrera» (García y Serrano, 2009). Quizás, la definición anterior quedaría más completa si hicieran referencia a «dos o más personas», ya que, en muchas ocasiones, los destinatarios del mensaje interpretado son más de dos.

Dentro de la interpretación simultánea podemos encontrar varios subtipos, aunque cabe señalar que no hay un criterio ni una clasificación unánime por parte de intérpretes y lingüistas. Sin embargo, en el ámbito académico suele diferenciarse entre interpretación de conferencias y social[235]. Mientras la interpretación de conferencias tiene lugar en contextos más formales y delimitados (como congresos, reuniones formales o ruedas de prensa, por ejemplo), la interpretación social es la que, según la definición de (Abril 2006: 5):

> facilita la comunicación entre los servicios públicos nacionales policiales, judiciales, médicos, administrativos, sociales, educativos y religiosos y aquellos usuarios que no hablan la lengua oficial del país y que habitualmente pertenecen a minorías lingüistas y culturales: comunidades indígenas que conservan su propia lengua, inmigrantes políticos, sociales y económicos turistas y personas Sordas.

Cabe señalar que, en el contexto en el que se desarrolla el análisis que aquí presentamos, la interpretación simultánea de la lengua de signos tiene lugar en ambos de los subtipos anteriormente mencionados. Del mismo modo, la interpretación simultánea es el tipo de interpretación utilizada en mayor número de ocasiones en entornos donde existen personas con discapacidad auditiva en comparación con la modalidad de interpretación consecutiva.

Llegados a este punto conviene establecer qué entendemos por interpretación simultánea. El *Diccionario de la Lengua Española* define la actividad como «la que se hace oralmente al mismo tiempo que se está pronunciando un discurso, conferencia, etc.». Desde un punto de vista

[235] Autores como Collados (2001: 47-54) distinguen más modalidades. Esta autora distingue entre interpretación de conferencias, ante los tribunales, de enlace y social.

crítico la idea de simultaneidad que se desprende de esta definición nos parece acertada, pero no tanto que no se incluya el acto de interpretar en ningún momento.

Y es que, de manera tradicional, la interpretación se ha considerado un área subsidiaria de la traducción, de ahí que un gran número de publicaciones y manuales se hallen inmersas en esa corriente. Autores como Pöchacker (2009:41) afirman que las tendencias de investigación de la interpretación «*roughly correspond with shifts in traslation studies and related fields*». No es de extrañar que en el caso de investigaciones basadas en la interpretación de las lenguas de signos el número disminuya aún más.

3.2. La figura del intérprete en lengua de signos (ILS)

«Interpretar es traducir algo de una lengua a otra, sobre todo cuando se hace oralmente» (*DRAE*). Sin embargo, consideramos que interpretar las lenguas de signos es mucho más que lo definido por la academia.

En el ejercicio de la interpretación de estas lenguas podríamos establecer cuáles son los requisitos o características principales que debería presentar un intérprete ideal. Entre ellas destacamos:

- El conocimiento del idioma: es lógico pensar que el intérprete deba conocer perfectamente los idiomas de origen y meta para realizar correctamente su labor, además de conocer la terminología específica según el ámbito donde interpreta, y conocer la cultura.

- Concentración y rapidez: ya que su trabajo tiene lugar en «tiempo real» requiere de concentración para recibir el mensaje, rapidez mental para interiorizarlo y gran habilidad para reproducirlo a otro idioma con extrema rapidez.

- Flexibilidad para adaptarse a posibles imprevistos y resolver los diferentes escenarios que puedan producirse.

- Distancia emocional y respeto al usuario: es muy importante tener en cuenta la dignidad de las personas, no podemos

anteponer nuestros intereses personales y herir a uno de los participantes (Burad, 2008).

La interpretación de la lengua de signos en España está reconocida desde el año 1987. Momento en el que la CNSE (Confederación Nacional de Sordos de España) forma el primer «Servicio Oficial de Intérpretes Mímicos» (CNLSE, 2013). Posteriormente, en el año 1990 se crea el ILSE (Asociación de Intérpretes de Signos), al mismo tiempo que se presenta el Primer Proyecto de Formación de Intérpretes de Lengua de Signos (Cruz, 2016).

Además, la interpretación es uno de los ámbitos de estudio fundamentales para el conocimiento del estatus de la LSE. El artículo 4 de la Ley 27/2007, define al intérprete de lengua de signos como «el profesional que interpreta y traduce la información de la lengua de signos a la lengua oral y escrita y viceversa con el fin de asegurar la comunicación entre las personas Sordas, con discapacidad auditiva y Sordociegas, que sean usuarias de esta lengua, y su entorno social». Por su parte, define como guía-intérprete «el profesional que desempeña la función de intérprete y guía de la persona Sordociega, realizando las adaptaciones necesarias, sirviéndole de nexo con el entorno y facilitando su participación en igualdad de condiciones».

La profesión del ILS[236] en España ha experimentado en un periodo de tiempo muy breve un desarrollo vertiginoso. En menos de tres décadas hemos pasado de una labor hecha por familiares y amigos de las personas Sordas a la existencia de un importante grupo de profesionales formados y cualificados para desarrollar este trabajo. Según Gras (2008), se debe principalmente a las reivindicaciones que la Comunidad Sorda ha realizado a lo largo de estas últimas décadas ante la Administración pública con el objetivo de ser reconocidos como una minoría social y lingüística. Sin embargo, la falta de una formación universitaria ha limitado el desarrollo de investigaciones sobre esta actividad (Bao y González, 2011).

[236] Intérprete en lengua de signos.

Además, el hecho de que a estos profesionales se les haya denominado indistintamente intérpretes o traductores ha generado cierta polémica entre los investigadores de este ámbito. De hecho, Báez y Fernández (2010: 2) afirman:

> Los planteamientos sobre los que se ha desarrollado la distinción entre ambas disciplinas se basan fundamentalmente en la transferencia de actividad de manera inmediata o no y en la transferencia de la información de la lengua en su versión oral o escrita y no han tenido en cuenta la intermediación entre lenguas de modalidad visual como son las lenguas de signos en las que la oralidad es un elemento paralingüístico y por lo tanto, siguiendo la caracterización de Gile (1995), no podrían ser sometidas al proceso de interpretación aunque cualquier actividad mediadora de estas lenguas con lenguas orales haya sido, al menos en español, denominada por antonomasia interpretación (…).

Dejando al margen las cuestiones terminológicas resulta interesante señalar que, según González (s.f.), el ILS realiza un *acto de comunicación* que podríamos calificar como «complejo y excepcional, ya que en realidad se está produciendo un doble acto comunicativo. Así, el ILS va a asumir el rol de receptor del mensaje en la lengua de partida, para convertirse seguidamente en el emisor de dicho mensaje en la lengua final.» Y añade:

> (…) la interpretación de lengua de signos también es un *acto intercultural* ya que va a poder poner en contacto a dos formas diferentes de ver y entender el mundo. Cuando un ILS afronta una situación comunicativa entre una persona Sorda y una oyente debe ser consciente de que éstas no sólo utilizan lenguas diferentes, sino que han vivido, y viven, realidades sociales desiguales que determinan un conjunto de comportamientos, creencias y costumbres. Por mucho que ambas personas hayan nacido y vivido en la misma localidad, sus experiencias vitales marcan una diferencia cultural que el ILS debe conocer perfectamente para poder llevar a cabo un trabajo adecuado.

El tercer acto al que hace referencia este autor es el *creativo*, en el que el ILS utiliza todos aquellos recursos a su alcance que le sirvan para transmitir un equivalente fácilmente entendible por el receptor o receptores.

Por último, cabe hablar de que se trata de un acto comunicativo que ha sido inducido por alguien para alguien, y por tanto es un *acto intersubjetivo*.

3.3. INTERPRETACIÓN Y ACCESIBILIDAD

El pasado año 2020, el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española publicó el II Informe sobre la situación lingüística de la LSE. En este informe se analizaron las respuestas obtenidas a 514 personas Sordas y Sordociegas en cuanto al panorama actual de su lengua de comunicación en diversos ámbitos de la vida social, educativa y también con respecto al acceso a la cultura y a la información. En cuanto a la interpretación, los encuestados responden que, a pesar de solicitar servicios de interpretación, no siempre se lo han concedido, y el 44,4% cree que no hay posibilidad de contar con interpretación en todos los ámbitos y en todas las horas.

En cuanto a la calidad y el nivel de satisfacción, solamente el 43,5% está satisfecho con la gestión de los servicios de interpretación frente al 40,2% que no lo está. Igualmente encontramos que el 50,5% está satisfecho con la calidad de la interpretación frente al 31,9% que respondió negativamente. Otros datos para destacar son que el 79,1% cree que no hay suficientes intérpretes, y el 69% está de acuerdo en que la formación de estos tiene que ser universitaria. Del mismo modo, respecto a la guía-interpretación, el 56,3% cree que el número de estos profesionales no es suficiente y el 62,7% está de acuerdo en que la formación de guías-intérpretes también debe ser universitaria.

La posibilidad de acceder a diferentes manifestaciones artísticas, culturales y literarias en lengua determinada constituye un indicador de interés para medir su vitalidad, ya que un 78,4% considera que la cultura en LSE es una forma de empoderamiento. Sin embargo, el 72,5% cree que no hay suficientes manifestaciones culturales en LSE, aunque al 93,6% le gustaría que hubiera más en esta lengua (teatro, poesía, humor, cine, etc.). Asimismo, un 78% de los casos demanda que haya más actividades culturales en lengua oral con interpretación a la LSE.

Actualmente, los intérpretes de las lenguas de signos son, en su mayoría, personas oyentes y, por lo general, han recibido el título de Técnico Superior en Interpretación de Lengua de Signos. Cabe destacar que, en el caso de España, se trata de personas oyentes que trabajan en español

y en LSE[237] y su trabajo se puede desarrollar en cualquier ámbito (social, jurídico, económico, etc.). Sin embargo, trabajan con la peculiaridad de que no todas las lenguas de signos son iguales, como venimos comentando desde el principio.

4. CONTACTO ENTRE LENGUAS DE SIGNOS

Por lo general, las personas oyentes que carecen de elevada información sobre la Comunidad Sorda o sobre las lenguas de signos, tienden a suponer que la principal barrera que encuentran las personas con discapacidad auditiva radica en la dificultad de acceder a la información cuando esta se transmite de manera oral, desapareciendo dicha barrera si el mensaje está escrito. Sin embargo, atendiendo a los modelos educativos que se han seguido tradicionalmente con las personas Sordas en nuestro país, un gran número de ellas presentan serias dificultades en el manejo de la lectoescritura. Por tanto, existen diversas situaciones en las que el ILS debe transmitir a lengua de signos lo que se dice en un texto escrito o, bien al contrario, plasmar por escrito lo que una persona Sorda signa (González, (s.f.).

Por otro lado, la actual situación sanitaria global ha provocado la creación de nuevos entornos científicos y divulgativos que, a su vez, han propiciado nuevas formas de celebración de eventos totalmente diferentes a su formato tradicional.

De manera general, cuando dos o más lenguas de signos diferentes entran en contacto entre sí lo que suele suceder es que se recurre al Sistema de Signos Internacionales. Según la CNSE, «el Sistema de Signos Internacionales (SSI) es un sistema de comunicación que utilizan personas que no comparten un mismo código lingüístico, por ejemplo, personas que son usuarias de lenguas de signos distintas. Gracias a signos internacionales, la comunicación con personas signantes de diferentes países permite abrir nuevas vías de relación, independientemente de cuál sea su procedencia». Suele utilizarse en reuniones personales y,

[237] LSE: Lengua de Signos Española

especialmente, en la celebración de asambleas por parte de la Federación Mundial de Sordos (WFD[238], por sus siglas en inglés).

El SSI es un sistema artificial que permite que personas con diferentes lenguas de signos puedan comunicarse y, por tanto, no debemos entenderlo como una «lengua de signos internacional» sino como un sistema, ya que «no cumple las características de una lengua natural» (Chapa, 2000: 296).

En la línea de los nuevos entornos científicos mencionados anteriormente podríamos ofrecer ejemplos que afectan directamente a las personas Sordas. Pensemos, por ejemplo, en la celebración de un congreso de ámbito internacional. En los casos en los que se celebran congresos internacionales en los que hay participantes que presentan discapacidad auditiva se suele recurrir a la figura del intérprete; cada país suele estar representado por su propio intérprete y entre ellos se comunican en inglés, y de ahí, interpretan a la LS de su país. Es decir que, los intérpretes oyentes trabajan entre ellos en inglés y, a su vez, en la LS de su país, lo que significa que tiene que dominar a un nivel muy alto el inglés, su idioma materno (por ejemplo, el alemán), y la LS alemana. Esta situación presenta una gran dificultad, pues no todos los países cuentan con profesionales con tal nivel de destreza en tres lenguas, siendo una de ella la LS. Para paliar en parte esta dificultad, en los últimos tiempos se ha recurrido a utilizar el SSI y de ahí a la LS de cada país. Para ello, el intérprete se colocaba delante de un monitor en el que veía al otro intérprete signando en SSI. Sin embargo, no ha tenido mucha aceptación, ya que interpretar lenguas de signos de manera simultánea provoca muchas interferencias entre ellas, aparte de por los requisitos técnicos necesarios.

En el último año las dificultades generalizadas en diversos ámbitos sociales y económicos que ha provocado la llegada del Covid-19 son numerosas y muy diversas. Sin embargo, han sido aún más patentes y palpables en la piel de las personas con discapacidad auditiva. El acceso a la información y a la formación en LSE a través de la modalidad virtual

[238] World Federation of the Deaf.

ha sido muy escasa. Siguiendo con el ejemplo del congreso ha de señalarse que dadas las circunstancias una amplia mayoría de ellos se están celebrando de manera virtual o en diferido, es decir, desde la distancia nos conectamos a través de la pantalla desde la que utilizando el canal visual y auditivo intercambiamos información con el resto de los ponentes que participan en esta edición, o depositamos nuestra presentación en un dominio para que los demás participantes lo consulten cuándo y dónde quieran, presentando incluso la ventaja de poderlo reproducir en varias ocasiones. De haber habido algún participante con discapacidad auditiva, solo podría contar con el *input* de información a través de la lectura de las presentaciones. Teniendo en cuenta que estas suelen ser esquemáticas y que el participante dice, por lo general, mucho más de lo que lee, ¿en qué queda la interpretación del mensaje si es incompleto? Podría dar lugar a pensamientos de dejadez por parte de los ponentes, de poca consideración, o que no les interesa este colectivo que cada vez tiene mayor representación a todos los niveles de la sociedad. Una solución podría ser que, se celebren o no a distancia, se incluya en la propia presentación la interpretación en LS de nuestros trabajos o la incorporación de vídeos en los que un ILS ha signado previamente la presentación.

5. CONCLUSIONES

A grandes rasgos, podríamos decir que los retos de la interpretación de las distintas lenguas de signos van de la mano con los retos sociales que hay puestos en marcha para lograr la inclusión de un colectivo, y de sus familias, en un entorno en el que cada vez más la atención a la diversidad se tiene presente a todos los niveles, ya sean sociales, académicos o de otra índole. Además, apenas se ha investigado sobre los procesos cognitivos que interfieren en la interpretación cuando a lengua de signos se refiere. Sin duda, será un tema en el que indagaremos en un futuro no muy lejano, ya que en la interpretación de la LS se hallan muchas incógnitas aún por descifrar.

Sin embargo, a lo largo de este trabajo hemos dado a conocer que los ILS realizan una labor encomiable en la que convierten una lengua oral

en una lengua gestual, con el cambio de canal que ello supone, y que tiene como consecuencia la eliminación o disminución de las posibles barreras en el acceso a la información y a la comunicación que con frecuencia encuentran las personas Sordas.

Más allá de clasificar a este profesional con un término específico (sea traductor o intérprete) nosotros consideramos que se trata de un *mediador*. Desde un punto de vista traductológico podríamos aplicar los términos traductor o intérprete a las distintas teorías y clasificarlos como uno u otro dependiendo de muchos factores. Sin embargo, desde el punto de vista sociolingüístico preferimos utilizar la figura del mediador definiéndolo, tal y como hace Leeson (2005: 53) como «parte activa de las situaciones de interpretación en las que sus decisiones influyen en el éxito o fracaso de su mediación lingüística».

Precisamente la importancia de lo anteriormente expuesto, junto con la voluntad de lograr el éxito en la comunicación, hace que el debate entre la elección de un término u otro carezca de relevancia.

6. REFERENCIAS

Amezcua-Aguilar, T. y Amezcua-Aguilar, P. (2018). Contextos inclusivos: el reconocimiento de la lengua de signos como derecho de las personas con diversidad funcional. *index.comunicación*, n. 8(2), pp. 123-148.

Ávila, R. (2021). Discapacidad auditiva y aprendizaje de idiomas: propuesta de metodología docente en la enseñanza de idiomas a través de la LSE. *Cuestiones transversales relativas a la innovación en la docencia y en las ciencias sociales y jurídicas.* Dykinson.

Báez, I. y Fernández, A. (2008). A edición e tradución na LSE como ferramenta de normalización. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional Tradución e Políticas editoriais. Vigo, 15–17 de octubre de 2008.

Bao, M. y González, Rayco H. (2011). Aproximación a los parámetros de calidad en la interpretación de la lengua de signos española. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional sobre Calidad en Interpretación. Almuñecar, 24-26 de marzo de 2011.

Burad, V. (2008). *Ética y procedimiento profesional para Intérpretes de Lengua de Señas*. Mendoza, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.

Chapa, C. (2000). El sistema de Signos Internacional y el contacto entre signantes de distintos países. En Amparo Minguet Soto (coord.). *Signolingüística: introducción a la lingüística de la lengua de signos*. Comunidad Valenciana, Fundación FESORD C.V. Lección 31, pp. 293-298.

Collados, A. (1998). *La evaluación de la calidad en interpretación simultánea. La importancia de la comunicación no verbal*. Comares.

Collados, A. (2000). *Proyecto Docente Investigador*. Facultad de Traductores e Intérpretes. Universidad de Granada.

Cruz, I. (2016). *El papel del intérprete de Lengua de Signos Española para la Comunidad Sorda en España*. Universidad Pontificia. Madrid.

Drallny, I. (2000). *La formación del intérprete de conferencias*. Escuela Superior de lenguas.

García, M. y Naranjo, A. (2016). *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. Discapacidad auditiva*. Servicio de Atención a la Diversidad, Unidad de Educación Inclusiva, Universidad de Córdoba.

González, M. y Calvo, G. (2009). Ponce de León y la enseñanza de sordomudos. En *XV Coloquio de Historia de la Educación*, Pamplona-Irueña, 29, 30 de junio de 2009, pp. 627-638.

González, R. (s.f.) *¿Existe la traducción de la lengua de signos? La interpretación/traducción de una lengua viso-gestual*. Universidad de Vigo.

Gras, V. (2008). Can signed language be planned? Implications for interpretation in Spain. En C. Plaza-Pust y E. Morales (eds.) *Sign bilingualism: language development, interaction and maintenance in sign language contact situations*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 165-193.

Kymlicka, W. y Patten, A. (2003). *Language rights and political theory*. Nueva York: Oxford University Press.

Lara, P. (2008) Retos de la interpretación de la lengua de signos. *El español, lengua de traducción para la cooperación y el dialogo*. IES Alhambra, pp. 137-146.

Leeson, L. (2005). Making the effort in simultaneous interpreting. Some considerations for signed language interpreters. En Terry Janzen (ed.), *Topics in Signed Language Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, Chapter 3, pp. 51-68.

Pöchacker, F. (2009). *Teaching practices in simultaneous interpreting.* Department of Translation and Interpreting, University of Vienna.

Rodríguez, M. A. (1992). *Lenguaje de signos*. Confederación Nacional de Sordos de España.

Rodríguez, M. L. (2000). *La interpretación. En Manual de interpretación y traducción*. Madrid, España: Luna Publicaciones.

Shahat, S. (2009). *Translating in practice*. *Atida*. Arabic Translation and Intercultural Dialog Association.

Sotillo, M. (1993). *Sistemas alternativos de comunicación*. Trotta.

TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL, SUBTITULACIÓN Y SPS: OPINIONES DEL ALUMNADO

ROCÍO ÁVILA RAMÍREZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Tal y como ocurre con otras asignaturas, los profesores de traducción audiovisual (en adelante TAV), ejercemos la docencia tratando de mantener el equilibrio entre los contenidos teóricos fundamentales y el ejercicio práctico correspondiente. A la apropiada presentación de los contenidos teóricos y prácticos debemos añadirle la proyección futura y la influencia que ejercemos en la formación de los alumnos de cara a su correcto desarrollo como alumnos[239] de Grado en Traducción e Interpretación.

Se trata de una asignatura en la que se unen, por un lado, la gran variedad de materiales y contenido a elegir por el docente (y por el alumno[240]) y, por otro lado, el empleo de programas informáticos específicos, otros de carácter genérico y en la que los alumnos pueden aplicar los conocimientos previamente adquiridos en otras asignaturas, entre los que se encuentran, a modo de ejemplo, la búsqueda y el manejo de documentación e información. En definitiva, podemos afirmar que es una asignatura que, al margen de ofrecer una muestra de lo que podría ser el ejercicio de un profesional de la traducción audiovisual,

[239] En nuestro trabajo se utilizará *alumnos*, *profesores* y *estudiantes, traductores* para referirnos al conjunto del alumnado y profesorado (términos que también se utilizarán), sin que su empleo suponga discriminación de sexo ni de ningún otro tipo.

[240] Con esta afirmación hacemos referencia, por ejemplo, al material que el alumno elige para realizar su proyecto de subtitulación como parte de la evaluación y del trabajo en grupo que constituye el correcto desarrollo de la asignatura.

ofrece otras características atractivas que se presuponen atrayentes para el alumnado. Sin embargo, el alumnado no muestra en ella ni un alto grado de interés ni baraja entre sus posibilidades dedicarse a la traducción audiovisual con carácter profesional[241].

Dado que las nuevas generaciones parecen nacer con habilidades especiales para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, y que el consumo de televisión se ha visto incrementado en las últimas décadas por diversos motivos, cabría pensar que la juventud recién graduada en Traducción e Interpretación optaría por el ejercicio de una profesión en auge y cuyas posibilidades no hacen sino aumentar. Sin embargo, para nuestra sorpresa casi 25 alumnos de los que saldrán graduados en esta universidad no tienen un interés especial en esta disciplina. En estos momentos, la traducción cobra especial importancia y, afortunadamente, cada vez son más las investigaciones que se realizan en este ámbito. Sin embargo, no está de más reflexionar sobre el diseño curricular y programas académicos (Kelly, 2005). En este trabajo se va a exponer el caso de la opinión del alumnado al que se le preguntó su interés por la asignatura y por el posible ejercicio profesional como traductores/as de TAV. Para ello, el alumnado completó un formulario del que se obtienen reflexiones de gran relevancia al respecto.

Dado que las nuevas generaciones parecen nacer con habilidades especiales para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, y que el consumo de televisión se ha visto incrementado en las últimas décadas por diversos motivos, cabría pensar que la juventud recién graduada en Traducción e Interpretación optaría por el ejercicio de una profesión en auge y cuyas posibilidades no hacen sino aumentar. Sin embargo, para nuestra sorpresa casi 25 alumnos de los que saldrán graduados en esta universidad no tienen un interés especial

[241] Aunque cabría pensar que es el propio desarrollo de la docencia el que provoca el desinterés del alumnado, sorprendentemente, viene expresado por ellos desde el primer día de clase a través de una encuesta en la que se preguntaba por el número de alumnos interesados en dedicarse a esta disciplina dentro de la traducción a nivel profesional. Ni un solo alumno desea ejercer como traductor audiovisual, de ahí, que el interés mostrado en la asignatura sea medio, ni muy alto, ni muy bajo.

en esta disciplina. En estos momentos, la traducción cobra especial importancia y, afortunadamente, cada vez son más las investigaciones que se realizan en este ámbito. Sin embargo, no está de más reflexionar sobre el diseño curricular y programas académicos (Kelly, 2005). En este trabajo se va a exponer el caso de la opinión del alumnado al que se le preguntó su interés por la asignatura y por el posible ejercicio profesional como traductores/as de TAV. Para ello, el alumnado completó un formulario del que se obtienen reflexiones de gran relevancia al respecto.

2. LA TAV COMO ASIGNATURA

El EEES ha traído consigo un cambio de paradigma en la metodología de enseñanza hacia modelos centrados en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. Este cambio en las metodologías de enseñanza-aprendizaje tiene, a su vez, grandes implicaciones en la didáctica, y otorga especial importancia al concepto de aprendizaje por competencias. Siguiendo el espíritu del EEES, en el Libro Blanco del Título de Grado en TI (Muñoz Raya, 2004) se propone un inventario de competencias genéricas y específicas para la titulación con el objetivo de alcanzar determinados perfiles profesionales relacionados con la Traducción y áreas afines. Puesto que ya se han implantado los grados y másteres en nuestro país, algunos estudios realizados como el de Cerezo (2012) han realizado un análisis exhaustivo de sus programas, tras lo que se comprobó que la TAV se encuentra entre los perfiles o salidas profesionales de la gran mayoría de ellos.

En cuanto a la oferta formativa en TAV, podemos afirmar que en los últimos años se ha multiplicado y diversificado la oferta universitaria especializada de TAV. Por lo que respecta a la formación universitaria, en España rara es la titulación que no oferta alguna asignatura específica de TAV. Lo mismo ocurre en los postgrados, donde la oferta es amplísima. En el resto de los países europeos la oferta también es amplia, aunque se concentra, sobre todo, en estudios de postgrado. Hablamos de países como Reino Unido, Francia e Italia (Cerezo, 2012).

Además, dentro de los estudios de traducción ha entrado a formar parte, también, la accesibilidad. Y lo ha hecho a modo de asignatura (o de bloque dentro de esta) en la que suele abordarse la subtitulación para personas Sordas (SpS). Al respecto, Neves (2008) afirma:

> AVT will inevitably need to follow the general trend in the audiovisual market and, rather than aim to cater for a general audience, audiovisual translation now finds itself focusing on the needs of smaller distinct audiences in order to respond to them in a more adequate manner.

Sin embargo, esta apreciación no es nueva. Nida (1964) ya apuntaba en su trabajo *Principles of correspondence* que en el ejercicio de la traslación debían tenerse en cuenta a los distintos tipos de audiencias.

Tanto en el terreno de la investigación como en el de la docencia, la accesibilidad ya está presente en la TAV. La subtitulación, una de las dos áreas de especialización tradicional de la TAV, ha sido estudiada desde los comienzos de la TAV (Orero, 2005). Así, y siguiendo a esta autora, la traducción audiovisual estudia:

1. los agentes y procesos implicados en la accesibilidad del producto cultural: subtituladores y descriptores o diseñadores de páginas web;
2. los productos culturales accesibles, como las películas subtituladas (SpS), los anuncios televisivos audiodescritos o la ópera audiodescrita;
3. la formación de los agentes, es decir, de subtituladores, descriptores y diseñadores de páginas web, y
4. todos los elementos característicos de los tres puntos anteriores, como pueden ser la adecuación de los subtítulos al ritmo de lectura de las personas que padecen sordera o dificultad lectora, el código de prácticas recomendables para la audiodescripción de óperas, o la creación de cursos (o material didáctico) para preparar a formadores de descriptores.

La enseñanza de la subtitulación es ahora una asignatura dentro de los estudios de traducción, tanto en los programas de licenciatura como de postgrado (Díaz Cintas y Orero 2003; Moreno, 2003; Sponholz, 2003). Actualmente, existen numerosas publicaciones especializadas al

respecto e incluso se han elaborado tesis doctorales que profundizan en esta disciplina.

Por otro lado, no es de sorprender que la SpS, que se puede considerar como un tipo de subtitulación interlingüística (Díaz-Cintas, 2003a; Bartoll, 2004; Santiago, 2004) o, en términos de Gambier y Gottlieb (2001), *transadaptation*, sea la especialidad, dentro del ámbito de la accesibilidad, que más desarrollada está (Orero, 2005).

3. CURRICULUM Y COMPETENCIAS

Una vez descrita, brevemente, la oferta formativa de esta asignatura en las universidades españolas, creemos fundamental abordar el concepto *currículum formativo,* así como analizar las competencias y contenidos establecidos en la guía docente de la asignatura en cuestión.

Al igual que Calvo (2009), concebimos el *curriculum* como un entorno de formación compuesto por aspectos macro (organizativos, de diseño y desarrollo de la formación), que afectan a aspectos micro (del aula, prácticums de la didáctica), y en el que hay que considerar todos estos factores para estructurar la realidad formativa (*cit*. en Cerezo, 2012: 170).

Dentro de este *curriculum* contamos con diversos materiales de trabajo. Uno de ellos, que afecta directamente a los aspectos micro en el ejercicio que realiza el docente en el aula, se trata de la guía docente de la asignatura. Podríamos definirla como el esqueleto, el esquema a seguir en el desarrollo que el profesor hace de la asignatura desde que comienza hasta que finaliza. Ese esqueleto incluye las competencias que ha de adquirir el alumno y los contenidos teóricos y prácticos que el docente proporciona al conjunto de alumnado. Además, establece bibliografía principal y secundaria y, lo más importante para los alumnos (que a veces no es aprender), los «temidos» criterios de evaluación.

En la asignatura objeto de nuestro estudio (y en nuestra universidad) las competencias que debe adquirir el alumno son las siguientes[242]:

- Capacidad para afianzar e incrementar los contenidos básicos de su área de estudio, para aplicar sus conocimientos al trabajo de forma profesional y para poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas.
- Capacidad de análisis y síntesis de la información, desarrollo del razonamiento crítico y capacidad de autoevaluación, demostrando poseer y comprender conocimientos en su área de estudio.
- Capacidad para localizar, obtener, gestionar y transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- Dominio de los recursos básicos de la comunicación oral y escrita.
- Desarrollo de la creatividad y capacidad de autoaprendizaje para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
- Capacidad para el trabajo en equipo y la toma de decisiones en contextos internacionales e interdisciplinares.
- Capacidad para reunir e interpretar datos relevantes y para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre diversidad de género, multiculturalidad y valores democráticos, adoptando un compromiso ético en el desarrollo de la profesión.
- Acreditar el uso y dominio de una lengua extranjera.
- Conocer y perfeccionar el nivel de usuario en el ámbito de las TIC.
- Potenciar los hábitos de búsqueda activa de empleo y la capacidad de emprendimiento.

[242] Información extraída directamente de la guía docente del curso 2021-2022 publicada en la web de la Universidad de Córdoba.

- Analizar, crear y revisar profesionalmente todo tipo de textos y determinar valores y parámetros de variación lingüística y función textual.
- Capacidad para la búsqueda y análisis de información documental y textual y aprovechamiento de la información contenida en bases de datos, diccionarios, otros soportes informáticos e Internet en el campo de la traducción.
- Conocimiento de los antecedentes históricos de la disciplina, las corrientes traductológicas actuales y otras aproximaciones interdisciplinares.
- Conocimiento de las herramientas para la traducción asistida, la traducción por ordenador y la localización.
- Ser capaz de utilizar el metalenguaje especializado y profesional.
- Ser capaz de analizar y sintetizar todo tipo de textos y discursos en las lenguas de trabajo: A, B y C.
- Analizar funciones textuales, agentes y factores relevantes en el proceso de traducción e interpretación.
- Capacidad para participar en foros de aprendizaje y transferencia de conocimientos adquiridos en las lenguas de trabajo: grupos de noticias, blog.
- Capacidad de análisis morfosintáctico, semántico y discursivo de las lenguas de trabajo: B y C.
- Conocer el entorno profesional de la titulación, tanto nacional como internacional.
- Ser capaz de organizar el trabajo y gestionar y coordinar proyectos de traducción e interpretación.
- Ser capaz de aplicar los estándares de calidad en el ejercicio profesional.
- Ser capaz de crear y gestionar bases de datos terminológicas.
- Ser capaz de interrelacionar los distintos aspectos de la traducción e interpretación y de relacionar el conocimiento traductológico con otras áreas y disciplinas.

Nótese que en ninguna de las competencias se hace mención alguna a la accesibilidad; ni en adquisición de la competencia de la TAV en

relación con el SpS de la asignatura; ni en relación con promover un espacio inclusivo y accesible.

4. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo no es otro más que ofrecer una reflexión sobre las convenciones que rodean a la asignatura de TAV y contrastarlo con el interés mostrado por el alumnado por esta disciplina en auge.

5. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta la clasificación de paradigmas de investigación de Grotjahn (1987), podríamos decir que nuestro trabajo respondería a un paradigma mixto articulado en torno a tres variables según el tipo de diseño de investigación, el tipo de datos recopilados y el tipo de análisis de datos.

Según el tipo de diseño de investigación, se trata de un estudio no experimental, debido a que no llevamos a cabo ningún experimento en el que exista una manipulación de forma empírica y controlada sobre los sujetos que participan. Muy al contrario, nuestro trabajo es exploratorio y descriptivo-interpretativo, dado que el objetivo es la aproximación a una realidad social y educativa concreta, para poder estudiarla, para describirla y, finalmente, interpretarla; de ahí que nuestro estudio presente un carácter inductivo, en el que no partimos de hipótesis con el objetivo de comprobarla, sino del planteamiento de una serie de interrogantes desde los que podamos aproximarnos a la realidad objeto de estudio. Por otro lado, según el tipo de datos recopilados, nuestro estudio sería cualitativo y cuantitativo. Pare ello empleamos técnicas cualitativas, concretamente, la recopilación y el análisis de información. Por último, según el tipo de análisis de datos realizado, nuestro estudio es estadístico e interpretativo.

En nuestro trabajo estudiamos ciertas realidades humanas y sociales a través de las expectativas y opiniones de un grupo concreto de población, por lo que nuestro enfoque es fundamentalmente interpretativo.

Para lograr interpretar los datos, empleamos cuestionarios que aportan datos cuantitativos y estadísticos; de ahí que nuestro análisis sea tanto interpretativo como estadístico.

Cabe destacar que el grupo de población analizado está constituido por los alumnos de 4º curso del Grado de Traducción e Interpretación matriculados en la asignatura Traducción cinematográfica y audiovisual de Lengua B, francés.

Para llevar a cabo nuestro trabajo se ha diseñado un formulario a través de *Google Forms* en el que se preguntaba al alumnado sobre el interés en la asignatura de TAV y en el interés en convertir esta disciplina en su profesión. El formulario consta de dos partes, una dedicada al interés y expectativas sobre la asignatura en cuestión y otra dedicada al posible, o no, ejercicio profesional. Ambas partes constan de 5 preguntas de elección múltiple, formando un total de 10 preguntas a las que el alumno debe responder a través de escala lineal, en la que 1 es *poco* (o bajo) y 5 correspondería a *mucho* (o muy alto).

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

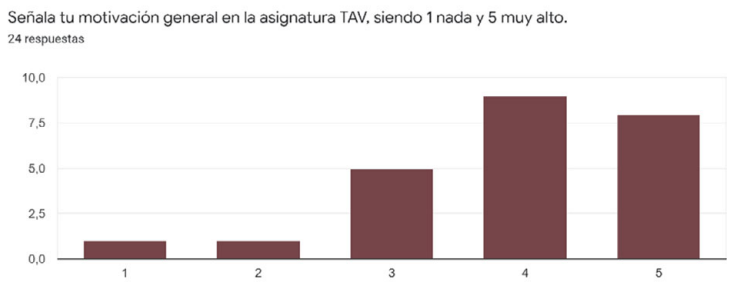
Como se ha mencionado anteriormente los resultados se analizan en base a las respuestas obtenidas de los 24 alumnos/as participantes y que se representan en diagramas de barras. Asimismo, la primera parte del cuestionario, que corresponde con las 5 primeras preguntas, hace referencia a cuestiones sobre conocimientos o intereses muy generales en la asignatura de TAV.

La primera pregunta en cuestión hacía referencia al interés general en la TAV. Como puede apreciarse en la figura 1 que se expone a continuación la mayoría de los participantes muestra elevado interés sin llegar a ser muy alto. Las personas que muestran más interés en esta disciplina suponen el 29,2%, correspondiente a 7 en número de alumnos. Este dato no nos sorprende, sobre todo cuando analizamos el resto de las preguntas ya que, como veremos a continuación, el interés en la disciplina va de la mano con el porcentaje de interés en la asignatura, tanto en valores medio-altos, como en valores medio-bajos.

Figura 1

Seguidamente, se preguntó al alumnado por el interés que podían tener en la asignatura en cuestión. Dado el carácter absolutamente anónimo del formulario que completó el alumnado, cabe señalar, por un lado, nuestro agradecimiento por la sinceridad al responder y, por otro, la grata sorpresa al ver el interés que el alumnado muestra por la asignatura. Nótese que, aunque ambos porcentajes son muy bajos, un 1,4 %, respectivamente, el interés que tiene parte del alumnado en la asignatura es prácticamente nulo (véase la Figura 2).

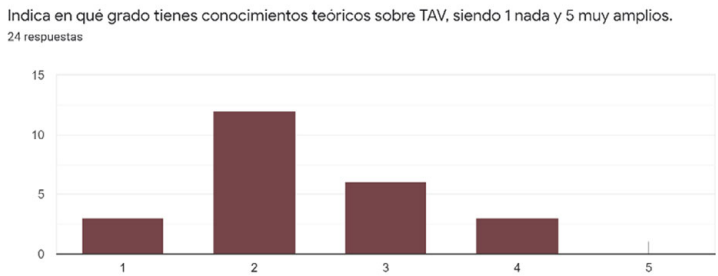
Figura 2



Dado que este cuestionario se ha distribuido a principios de curso para que la muestra fuera lo más real posible, no es de extrañar los resultados obtenidos en la tercera pregunta en la que hacíamos referencia al nivel de conocimientos teóricos sobre traducción audiovisual. Como puede comprobarse a través del diagrama representado en la siguiente figura,

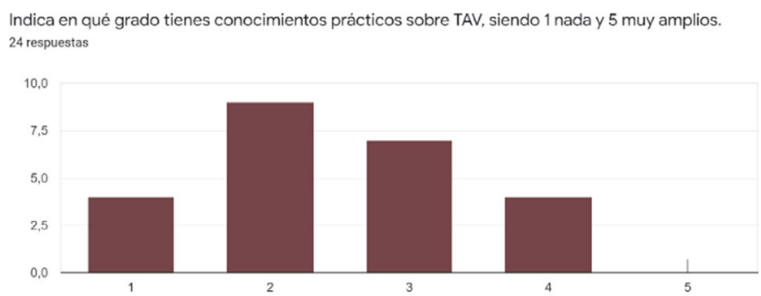
ninguno de ellos afirma tener conocimientos muy amplios, ni siquiera altos, siendo el mayor porcentaje el correspondiente a un nivel medio-bajo y que representa el 50% del alumnado.

Figura 3



Del mismo modo, se preguntó sobre el nivel de conocimientos prácticos. Tras reconocer tener apenas conocimientos teóricos en la materia, los resultados sobre los conocimientos prácticos presentan unos resultados parecidos, afirmando la mayoría tener un nivel medio-bajo siendo este porcentaje del 37,5%. En cambio, nos resulta llamativo que el nivel medio sube con respecto a la teoría de un 25% a casi un 30% en el caso de práctica (véase la Figura 4).

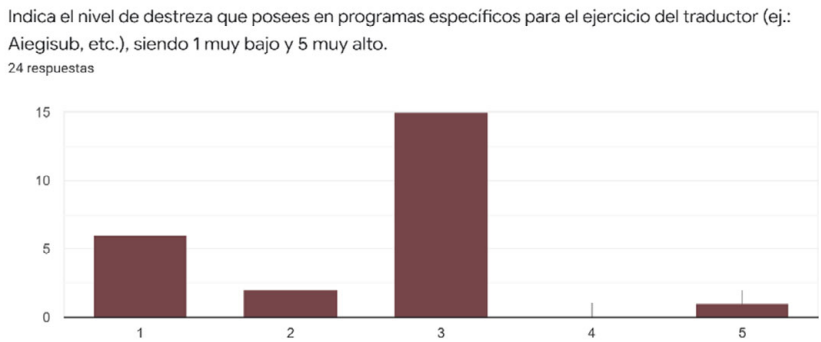
Figura 4



La última pregunta del primer bloque planteaba el nivel de destreza que el alumno posee en programas específicos para trabajar proyectos de

TAV. Lo más llamativo de las respuestas obtenidas aquí es que, tras haber reconocido no tener conocimientos ni teóricos ni prácticos muy amplios en las dos preguntas anteriores, el porcentaje de alumnado representado por el 4,2% afirma tener conocimientos muy amplios en el manejo de este tipo de programas.

Figura 5

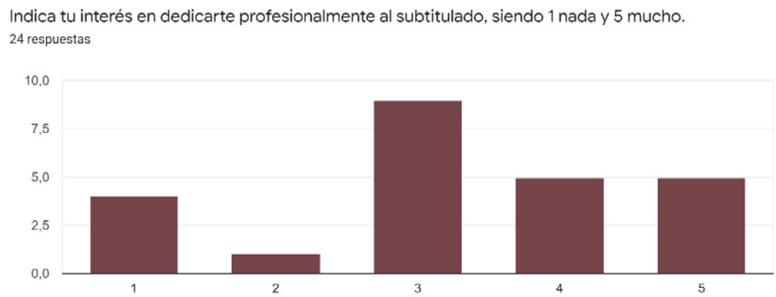


Siendo el último curso de grado de estos estudiantes nos pareció interesante preguntarles si esta disciplina formaría o no parte de su futuro profesional como traductores. Como puede apreciarse a continuación, la mayor parte de los alumnos afirman tener un interés medio en ejercer profesionalmente dentro del sector de la TAV.

Figura 6

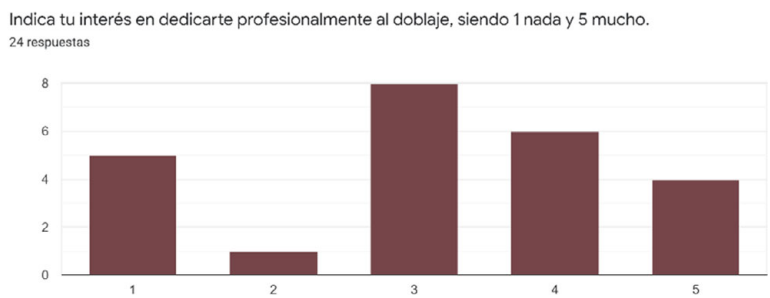
Teniendo en cuanta las respuestas obtenidas en la pregunta anterior no nos sorprendió que al preguntar al alumnado si estaría interesado en dedicarse profesionalmente al sector del subtitulado la mayoría estuviera representado por un interés medio (37,5%), aunque sí nos llevamos una grata sorpresa al ver que el porcentaje representado por el 20,8% presenta un interés muy alto.

Figura 7



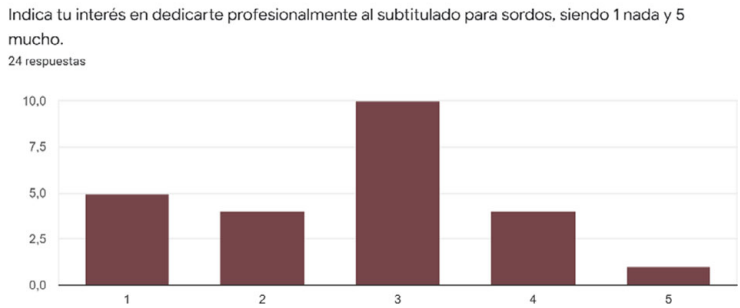
Sin embargo, el porcentaje de interés al realizar la misma pregunta, pero referente al sector del doblaje (véase Figura 8) aumentó en el nivel medio-alto pasando de un 20,8% a un 25%, respectivamente, disminuyendo por su parte el nivel alto. La explicación es más que razonable ya que ciertamente, la persona que tiene interés o preferencia por una disciplina concreta muestra desinterés por otra.

Figura 8



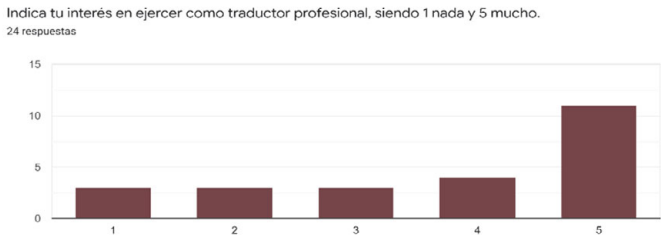
La penúltima pregunta planteaba la posibilidad al alumnado de dedicarse profesionalmente al subtitulado, pero concretamente al subtitulado para personas Sordas. Como puede verse en la Figura 9 prácticamente ningún alumno muestra elevado interés por esta rama del subtitulado, representado el interés medio por el 41,7% y siendo la respuesta más repetida.

Figura 9



La última pregunta finalizaba el formulario preguntando al alumnado por el interés en dedicarse profesionalmente a ejercer como traductor, no de esta disciplina en cuestión, sino de cualquier rama de la traducción. No nos sorprende que el mayor porcentaje venga representado por aquellos alumnos cuyo futuro esperan que vaya encaminado al ejercicio de aquello por lo que se llevan formando varios años. Nos llama la atención que, aunque sean pocos, el 12,5% de los alumnos no quieren dedicarse profesionalmente a ejercer como traductores profesionales (véase Figura 10).

Figura 10



7. CONCLUSIONES

Desde un punto de vista pedagógico, los resultados anteriormente expuestos nos resultan interesantes en tanto nos informan de alguna manera de cuáles son las carencias y puntos fuertes de la formación de los alumnos a la par que nos proporciona información sobre sus intereses e inquietudes en relación con la asignatura de TAV.

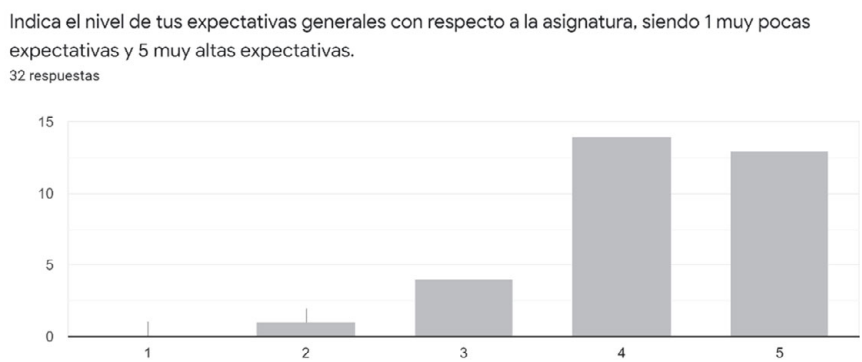
En este sentido, utilizar este tipo de formulario en el aula nos resulta muy interesante de cara al propio desarrollo de la clase ya que, en otros diseños, incluso se da opciones al alumno para proponer alguna actividad alternativa que le gustaría realizar, aprender o experimentar. Conocer las inquietudes del alumnado y hacerlo no solo partícipe de la clase sino también de los materiales que se preparan para su desarrollo, elimina muchas barreras y distancias en la relación alumnado-profesorado.

Creemos, además, que los resultados obtenidos de este tipo de formularios pueden provocar en el docente un afán de superación en el que el nivel de exigencia va en aumento en función de las necesidades e inquietudes que presenta el alumnado. Sin embargo, aun haciendo el docente esa mejora a través de la información extraída de los alumnos, hay muchas competencias establecidas para la asignatura que, o bien al alumnado no les interesan, o bien son altamente imposibles debido a la falta de tiempo para ejecutarlas en su totalidad. Entre ellas destacamos las siguientes: potenciar los hábitos de búsqueda activa de empleo y la capacidad de emprendimiento; analizar, crear y revisar

profesionalmente todo tipo de textos y determinar valores y parámetros de variación lingüística y función textual; ser capaz de analizar y sintetizar todo tipo de textos y discursos en las lenguas de trabajo: A, B y C; ser capaz de aplicar los estándares de calidad en el ejercicio profesional; Ser capaz de crear y gestionar bases de datos terminológicas; y ser capaz de interrelacionar los distintos aspectos de la traducción e interpretación y de relacionar el conocimiento traductológico con otras áreas y disciplinas.

Como puede deducirse del diagrama que se muestra a continuación, las expectativas del alumnado con respecto a la asignatura de TAV son altas o muy altas, representados ambos porcentajes por el 43,8% y el 40,6%, respectivamente.

Figura 11



Como hemos dicho anteriormente, ambas cuestiones benefician al nivel de autoexigencia del profesorado implicado que, con esta información en la mano, puede adaptar los contenidos al nivel esperado por el alumnado y al interés que estos muestran.

Ahora bien, con los datos y los diagramas en la mano, y analizando los datos de las respuestas obtenidas, podríamos afirmar la incongruencia existente entre las expectativas esperadas con respecto a la asignatura y el interés en la disciplina como una de las posibilidades de ejercer la traducción profesional. Por un lado, el alumno presenta altas

expectativas en una asignatura de la que apenas tiene nociones teóricas o prácticas, pero de la que sí sabe manejar programas específicos a nivel medio. Por otro, no expresa gran interés en pertenecer a este sector profesionalmente o, peor aún, a ningún sector de la traducción como hemos comentado en el aparatado anterior.

La edad representada por el alumnado en cuestión es la propia de un grupo de 4º de Grado, oscilan entre los 22 y los 24 años, generalmente. Son generaciones que, por su edad, han vivido de primera mano la evolución y el despliegue de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Además, son generaciones que han ido creciendo a la par que lo ha hecho el consumo de televisión y de *mass media.* Ambos ingredientes han provocado que, como se ha comentado al inicio de trabajo, la TAV se haya convertido en una disciplina que no ha hecho sino crecer en los últimos años.

Nos gustaría pensar que las expectativas con respecto a la asignatura tienen que ver con la actuación del profesor en cuestión ya que, tradicionalmente, a mayor satisfacción mayores son las expectativas. Sin embargo, creemos, además, que en un importante número de casos no es tanto el interés mayor o menor que puedan tener en unos contenidos o en una disciplina en concreto, sino que el nivel de exigencia en el trabajo ajeno viene siendo superior al que suele aplicarse para uno mismo; de ahí que, aunque no se haga de manera consciente, el alumnado suela presentar altos niveles de exigencia en el docente y en asignatura y, viceversa, aunque no tengan especial interés en ella.

Por otro lado, es importante señalar que la TAV a nivel profesional requiere de altos niveles de especialización en la materia y de formación complementaria; formación que ya se oferta en nuestro país. Este sector, aunque en auge, presenta la peculiaridad de exigir cada vez traductores más especializados y formados, pero no solo en TAV, sino también en otras áreas de especialidad, para que sean capaces de realizar una gama de tareas más amplia, para que, en definitiva, sean polifacéticos (Mayoral, 2001; Díaz-Cintas, 2008).

Del mismo modo, cabe mencionar que, según Chaume (2003), el perfil ideal del docente de TAV debería incluir los siguientes requisitos:

- Los profesores de TAV deben ser tanto profesionales de la docencia como de la investigación en TAV. Deben investigar, al menos, en Traductología y Estudios Cinematográficos, y también deben ser profesionales de la docencia, e imprimir a sus clases las metodologías didácticas que sugiere el EEES.
- Los profesores de TAV deben estar en contacto, aunque sea de manera ocasional, con la práctica profesional para que su docencia sea de calidad y esté actualizada.
- Los profesores de TAV deben tener un conocimiento exhaustivo de la naturaleza de los textos audiovisuales.

Kelly (2005: 62) señala que en «contextos académicos se tiende a plantear objetivos y resultados de aprendizaje más generales y a cubrir más competencias genéricas que en contextos puramente vocacionales, que suelen centrarse en desarrollar las competencias específicas requeridas para el ejercicio de la actividad profesional en cuestión».

Este razonamiento serviría para explicar un gran número de respuestas de las analizadas en el punto anterior. Aun así, es preciso señalar que la afirmación anterior no significa que haya que centrarse en las competencias más específicas de esta disciplina, sino que irán de la mano con las competencias genéricas siempre que los niveles de ambas se hayan tenido en cuenta, sobre todo con respecto a otras asignaturas del programa con el objetivo de que no se produzcan solapamientos entre ellas.

Tal y como afirma Cerezo (2012), la TAV ha despertado el interés del mundo académico, con lo que se han multiplicado los trabajos de investigación y la oferta universitaria especializada de TAV. Los grandes avances tecnológicos, la globalización de los mercados, los nuevos hábitos de consumo o la creación de nuevas modalidades de TAV en los últimos años han hecho que, además de crecer, la formación en TAV se diversifique y no se centre, como hace unos años, casi exclusivamente en subtitulación y doblaje, sino que también se oferte en otras modalidades de TAV como la traducción de videojuegos, la subtitulación para Sordos, la audiodescripción, el rehablado, etc. De ahí que, como conclusión y reflexión final creamos importante valorar esta disciplina en auge para que nuestros alumnos, tras finalizar varios años de estudio

por las aulas de la universidad, quieran ejercer su profesión como traductores profesionales dentro del sector de la TAV.

Sin duda, podemos afirmar que la TAV es un campo muy atrayente y activo dentro de la práctica traductológica profesional. Esto ocurre, fundamentalmente, por la importancia que ha adquirido el contenido audiovisual en las últimas décadas, tendencia que, en nuestra opinión, irá en aumento en las siguientes décadas.

8. REFERENCIAS

Bartoll, E. (2004). Parameters for the Classification of Subtitles. En: P. Orero (ed.). Topics in Audiovisual Translation. Amsterdam: John Benjamins.

Calvo E. (2009). Análisis curricular de los estudios de traducción e interpretación en España: Perspectiva del estudiantado. Tesis doctoral. Universidad de Granada: Granada. Disponible en: http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/1852574x.pdf

Cerezo, B. (2012). La didáctica de la traducción audiovisual en España: Un estudio de caso empírico-descriptivo. Tesis doctoral. Universitat Jaume I: Castellón de la Plana. Disponible en: www.tesisenred.net/handle/10803/83363

Chaume, F. (2003) Teaching audiovisual translation: Some methodological proposals. En: L. Pérez (ed.) Speaking in Tongues: Language across Contexts and Users. Universitat de València: Publicacions de la Universitat de València. pp. 271-302.

Danan, M. 2010. Dubbing Projects for the Language Learner: A Framework for Integrating Audio-visual Translation into Task-Based Instruction. Computer Assisted Language Learning, vol. 23, Nº 5. 441–456.

Díaz-Cintas, J. (2003). Audiovisual Translation in the Third Millennium. En: G. Anderman y M. Rogers (eds). Translation Today. Trends and Perspectives. Londres: Multilingual Matters, p. 192-204.

Díaz-Cintas, J. y Orero, P. (2003). Postgraduate Course in Audiovisual Translation. The Translator (9) 2, p. 371-388.

Díaz-Cintas, J. (2008) Teaching and learning to subtitle in an academic environment. En: Jorge Díaz Cintas (ed.) The Didactics of Audiovisual Translation. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins. pp. 89-103.

Grotjahn, R. (1987). On the methodological basis of introspective methods. En: C. Faerch y G. Kasper (eds.) Introspection in Second Language Research, Multilingual Matters: Clevedon, pp. 54-81.

Kelly, D. (2005). A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice. Manchester: St. Jerome.

Mayoral, R. (2001) Campos de estudio y trabajo en traducción audiovisual. En: Miguel Duro (ed.) La traducción para el doblaje y la subtitulación. Madrid: Cátedra. pp. 19-45.

Moreno, L. (2003). La traducción audiovisual en España: estado de la cuestión. Granada: Universidad de Granada (Trabajo de Fin de Carrera).

Muñoz, E. (coord.) (2004). Libro Blanco. Título de Grado en Traducción e Interpretación. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Disponible en: www.aneca.es/media/150288/ libroblanco_traduc_def.pdf

Neves, J. (2008). Interlingual Subtitling for the Deaf (and Hard of Hearing). Comunicación leída en el congreso In So Many Words celebrado en la Surrey Roehampton University en 2004.

Nida, E. (1964) Principles of correspondence. En: L. Venuti (ed.) (2000) The Translation Studies Reader. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 120-140.

Sponholz, C. (2003). Teaching Audiovisual Translation. Theoretical Aspects, Market Requirements, University Training and Curriculum Development. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität (Trabajo de Fin de Carrera).

LENGUAJE JURÍDICO EN LA LITERATURA: LA TRADUCCIÓN DE REFERENTES CULTURALES JURÍDICOS EN LA COMBINACIÓN INGLÉS-ESPAÑOL

Mª PAZ MARÍN GARCÍA
Universidad Católica de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La traducción jurídica frecuentemente aborda textos jurídicos cuya finalidad es su empleo por parte de los juristas, para tener consecuencias jurídicas en la vida real. No obstante, existe otra traducción jurídica que es necesaria llevar a cabo dentro de las obras literarias que tratan temática jurídica. Gémar (2002) y Martínez García (1996) destacan que la gran diferencia entre los ordenamientos jurídicos, así como los aspectos propios de cada cultura, pueden generar intraducibilidad cultural. por lo que cuando la especialidad jurídica se evidencia en obras narrativas nos encontramos ante la clásica disyuntiva de llevar a cabo una traducción literaria o en la que resalten los matices jurídicos.

El lenguaje jurídico, caracterizado por su especialidad, es utilizado por los profesionales del derecho; es decir, es un lenguaje por y para juristas y con vocación de surtir los efectos jurídicos previstos en la legislación correspondiente. Desde esta premisa, la ficción literaria que refleja esta temática ha de nutrirse de estos conceptos, cuando se parte de la intención de reflejar realismo y transmitir verosimilitud.

Teniendo en cuenta aspectos concomitantes con la sociedad y la cultura al servicio de la traducción literaria, en estas páginas se parte del objetivo de ofrecer una visión diacrónica dentro de un enfoque teórico interdisciplinar de los conceptos de Derecho, lenguaje de especialidad, a fin de observar la influencia que la literatura jurídica y su traducción ejercen en la sociedad. Para centrar esta línea de aproximación

hermenéutica se partirá de un enfoque descriptivo de las principales relaciones entre lenguaje jurídico y expresión literaria, a la vez que se detallarán las características de las novelas con juicio en lengua inglesa, así como de las que debe asumir una traducción de textos literarios con elementos jurídicos de tipo cualitativo centrada en un enfoque bibliográfico.

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es resaltar los aspectos jurídicos en la traducción de obras literarias narrativas (en la combinación lingüística inglés-español) para centrarnos en los referentes culturales, lo que permitirá acuñar el término "referente cultural jurídico".

En este sentido, resulta necesario revisar conceptos teóricos como Derecho, lenguaje de especialidad, características de la literatura jurídica y traducción de referentes culturales en la ficción literaria de corte jurídico.

3. METODOLOGÍA

Desde la delimitación del objeto de estudio se lleva a cabo un enfoque teórico como paso previo al análisis descriptivo de las características que se reflejan en las novelas de corte jurídico en lengua inglesa. Con esta descripción, se valorará como hipótesis la relevancia que el factor cultural y jurídico adquiere en la traducción de obras literarias narrativas. Este enfoque sigue la propuesta de Marco (2002) de la traducción de referentes culturales, para quien se puede analizar si una traducción tiende hacia el texto meta o hacia el texto de partida, según las decisiones adoptadas por el traductor al utilizar una u otra técnica. En este caso, estas páginas se centrarán en la traducción teniendo en cuenta los referentes culturales jurídicos.

Cabe resaltar en este punto que el presente artículo tiene un carácter expositivo y descriptivo; es decir, no se ha procedido a realizar un análisis cuantitativo, por lo que no se desprenden posibles resultados de análisis, sino una explicación metodológica del procedimiento que se

ha llevado a cabo, desde una metodología cualitativa, que se centra en un análisis teórico descriptivo, esto es, una argumentación que justifica la metodología llevada a cabo.

4. LENGUAJE JURÍDICO COMO LENGUAJE DE ESPECIALIDAD: MANIFESTACIÓN DEL DERECHO EN LA SOCIEDAD Y EN LA LITERATURA

El Derecho tiene su origen en la convivencia en sociedad; por este motivo, el contacto entre los miembros de una sociedad suele generar conflictos, frente a los cuales el derecho intenta regular estas situaciones (Iglesia 1992; Lacruz 1998; Pastor 1989). Una manifestación del derecho en la vida social es el reflejo que los escritores de literatura realizan en sus obras de las situaciones jurídicas y de la vivencia de las mismas por la sociedad. Al mismo tiempo, esas vivencias en la ficción se transmiten a los lectores, quienes pueden ampliar sus conocimientos o vivencias de las situaciones jurídicas; es decir, la ficción jurídica posibilita que puedan experimentar el sentido de justicia o injusticia ante determinados hechos, sobre todo si ocurren en su entorno social más próximo.

El Derecho emplea el lenguaje para su expresión y, al mismo tiempo, es creador de lenguaje (Gémar, 1991; Borja, 2000) en dos aspectos: en primer lugar, supone el empleo de léxico con significado diferente del asignado en la lengua común; es decir, se produce un desdoblamiento, de modo que una palabra existe tanto en la lengua común como en la de especialidad. En segundo lugar, permite formar palabras que solo se van a utilizar en determinadas situaciones jurídicas y no existen fuera de ese contexto. En ambos casos nos encontramos ante la creación de un lenguaje específico, que será el propio de la cultura jurídica de una determinada sociedad, que se corresponde con un ordenamiento jurídico que nace para fijar el orden social y resolver conflictos.

El uso específico del lenguaje jurídico le dota de precisión (Gómez y Bruera, 1995); es decir, se caracteriza por el tecnicismo, lo que implica la existencia de vocablos que solo tienen significado en a un contexto sintagmático de tipo jurídico. No obstante, inicialmente, el lenguaje

jurídico no es específico, sino que se basa en las costumbres y en las experiencias comunes. Progresivamente, ambos lenguajes se solapan, hasta que el lenguaje jurídico se va convirtiendo en un *universo autónomo* (Pasquau, 1996, p. 13) diferenciado del lenguaje común.

Uno de los aspectos en los que convergen el Derecho y el lenguaje es que el lenguaje jurídico implica una forma de poder. Es frecuente apreciar las situaciones de poder por parte de quienes manejan el lenguaje jurídico, de modo que tienden a hacerlo inaccesible a los legos en derecho (Solan, 1993). No obstante, estas opiniones están muy alejadas de las de los juristas, como Iglesia (1992), para quien el lenguaje jurídico supone garantía de seguridad jurídica al mismo tiempo que evita la arbitrariedad.

Finalmente, otro aspecto del poder del lenguaje jurídico es la posibilidad de realizar cambios en la organización social. Cabe decir que, partiendo de los intereses y expectativas de la sociedad, es crucial destacar los estudios de Bahjtin (1989), quien considera que la literatura es un reflejo de la alteridad, de situarse en función del "otro" al servicio de una sociedad que, en algunas circunstancias, presenta un arquetipo de poder, de ostentación, de crítica o de víctima de una situación concreta. Así pues, cada autor escribe la novela en función de la «alteridad», al servicio de un lector modelo, en un tipo de obra literaria que, a modo de radiografía, es un ejemplo del realismo social.

Puesto que la lengua pertenece a una sociedad específica, se convierte en un medio esencial para el cambio social y ofrece al derecho y a la literatura tanto parte política como educativa (Ward, 1995). De este modo, la cultura está determinada por la lengua, por lo que el estudio de las opiniones judiciales supone el reconocimiento del lenguaje y de la sociedad. Además, la lengua es dinámica, lo que implica que la comunidad discursiva también es responsable de aquella. Concretamente, la lengua del derecho es responsabilidad de los juristas, puesto que activa el funcionamiento del derecho y, en su caso, lo modifica.

4.1. Características del lenguaje jurídico en lengua inglesa y lengua española

El estudio de los tecnolectos permite observar la tendencia por parte del sector profesional correspondiente a desarrollar un lenguaje especializado, que en muchas ocasiones va a resultar críptico y, por lo tanto, excluyente, para los legos en la materia, puesto que carecen de conocimientos específicos en dicha materia. Específicamente respecto al lenguaje jurídico, los expertos inciden en la importancia de saberlo manejar con precisión. Por este motivo, resulta relevante destacar unos rasgos definitorios comunes del lenguaje jurídico en lengua inglesa y lengua española. En ambas lenguas hay coincidencia en destacar el empleo de arcaísmos, latinismos y tecnicismos, así como una redacción farragosa y retoricada, que conlleva opacidad, falta de precisión o dificultad en su comprensión, a pesar de la defensa de la precisión por parte de los juristas.

Justamente, una de las finalidades del lenguaje jurídico es la precisión y la claridad, para lo cual el lenguaje jurídico selecciona con cuidado el léxico y evita la polisemia (Falzoi, 2004) en un intento de lograr la diferenciación del lenguaje común. No obstante, no siempre se consigue la precisión; es más, en ocasiones los términos jurídicos manifiestan intencionalmente una falta de precisión, como ocurre con expresiones como *reasonable man* (Solan, 1999 y Mellinkoff, 1963) o "con la diligencia de un buen padre de familia" (Marín, 2010, p. 4).

Además de la precisión (o la falta de esta), se observan otros rasgos significativos como la opacidad y complejidad, el empleo de arcaísmos y la necesidad de interpretación. Así, cada ordenamiento jurídico tiene su propio lenguaje del derecho, por lo que cada país presenta una terminología jurídica independiente. Incluso en los casos en que se comparte la lengua, al tratarse de distintos ordenamientos jurídicos, las aplicaciones serán diferentes (Pasquau, 1996; Gémar, 1995b; Groot, 1996).

Otro rasgo definitorio del léxico jurídico es su tono arcaizante, lo que conlleva un lenguaje extremadamente conservador. Este apego a la tradición favorece el empleo de arcaísmos, mientras que las demás lenguas de especialidad producen constantes neologismos (Borja, 2000).

Además, es recurrente en el lenguaje jurídico el uso de frases complejas, con abundancia de nominalizaciones. En lengua inglesa existe una preferencia por las construcciones impersonales y pasivas, mientras que en lengua española encontramos el empleo del futuro de subjuntivo. Asimismo, para el idioma inglés, estas características generalmente atribuidas al lenguaje jurídico realmente están más asociadas con el lenguaje escrito y formal, que suele ser más abstracto y más denso en cuanto al empleo de verbos, con una sintaxis más elaborada, en el que se emplea un vocabulario más complejo y con mayor número de latinismos (Tiersma, 2006).

4.2. Lenguaje jurídico y traducción jurídica

El Derecho, además de estar vinculado a una lengua, está vinculado a un territorio y a una cultura (Sparer, 2002). Estas relaciones, que resultan naturales para los miembros de una cultura determinada, pueden resultar llamativas o ininteligibles, al ser vistas desde otra perspectiva jurídica. Esta fuerte presencia del elemento cultural en el mundo jurídico también se manifiesta en las traducciones. No obstante, a pesar de las diferencias entre el ordenamiento jurídico anglosajón y el español, se puede afirmar que:

> tenemos una gran tradición de traducción de los conceptos del derecho penal anglosajón, así como del sistema del jurado, a través de la traducción de obras literarias y audiovisuales, tanto cinematográficas como televisivas, lo que lleva a que el público lego en derecho conozca más este que el español. (Marín, 2010, p. 75)

Uno de los grandes retos de la traducción jurídica es la especificidad del lenguaje jurídico, en aquellos aspectos en los que adquiere un significado propio, especial y, por tanto, diferente, al significado común (Pasquau, 1996), de modo que la traducción jurídica logre expresar los efectos jurídicos deseados en el texto original (Šarčević, 1997). Por ello, resulta clave que los traductores especializados conozcan en profundidad el lenguaje jurídico, aunque no solo este. Es un punto en común de los expertos destacar que los traductores jurídicos deberían conocer, además del lenguaje jurídico, la realidad extralingüística a la que se refiere el lenguaje jurídico (Falzoi, 2004 y Hickey, 1996) o según Sparer (2002) aquellos deben comprender cómo funciona la mente

jurídica que crea los textos que han de ser traducidos y cómo funciona este proceso en una tradición jurídica específica; de este modo, se podrían evitar:

> traducciones espontáneas incomprensibles que inducen a confusión a los destinatarios. Las relaciones comerciales internacionales quedan a veces distorsionadas por la falta de fluidez originada más que por la diversidad de lenguas, por la diversidad de Derechos. (Pasquau 1996, p. 10)

No obstante, cabe diferenciar dos ámbitos de traducción en el que el lenguaje jurídico está presente: por una parte, el utilizado por juristas para surtir efectos legales en nuestra vida cotidiana; por otra, el lenguaje jurídico utilizado en la ficción. Cuando esta ficción comprende obras literarias permite utilizar las técnicas aplicadas en la traducción literaria y, en concreto, las técnicas para la traducción de referentes culturales, propuestas por Marco (2002).

Específicamente, respecto al lenguaje jurídico español, podemos resaltar su tecnificación y especialización (Pasqua, 1996), aunque este lenguaje se nutre del lenguaje común, al mismo tiempo tiene una especificidad inherente que le diferencia del común y que puede plantear serias dificultades al traductor (Falzoi, 2004; Gómez y Bruera, 1995); es decir, el lenguaje utilizado va a tener un significado diferente del lenguaje común, lo cual permite a los especialistas comunicarse fluidamente, así como simplificar las normas, y si se utiliza debidamente "agiliza la argumentación, la construcción de reglas, y la propia interpretación de normas y de contratos" (Pasquau, 1996, pp. 12-13). Conviene tener presente que el ámbito jurídico constituye una profesión, al igual que ocurre con otras profesiones, como la medicina o la ingeniería. Por este motivo, el hecho de que la lengua sea la herramienta de trabajo de los juristas no implica que en todo momento deba ser comprensible por los no especialistas.

5. RELACIONES ENTRE LENGUAJE JURÍDICO Y EXPRESIÓN LITERARIA

5.1. La manifestación del Derecho en la Literatura

La vivencia del Derecho en la sociedad que este regula se manifiesta en la literatura, lo que resulta objeto de estudio para un número de autores, como Watts, (1975), Nelken (1996), Lawson (2004), Pérez (2006), Manderson (2008), ingoí (2016) y, cómo no, los autores del Movimiento Derecho y Literatura, entre los que destacan Posner, Weisberg, Ward, West y White. Este movimiento se halla presente, sobre todo, en el entorno académico estadounidense, y su principal ámbito de estudio lo constituyen la educación y la función cultural de los abogados y jueces.

Fludernik y Olson (2004) realizan una síntesis del estado de la cuestión y delimitan el objeto de estudio del movimiento Derecho y Literatura al ámbito de los juicios, puesto que reconocen que los lectores de obras literarias pueden haber experimentado directamente los juicios de distinto modo, bien como partes en un proceso, bien como miembros del jurado. Las escenas de los juicios se utilizan, con frecuencia, para resaltar las desigualdades sociales o subrayar una injusticia institucionalizada, si bien en otras ocasiones se trata simplemente de entretener, utilizarlo para el drama o crear suspense en la narración. En cuanto al empleo de juicios para realizar una crítica social, Fludernik y Olson (2004) citan como ejemplo la obra *Matar un ruiseñor,* en la que mediante la condena de un hombre de color por la violación de una mujer blanca, hecho que no ha cometido, se recuerda a la audiencia la injusticia producida por prácticas racistas. Conviene tener presente que una de las principales justificaciones que se aducen para la celebración de juicios con jurado ha sido asegurar la imparcialidad y garantizar la justicia.

Para otros autores (Thomas, 1991) la literatura puede ayudar a mostrar ciertas carencias de la aplicación de la ley en momentos históricos determinados, lo que sin duda contribuye a la reflexión sobre asuntos jurídicos. En estas ocasiones, en el contexto anglosajón, el caso jurídico

sitúa al lector en el lugar del jurado, de modo que el lector se implica como si también fuera un miembro más (Weisberg, 1984).

Dentro de este Movimiento, para algunos autores, la literatura se refiere solo a la literatura de prestigio, es decir a los "grandes libros" como, prácticamente, la única fuente efectiva del pensamiento postmoderno radical. Desde fuera de este movimiento, Lawson (2004) aporta una visión teórica de la literatura con trasfondo jurídico, y subraya la importancia del factor cultural, puesto que la lectura significa que el lector y el texto comparten un espacio de experiencia en el que se produce la mediación cultural. Esto supone que el significado es un fenómeno cultural y no individual; además indica que, en cuanto a la experiencia de lectura, el texto o el lector se hallan en diálogo con sus predecesores culturales.

5.2. Literatura de prestigio frente a literatura popular

Previamente se ha apuntado que existe una tendencia a considerar relevante la literatura de prestigio por parte de los estudiosos del derecho y de la literatura o, sencillamente, de la presencia del derecho en la literatura. Además de estas obras, hay un gran volumen de literatura denominada popular, comercial o de consumo que presenta juicios y que puede realizar interesantes aportaciones acerca del mundo jurídico y su percepción en la sociedad. Por ello, es posible afirmar que la cultura popular "*construye* nuestra percepción del derecho y *cambia* el modo de comportarse de los actores en el ordenamiento jurídico" (Asimow y Mader, 2004, p. xxii).

En este punto es pertinente diferenciar qué constituye el ámbito de la llamada cultura popular frente a la cultura de prestigio, que se produce para el consumo de una élite intelectual; es decir, estamos ante obras que ya han mostrado una pervivencia en el tiempo y se han reconocido como literatura. Sin embargo, no hay que olvidar que algunas obras que comenzaron como literatura popular alcanzaron, posteriormente, la consideración de literatura de prestigio, como ocurrió con las obras de Dickens o Shakespeare (Asimow y Mader, 2004). De este modo, las obras consideradas literatura de prestigio trascienden el momento en que fueron escritas, así como la sociedad para la que se escribieron; esa

capacidad de comunicarse con otras gentes en otros momentos en el tiempo, es decir, su pervivencia, es posible porque tratan "características permanentes ("universales") de la condición humana" (Posner, 1998, p. 19). Asimismo, a través de la literatura es posible obtener otra visión de los problemas jurídicos, lo que permite una "reflexión crítica acerca de las instituciones jurídicas y de la función social de los juristas" (Amaya, 2012, p. 4).

Continuando con las diferencias entre literatura popular y literatura de prestigio, resulta interesante destacar otras aportaciones que realiza Posner (1998). Por una parte, menciona que tanto los autores clásicos como los de best sellers coinciden en tener una gran audiencia. La diferencia estriba en que para los primeros esta gran audiencia se acumula a lo largo del tiempo, mientras que en el segundo caso se produce en un breve espacio de tiempo. Asimismo, las novelas de literatura popular casi siempre van a mostrar el ordenamiento jurídico contemporáneo. Estas novelas no se limitan a actuar como un mero espejo que refleja la situación de esa sociedad, sino que además desempeñan una función de enseñante, lo que contribuye a la comprensión de la ley por parte de los ciudadanos.

5.2.1. Subgéneros de literatura popular

Dentro de la literatura popular, suelen emplearse diversas denominaciones o subgéneros. Aunque podemos hallar más distinciones, vamos a centrarnos en las dos denominaciones que más aspectos jurídicos cubren: *legal thriller* (Posner, 1998) y *courtroom drama* (Hesse, 2004). En primer lugar, a caballo entre novela jurídica y la novela de detectives, la novela de misterio jurídica o *legal thriller* constituye el subgénero más popular en la novela jurídica estadounidense (Posner, 1998). Uno de sus mayores exponentes lo constituyen las novelas de Grisham, autor de reconocido éxito y anteriormente abogado, en las que permanentemente aparecen temas jurídicos, donde siempre aparecen personajes clave que son profesionales jurídicos y donde el ordenamiento jurídico interpreta también un rol.

La otra denominación frecuentemente utilizada en lengua inglesa para referirse a la presencia de los juicios en literatura es la de *courtroom*

drama, que hace referencia a aquella obra cuya mayor parte consiste en un juicio (Hesse, 2004). El argumento típico de este tipo de obras gira alrededor de un acusado que es inocente, lo que logra demostrarse en el juicio al mostrarse al verdadero culpable, quien recibirá su merecido castigo.

Otra característica inherente a las obras que presentan juicios es que estos necesariamente implican suspense acerca del veredicto (August, 1976). Es habitual que en los casos del héroe vencedor el suspense se mantenga hasta que se descubre al culpable, tras lo cual el veredicto es favorable. Indudablemente, en los casos de héroe perdedor, pese a que este pueda demostrar la inocencia del acusado y señalar al verdadero culpable, el suspense se mantendrá hasta la emisión del veredicto. Además, a cada participante se le atribuye una función específica, mientras que los interrogatorios favorecen el desarrollo dialógico de la acción.

Cabe afirmar que la literatura popular (*popular drama)* tiene interés en la pervivencia del sistema social, por lo que estas historias reiteran el interés de una comunidad por el comportamiento correcto de sus ciudadanos (Goodlad, 1972). Por otra parte, la yuxtaposición de culpabilidad e inocencia son medios adecuados para recordarlo a la comunidad (Hesse, 2004).

Asimismo, este tipo de obras puede mostrar hasta qué punto la población está dispuesta a confiar en la eficiencia y justicia de su propio ordenamiento; aunque en ocasiones, la justicia va a ser consecuencia de una acción individual, más que del funcionamiento del sistema.

5.2.2. Derecho, literatura de prestigio y literatura popular

Dentro de la dicotomía que puede plantear la relación del derecho y la literatura, se afirma que el primero resuelve problemas, mientras que la literatura entretiene o educa sobre el mundo jurídico. Matthewson puntualiza estas dos posibilidades de la literatura. En el primer caso, cuando la finalidad es entretener, Matthewson (2004, p. 19) especifica que se está refiriendo a la "literatura popular", mientras que cuando educa, se refiere a la "literatura literaria". Matthewson reconoce que emplea este término a falta de un mejor término descriptivo. No obstante, esta

última diferenciación es discutible teniendo en cuenta el valor didáctico que Posner (1998) otorga a ambos tipos de expresiones literarias. Este autor reconoce que la literatura popular está saturada de derecho, y afirma que no hay razón para que el tratamiento del derecho sea menos iluminador que en los clásicos de la literatura.

Uno de los principales rasgos compartidos por las obras pertenecientes al subgénero *courtroom drama* es su trasfondo jurídico penal, manifestado específicamente mediante la celebración de un juicio con jurado no exento de problemática debido a los prejuicios. Se puede afirmar que los escritores escogen la novela tradicional para mostrar y examinar el jurado, porque esta ofrece una estructura más adecuada para presentar la situación que se desarrolla a través de estos juicios con jurado.

5.3. Características de las novelas con juicio en lengua inglesa

Hesse (2004) y Goodlad (1972) destacan que la preocupación central suele ser la culpabilidad o inocencia del acusado. Hesse (2004) destaca que las obras pueden centrarse en otros aspectos. Así, el trabajo de esta autora centrado en *courtroom drama* en obras británicas muestra el interés en descubrir la identidad del acusado o en desvelar el carácter verdadero de otros participantes en el juicio, como los testigos, el abogado defensor, el juez o los miembros del jurado.

Por otra parte, Weisberg (1992) se refiere exclusivamente a los rasgos que comparten los abogados con éxito en la literatura de prestigio jurídica. Este autor identifica seis características que aparecen sistemáticamente:

1. La manipulación verbal, que se produce porque todos los grandes abogados literarios dominan el arte de la comunicación verbal, lo que les permite tener control de las situaciones a través del uso del lenguaje.
2. La separación del resto de la masa de la humanidad: son profesionales que brillan más cuando están aislados.
3. La desconfianza, otro elemento compartido por la mayoría de los abogados de ficción. Suelen ser escépticos y, algunos, hasta misántropos.

4. Algunos de estos abogados tienen una tendencia a practicar el relativismo moral, lo que presenta el tradicional dilema profesional de elegir entre el cliente o el tribunal, si bien suelen preferir estar al servicio del cliente.
5. Soltería y austeridad, a pesar de que no tienen problemas económicos y podrían disfrutar de más bienes materiales. Los autores no suelen permitirles tener vidas personales completas.
6. Sus acciones marcan el destino de los demás; sin embargo, aparecen como seres un tanto pasivos, al no participar completamente de la vida.

A pesar de que para Weisberg todas estas características están presentes en los abogados de éxito, Marín (2010) indica que también podemos observarlas cuando la novela presenta un héroe perdedor, como es el caso de la novela encuadrada en la literatura de prestigio: *Matar un ruiseñor,* en la que se aprecia que se cumplen todas estas características para Atticus Finch, aunque para este la soltería aparece en forma de viudedad y cierto halo de melancolía.

En cuanto al tratamiento de la figura de los abogados, conviene recordar aquí las menciones de Weisberg (1992) y Watts (1975) de los cambios en la literatura que muestra el jurado en los Estados Unidos en el último siglo. Por una parte, Watts destaca que Twain utiliza el jurado de un modo que va a ser precursor y modelo en gran parte de las historias de detectives y misterio en el siglo XX. Por otra, Weisberg resalta que en el siglo XX se produce un cambio en cómo se representan los abogados con respecto al siglo XIX. A partir del siglo XX los abogados son héroes en muchas obras, aunque su heroicidad no siempre se ve recompensada. Es habitual que en las novelas de literatura de prestigio los abogados, a pesar de su heroicidad, sean "perdedores", mientras que en las obras de consumo popular suelen ser héroes "ganadores".

6. EL FACTOR CULTURAL EN LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS LITERARIOS DE MATERIA JURÍDICA

6.1. El factor cultural en la traducción jurídica

La cultura constituye un elemento clave tanto en la literatura como en la traducción. Por una parte, las manifestaciones culturales están presentes en las obras literarias y, por otra, en el ejercicio de la actividad traductora se realiza una trasferencia entre lenguas y culturas, de la lengua de partida y de llegada, por lo que la lengua y la cultura son indisociables (Gémar 2002).

El concepto de cultura es amplio, y así el diccionario de la RAE lo define como el "Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.". Asimismo, desde los estudios de traducción se destaca que la cultura es la piedra angular de la disciplina (Taft, 1981; Hatim y Mason, 1990; Schäffner, 1993; Gile, 1993; Ingo, 1993; Toury, 1999; Viaggio, 1999; Tymoczko, 2002). Se establece que el elemento cultural es clave en el estudio o práctica de la traducción, puesto que la traducción pone en contacto distintas lenguas y culturas, lo que implica la intervención de un mediador con conocimiento de las culturas y lenguas implicadas; o, expresado en otras palabras "el traductor es un mediador intercultural interlingual" (Viaggio 1999, p. 126). Es decir, la tarea del traductor va más allá de la traducción de textos, y va a consistir en la traducción de culturas.

La vinculación entre cultura y necesidad de mediación cultural queda patente en el ámbito de la traducción especializada y, específicamente, en la traducción jurídica. Por una parte, la traducción, incluida la jurídica, implica un acto de comunicación intercultural (Snell-Hornby, 1988; Borja, 2000; Monzó, 2001); concretamente, el traductor resulta ser un mediador entre dos culturas en el ámbito de especialidad con competencia en una cultura específica (Gémar, 1980 y 2002; Gile, 1993; Carbonell, 1997).

Específicamente, una de las situaciones de mayor dificultad para el traductor jurídico es la transferencia del contenido cultural de un texto.

Este hecho conlleva que este profesional aporte una inestimable contribución al ser mediador entre los ordenamientos jurídicos, las lenguas y las culturas, para lo cual debe conocer las herramientas conceptuales con el fin de poner plenamente la lengua al servicio de la sociedad (Gémar, 2002).

6.2. Diferencia cultural y distancia cultural en la literatura

Las diferencias culturales se manifiestan a través de elementos culturales, los cuales reciben distintas denominaciones, aunque el concepto subyacente puede ser más o menos amplio. Entre la nomenclatura utilizada con frecuencia se encuentran los siguientes: *realia* (Kade, 1964; Vlakhov y Florin, 1970; Bödeker y Fresse, 1987; Koller, 1992), *cultural terms* (Newmark, 1981), *cultural words* (Newmark, 1988) *Kultureme* (Oksaar, 1988) o *Cultureme* (Nord, 1997), *allusions* (Leppihalme, 1997). Ya en nuestra lengua, también hay una variedad de denominaciones entre las que predominan *referencias culturales* (Mayoral, 1994), *elementos culturales específicos* (Franco, 1996), *segmentos textuales marcadamente culturales* (Mayoral y Muñoz, 1997), *referentes culturales específicos* (Cartagena, 1998), *marcadores culturales* o *marcadores culturales específicos* (Herrero, 2000), *culturema* (Molina, 2006), *referentes culturales* (Marco, 2002), que es el que nosotros vamos a utilizar. Con independencia de la nomenclatura utilizada, el contenido de estos elementos culturales suele solaparse, de modo que incluye actos culturales, instituciones políticas y socioeconómicas, religión y situaciones que muestran "color local" y, generalmente, tienen en común que se pone el acento en diferencia cultural. Las diferencias culturales se perciben en muchas ocasiones como posibles problemas de traducción (Nida, 1945; Agar, 1991; Nord, 1997; Hurtado, 2001).

Sin embargo, es relevante indicar que la consideración de un segmento de texto como referente cultural no significa que, necesariamente, dicho segmento implique un problema de traducción de difícil resolución o que, necesariamente, sea un problema (Jääskeläinen, 1993; Herrero, 2000; Marín, 2010). Sin embargo, cuando esta diferencia cultural es tal que llega a generar dificultad para comprender de lo que se está hablando recibe también el nombre de "punto rico" (Agar, 1991).

Esta falta de semejanza entre las culturas también se percibe como distancia cultural. Es un hecho reconocido que, ante un texto literario, los receptores aceptan sin dificultad la información que contrasta con su propia realidad (Nord, 1997). Esto se debe a que las expectativas de los lectores son de coherencia entre los elementos del texto y no entre el texto y la realidad en la que ellos viven. Por ello, el traductor tiene que considerar la situación de distancia existente entre el texto y la realidad de la cultura de origen, así como entre el texto y la realidad de la cultura de llegada. Este conocimiento cultural de la representación del mundo facilita que los lectores puedan identificarse más fácilmente con situaciones y personajes ficticios.

Estos planteamientos acerca de la diferencia cultural, distancia cultural y posibles problemas de la traducción jurídica, también se dan cuando la traducción literaria trata un tema jurídico y respecto a los elementos jurídicos que han de traducirse. Así, pueden aplicarse a la traducción de la ficción jurídica penal.

Cabe tener en cuenta que el funcionamiento del juicio con jurado es propio de los ordenamientos penales anglosajones y su reintroducción en España es relativamente reciente (algo más de 20 años). Las novelas anglosajonas de temática jurídica muestran la realidad cultural jurídica de la cultura de origen y sus receptores la identifican sin problemas, aunque, evidentemente, no puedan comprender todo el alcance del contenido jurídico que en ellas se expresa.

A pesar de que en España el juicio con jurado no existía en la realidad cultural, sin embargo, a través de la traducción de literatura y de productos audiovisuales se había generado una familiarización con este tipo de juicios en el ámbito anglosajón, sobre todo, estadounidense. Este hecho conlleva que los posibles obstáculos iniciales de traducción ya están superados. De hecho, la familiarización con el sistema estadounidense ha sido tal, que incluso cuando el juicio con jurado no se había reintroducido en España, parte de la población lega en derecho cuando tenía que vivir situaciones jurídicas quedaba defraudada, puesto que sus expectativas estaban basadas en los conocimientos del sistema anglosajón procedente de la literatura o medios audiovisuales;

esperaban, por ejemplo, ver un jurado o, incluso, algunos manifestaban querer acogerse a la quinta enmienda.

6.3. Traducción de referentes culturales y referentes culturales jurídicos

Una vez determinado el alcance del término "referente cultural", se puede plantear la denominación de "referente cultural jurídico". Existe una relación entre la lengua y la cultura, así, nuestra percepción del mundo depende del lenguaje (Whorf, 1956; Hewson y Martin, 1991; Carbonell, 1999; Herrero, 2000; Molina, 2006); de este modo, el lenguaje permite la construcción cultural de una sociedad, sus valores y su ordenamiento jurídico, dando lugar a las características de cada sociedad, en ocasiones compartidas con otras sociedades, en otras, marcando sus rasgos diferenciadores. Es decir, los ordenamientos jurídicos pertenecen a la cultura que regulan y utilizan el lenguaje para fijar las normas de convivencia que van a regir en dicha sociedad. Concretamente, a mediados del siglo pasado, el lenguaje jurídico se consideraba un instrumento ligado a las relaciones de poder, discriminación, y dominación, y no como un medio de comunicación, dada la dificultad de comprensión para los legos en materia jurídica (Feria y Escámez, 1997; Borja, 2000; Valderrey, 2005). Por este motivo, los ordenamientos están vinculados a la cultura en la que se desarrollan, lo que implica que varían de cultura a cultura, aun cuando algunas culturas puedan compartir algunos elementos jurídicos debido a la proximidad geográfica, cultural o a causa de relaciones de poder. Estas diferencias se acentúan cuando tratamos con ordenamientos jurídicos de raíces diferentes, como es el caso de lo que se conoce como *sistema de derecho civil* (o derecho continental) y *sistema de derecho común* (o *Common law,* propio de los países anglosajones), lo que, generalmente, implica una falta de correspondencia.

La literatura proporciona un amplio campo de estudio, puesto que el tema jurídico, sobre todo el jurídico penal, está presente en muchas obras literarias, especialmente en lo que se denomina literatura popular. Estas obras suelen centrarse en distintos aspectos relacionados con el delito como su comisión, el descubrimiento de los culpables, la celebración del juicio o incluso la prisión. Normalmente se centra en uno o

dos, no siendo frecuente mostrar los cuatro aspectos. De este modo, la traducción será una tarea difícil cuando el traductor tenga que poner en contacto un idioma con una estructura cultural ajena. El lenguaje jurídico es un buen ejemplo de esta situación, ya que mediatiza nuestra visión del mundo y, particularmente, de la sociedad en la que vivimos; además, una de las mayores dificultades que implica la traducción de un lenguaje de especialidad, en este caso el jurídico, es la comprensión de los conceptos que subyacen a las palabras jurídicas.

Para estos elementos jurídicos propios de una cultura vamos a utilizar el término de "referentes culturales jurídicos". No obstante, al igual que sucede con los referentes culturales, no siempre van a quedar determinados por los casos de inexistencia en una de las culturas o de diferencia que, naturalmente, son los más interesantes y suponen un reto, sino también aquellos referentes que pueden ser compartidos, son transparentes o no presentan dificultades para su traducción. Es decir, lo que determina que un elemento sea un referente cultural jurídico no va a ser su dificultad o facilidad de traducción, sino la propia vinculación de un ordenamiento jurídico con la cultura de la sociedad para la que nace, regula y genera efectos jurídicos.

Por este motivo, afirmamos que los elementos jurídicos en la literatura constituyen referentes culturales jurídicos y, de este modo, se puede demostrar que los traductores de estas obras pueden superar esos obstáculos de intraducibilidad cultural. mediante el empleo de diversas técnicas, que se aplican en la traducción de referentes culturales en literatura. Además, el empleo de estas técnicas permite analizar el comportamiento traductor y determinar si la traducción se orienta a la cultura del texto de partida o a la del texto meta. Para Marín (2010) los ordenamientos jurídicos del texto original y del texto traducido sitúan el espacio cultural y observa que hay referentes culturales compartidos y referentes culturales no compartidos:

> hay unos que, a pesar de ser ajenos a nuestra cultura, se encuentran asimilados debido a su introducción a través de la traducción de literatura y del doblaje audiovisual. Hay otros referentes culturales no compartidos que suponen una mayor dificultad al traducir, puesto que se hallan menos extendidos o son menos «transparentes», lo que va a requerir una mayor implicación del traductor si desea acercarlos al lector meta. (p. 68)

El estudio de los aspectos culturales desde el punto de vista de la traducción literaria demuestra que la lengua asume intrínsecamente depósitos culturales, de modo que cuanto más específico es un idioma respecto a los fenómenos de la naturaleza (como la flora y la fauna), mayor implicación se evidencia en las características culturales. Esta situación puede extrapolarse a los ordenamientos jurídicos, puesto que el lenguaje jurídico y la cultura de un territorio están intrínsecamente vinculados entre sí. Además, el reconocimiento de que los *realia* se encuentran no solo en la literatura, sino también en algunas ciencias descriptivas (Vlakhov y Florin, 1970), ya que en los textos científicos los *realia* son los términos (Florin, 1993), permite apoyar el hecho de que los elementos jurídicos puedan ser considerados referentes culturales jurídicos, sobre todo, si tenemos en cuenta que, por ejemplo, el tribunal con jurado en Inglaterra data del siglo XII, cuando existen especies de flora y fauna ya extinguidas.

Asimismo, otra razón para justificar los referentes culturales jurídicos como una categoría de referente cultural se basa en el gran volumen de literatura, tanto de prestigio como popular, que trata temas jurídicos y, por ende, del gran número de elementos culturales de índole jurídica que se contienen en dichas obras. Estos referentes culturales jurídicos son los elementos jurídicos propios de una cultura, y pueden constituir, o no, un elemento de difícil resolución, debido a la distancia cultural. No obstante, al igual que para los referentes culturales, no siempre van a quedar determinados por los casos de inexistencia en una de las culturas o de diferencia (los puntos ricos de Agar) que, naturalmente, son los más interesantes y suponen un reto, sino también aquellos referentes que pueden ser compartidos, son transparentes o no presentan dificultades para su traducción. Es decir, lo que determina que un elemento sea un referente cultural jurídico no va a ser su dificultad o facilidad de traducción, sino la propia vinculación de un ordenamiento jurídico con la cultura de la sociedad para la que nace regula y genera efectos jurídicos.

7. CONCLUSIONES

En las páginas precedentes se ha insistido en la trascendencia del concepto cultural en la traducción y, concretamente, en la relevancia de la traducción jurídica, así como la función del traductor como mediador intercultural, que se manifiesta en la necesidad de conocimiento del lenguaje de especialidad, los ordenamientos jurídicos de las lenguas origen y destino y su función mediadora entre dos culturas y dos ordenamientos jurídicos diversos. Específicamente, en la traducción literaria, cuando los elementos culturales que entran en contacto a través de la traducción son jurídicos, resulta conveniente considerar estos como referentes culturales jurídicos, lo que permite aplicar las técnicas para la traducción de referentes culturales en literatura.

Para ello, se ha llevado a cabo un enfoque teórico interdisciplinar que ha abordado la manifestación del Derecho en la sociedad y en la literatura expresada a través del lenguaje jurídico. Se han mostrado las relaciones entre el lenguaje jurídico y su expresión en la literatura, así como las características de las novelas con juicio en lengua inglesa. Finalmente, se ha incidido en los aspectos culturales de la traducción de textos literarios que versan sobre materia jurídica, desde el punto de vista de los referentes culturales jurídicos, con lo que también se pretende abrir una línea de investigación futura que permita aportar estudios más detallados sobre este género.

8. REFERENCIAS

Agar, M. (1991). The Biculture in Bilingual. *Language in Society*, 20(2), 167-182.

Amaya, A. (2012). *Derecho y Literatura*. [en línea] http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2064297 [consulta: 18 marzo 2019].

Asimow, M. y Mader, S. (2004). *Law and Popular Culture*. Peter Lang Publishing, Inc.

August, E. (1976) Dramaturgie des Kriminalstücks. [Tesis doctoral, Berlin].

Bahjtin, M. (1989) *Teoría y estética de la novela*, H. S. Kriukova y V. Cazcarra (trads.). Taurus.

Bödeker, B. y Freese, K. (1987). *Die Übersetzung von Realienbezeichnungen bei literarischen Texten: Eine Prototypologie. Textcontext*, 2, (3), 137-65.

Borja Albi, A. (2000). *El texto jurídico inglés y su traducción al español*. Ariel.

Carbonell i Cortés, O. (1997). Del «conocimiento del mundo» al discurso ideológico: el papel del traductor como mediador entre culturas. En E. Morillas y J.P. Arias (Eds.), *El papel del traductor* (pp. 59-74). Colegio de España.

Carbonell i Cortés, O. (1999). *Traducción y cultura: de la ideología al texto*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

Cartagena, N. (1998). Teoría y práctica de la traducción de nombres de referentes culturales específicos. En Mario Bernales y Constantino Contreras (Eds.) *Por los caminos del lenguaje* (pp. 7-22). Sociedad Chilena de Lingüística, Departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación.

Falconí Trávez, D. (Coord.) (2016). Presentación del dossier: Derecho y Literatura en América Latina. *Iuris Dictio revista de Derecho*, 18, 11-17.

Falzoi Alcántara, Mª C. (2004). Lenguaje jurídico y traducción: hacia una propuesta didáctica. En Sonia Bravo Utrera (Ed.), *Traducción, lenguas, literaturas. Sociedad del conocimiento. Enfoques desde y hacia la cultura* (pp. 57-74). Servicio de publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Feria, M. C. y Escámez, S. (1997). De la terminología a la ideología: el papel del traductor jurídico. En Esther Morillas y Juan Pablo Arias (Eds.), *El papel del traductor* (pp. 341-369). Ediciones Colegio de España.

Florin, S. (1993). Realia in translation. En Palma Zlateva (Ed.), *Translation as Social Action* (pp. 122-128). Routledge.

Fludernik, M. y Olson, G. (2004). *In the Grip of the Law. Trials, Prisons and the Space between*. Peter Lang GmbH

Franco Aixelà, J. (1996). Culture-specific Items in Translation. En Román Álvarez y Mª Carmen-África Vidal (Eds.), *Translation, Power, Subversion* (pp. 52-78). Multilingual Matters.

Gémar, J. C. (1980). La langue juridique, langue de spécialité au Québec: éléments de méthodologie. *The French Review* Vol. LIII (6) mayo 1980, 880-893.

Gémar, J. C. (1991). *Traduction juridique et administrative*. Université de Montréal.

Gémar, J. C. (1995a). *Traduire ou l'art d'interpréter. Fonctions, statut et esthétique de la traduction. Tome 1 Principes*. Presses de l'Université du Québec.

Gémar, J. C. (1995b). *Traduire ou l'art d'interpréter. Tome 2: application. Traduire le texte juridique.* Presses de l'Université de Québec.

Gémar, J.C. (2002). Le plus et le moins-disant cultural du texte juridique. Langue, cultura et équivalence. *Meta*, 47(2), 163-176.

Gile, D. (1993). Translation/Interpretation and knowledg. En Y. Gambier y J. Tommola (Eds.), *Translation and Knowledge* (pp. 67-86). Universtiy of Turku.

Gómez, A. y Bruera, O. Mª. (1995). *Análisis del lenguaje jurídico*. Editorial de Belgrano.

Goodlad, J. Sinclair R. (1972). *A Sociology of Popular Drama*. Rowman y Littlefield.

Groot, G. R. (1996). Law, Legal Language and the Legal System: Reflections on the problems of Translating Legal Texts. En V. Gessner, A. Hoeland y C. Varga (Eds.), *European Legal Cultures* (pp. 155-160). Darmouth Publishing Company Limited.

Hatim, B. y Mason, I (1990). *Discourse and the Translator*. Longman.

Herrero, L. (2000). Sobre la traducibilidad de los marcadores culturales. En A. Chesterman, N. Gallardo San Salvador e Y. Gambier (Eds.),*Translation in Context. Selected contributions from the EST*, Granada 1998. 307-316. John Benjamins Publishing Company.

Hesse, B. (2004). Representations of the British Legal System in Twentieth-Century Popular Courtroom Dram. En M. Fludernik y G. Olson (Eds.), *In the Grip of the Law. Trials, Prisons and the Space between*. (pp. 66-81). Peter Lang GmbH.

Hewson, L y Martin, J. (1991). R*edefining Translation: The Variational Approach.* Routledge.

Hickey, L. (1996). Aproximación didáctica a la traducción jurídica. En A. Hurtado Albir (ed.), *La enseñanza de la traducción* (pp. 127-139). Publicaciones de la Universidad Jaume I.

Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología.* Cátedra.

Iglesia Ferreirós, A. (1992). La *creación del Derecho. Una historia de la formación de un derecho estatal español*. Signo S.A.

Ingo, R. (1993). Meaning a challenge for the translator. En Y. Gambier y J. Tommola (Eds.), *Translation and Knowledge* (pp. 129-138). Universtiy of Turku.

Jääskeläinen, R. (1993). Investigating Translation strategies. En S. Tirkkonen-Condit y J. Laffling (Eds.), *Recent Trends in Empirical Translation Research* (pp. 105-116). University of Joenssu.

Kade, O. (1964). Ist alles übersetzbar? *Fremdsprachen*, 2, 84-99.

Koller, W. (1992). *Einführung in die übersetzungswissenschaft*. Quelle & Meyer.

Lacruz Berdejo, J. L. (1998). *Elementos de Derecho civil I. Parte general del Derecho civil. Volumen primero. Introducción*. Librería Bosch.

Lawson Remler, Nancy and Hugh Lawson (2004). Situating Atticus in the Zone: A Lawyer and His Daugheter Read Harper Lee's To Kill a Mockingbird. En Literature and Law. Michael J. Meyer (ed.), 207-217. Amsterdam: Rodopi.

Leppihalme, R. (1997). *Culture Bumps. An Empirical Approach to the Translation of Allusions.* Multilingual Matters.

Manderson, D. (2008). As if' – The Court of Shakespeare and the Relationships of Law and Literature. *Law, Culture and the Humanities* 4(1), 3-19.

Marco Borillo, J. (2002). *El fil d'Ariadna. Anàlis estilística i traducció literaria*. Eumo.

Marín García, Mª Paz (2010). *Los referentes culturales de tipo jurídico en la ficción narrativa : Análisis descriptivo en un corpus de novelas en lengua inglesa y su traducción al español*. [Tesis doctoral, Universidad Jaume I Castellón]

Martínez García, A. (1996). Contrastes interculturales del inglés al español: singularidades léxicas del lenguaje jurídico con la ejemplificación de los términos barrister y solicitor. En P. San Ginés Aguilar y E. Ortega Arjonilla (Eds.), *Introducción a la traducción jurídica y jurada (inglés-español)* (pp. 325 -343). Comares.

Matthewson, G. (2004). Challenging the Court: Charles Chesnutt's Marrow of Tradition. En M. J. Meyer (Ed.), *Literature and Law* (pp. 219-240). Rodopi.

Mayoral Asensio, Roberto (1994). La explicitación de la información en la traducción intercultural. En Amparo Hurtado (Ed.), Estudis sobre la traducció (pp. 73-96). Publicacions de la Universitat Jaume I.

Mayoral Asensio, R. y Muñoz R. (1997). Estrategias comunicativas en la traducción intercultural. En P. Fernández y J. Mª Bravo (Eds.), *Aproximaciones a los estudios de traducción* (pp. 143-92). Servicio de Apoyo a la Enseñanza, Universidad de Valladolid.

Mellinkoff, D. (1963). *The language of the Law*. Little, Brown & Co.

Molina, L. (2006). *El otoño del pingüino. Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas.* Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Monzó Nebot, E.. (2001). Textos jurídics i Traduccions: Testimonis de Coneixements i eines de formació per al traductor jurídic. *Separata de la Revista Llengua i Dret*, 36, 23-40. Generalitat de Catalunya.

Nelken, D. (1996). Law as Communication: Constituting the field. En D. Nelken (Ed.), *Law as Communication* (pp. 3-23). Darthmouth Publishing Company Limited.

Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. Prentice-Hall.

Nida, E. A. (1945), Linguistics and Ethnology in Translation Problems. *Word*, 2, 194-208.

Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained.* St. Jerome.

Oksaar, E. (1988). *Kulturem theorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Pasquau Liaño, M. (1996). Peculiaridades del lenguaje jurídico desde la perspectiva del jurista. En P. San Ginés Aguilar y E. Ortega Arjonilla (eds.), *Introducción a la traducción jurídica y jurada (inglés-español).* (pp. 9-23). Comares.

Pastor Prieto, S. (1989). *Sistema jurídico y economía. Una introducción al análisis económico del Derecho*. Editorial Tecnos, S.A.

Pérez, C. (2006). Derecho y literatura. *Isonomía*, 24, 135-153.

Posner, R. A. (1998). *Law and Literature. Revised and Enlarged Edition*. Harvard University Press.

Šarčević, S. ([1997] 2000). *New Approach to Legal Translation*. Kluwer Law International.

Schäffner, C. (1993). Meaning and knowledge in translation. En Y. Gambier y J. Tommola (Eds.), *Translation and Knowledge*, (pp. 155-166). Universtiy of Turku.

Snell-Hornby, M. (1988/1995). *Translation Studies. An Integrated Approach*. John Benjamins.

Solan, L. (1993). *The language of judges*. The University of Chicago Press.

Sparer, M. (2002). Peut-on faire de la traduction juridique? Comment doit-on l'enseigner? *Meta*, XLVII(2), 265-278.

Taft, R. (1981). The Role and the Personality of the Mediator. En S. Bochner (Ed.), *The Mediating Person: Bridges between Cultures* (pp.53-88). Sheckman.

Thomas, B. (1991). Reflections on the Law and Literature Revival. *Critical Inquiry* 17 (Spring), 510-39.

Tiersma, P. M. (2006). Some Myths About Legal Language. *Law, Culture and the Humanities* 2006(2), 29-50.

Toury, G. (1999). A Handful of Paragraphs on “Translation” and “Norms”. En C. Schäfnner (Ed.), Translation and Norms (pp. 9-31).Multinlingual Matters Ltd.

Tymoczko, M. (2002). Connecting the Two Infinite Orders. Research Methods in Translation Studies. En T. Hermans (Ed.) *Crosscultural transgressions. Research Models in Translation Studies II. Historical and Ideological Studies* (pp. 9-25). St. Jerome Publishing.

Valderrey Reñones, C- (2005). Componente cultural e implicaciones para el lenguaje jurídico y la traducción del derecho. En Mª G. Torres y M. A. Bugnot (Eds.), *Traducción y Cultura. El referente cultural en la traducción especializada* (pp. 271-295). Libros ENCASA Ediciones y publicaciones.

Viaggio, S. (1999). The Limitations of the Strictly Socio-Historical Description of Norms: A Response to Theo Hermans and Guideon Toury. En C. Schäfnner (Ed.), *Translation and Norms* (pp.122-128). Multinlingual Matters Ltd.

Vlakhov, S. y Florin S.(1970) Neperevodimoe v perevode: realii. *Masterstvo perevoda*, 432-456. Sovetskii pisatel.

Ward, I. (1995). *Law and Literature. Possibilities and Perspectives*. Cambridge University Press.

Watts, E. S. (1975). From American Literature. En R. J. Simon (Ed.), *The Jury System in America. A critical overview* (pp. 161-177). Sage Publications Ltd.

Weisberg, R. (1984). *The Failure of the Word: The Lawyer as Protagonist in Modern Fiction.* Yale Univesity Press.

Weisberg, R. (1992). *Poethics: and other strategies of law and literature*. Columbia University Press.

Whorf, B. L (1956). *Language, Thought and Reality.* MIT Press. [Ensayos de lingüística general, Barcelona: Planeta Agostini, 1974 (1985)].

ANALYSIS OF THE LINGUISTIC, EXTRALINGUISTIC AND TRANSFER SUB-COMPETENCES IN COLLOQUIALISMS SUBTITLING

JAHIRO SAMAR ANDRADE PRECIADO
Universidad Autónoma de Baja California

JOSÉ CORTEZ GODÍNEZ
Universidad Autónoma de Baja California

1. INTRODUCCIÓN

The current paper, from an empiric-experimental nature, shows the results of a research oriented to both, process as well as product, where, through a subtitling test of video clips, whose central axis is the translation of colloquialisms, two objectives are shared: 1) identify the level of relationship and knowledge implied between the linguistic (SL) on L1[243] and L2[244], extra linguistic (SE) and transfer (ST) sub-competences during the process of subtitling and 2) analyze the translation technics different used for the subtitling of the colloquial speech (CS).

The study subjects that have participated on the test is a group made up of 35 students of the last period of the bachelor's degree in translation of the LS-UABC[245]. For the test of the Colloquialism Subtitling Test (CST) a scale was designed, that contemplates the primordial aspects on subtitling; this tool was designed by experts in the audiovisual translation area (AVT). In addition, the scale contemplates a grading proposal of colloquialisms divided in: colloquialisms of the social, cultural and slang type. This, with the purpose of obtaining data that leads to

[243] Spanish

[244] English

[245] Language School of the Autonomous University of Baja California.

the convincing results that promote opportunities of improving the training of translators.

Likewise, this paper is intended to answer the following research question: Does a relationship exists between the LS, ES and TS at the moment of addressing a translation project? In other words, through statistical analysis that includes the measuring of the SLL1, SLL2, SE levels and the obtained results in the resolution of a subtitling test, on both ways and with the combination of languages Eng-Spa, on which the students must use their sociocultural knowledge (slang and colloquialisms register) on both mother language as well as target language, will they demonstrate proper handling and achieve acceptable scores?, we emphasize that this knowledge should be part of translator skills that translation students should develop.

This paper has been structured: first, the notion and rationale of the CS is presented, as well as the analysis of the colloquialism grading proposal, which is expected to help the translatological treatment of this phenomena. Second, the Translation Competence (TC) theoretical notions are stablished, special emphasis in the project's sub-competences of interest: linguistic, extra linguistic and transfer sub-competences. Subsequently, the fundamental characteristics of subtitling are described.

Subsequently, methods and materials used to solve the research question and reach the goal of this paper are described, as well as the description of the group that participated in the resolution of the tests. In addition, tools and instruments used for the measuring of the sub-competences in question are described. Thus, the Pearson Coefficient made possible the identification of the relationship level between the sub-competences. Finally, a Translatology analysis about the translation technics (TT) implemented by the study participants is presented. This analysis as discussed through the subtitling proposals on the diverse issues that compose the CST.

For the purpose of this study, it is crucial to address the notion of CS, since samples of this type of speech appear frequently in the discourse of the actors, especially in those contents that present novel and

youthful topics, on crime, action or comedy shows (Tamayo, 2015). So that, subtitler should possess knowledge of non-linguistic aspects that are immersed on the speech and on which sociocultural mechanisms are introduced to the communicative act, which must be reflected perfectly during the translative task between mother and target language.

1.1. Colloquial speech and colloquialisms

According to Briz (2019) the presence of CS is evident in every language and dialect. Moreover, this phenomenon its considered a diverse vocabulary to the standard register, so our notion of CS on this paper centralizes on the lexicon's sub-standard level, in other words, on the lower and medium register of the common speech. Authors like Beinhauer (1996) presuppose that this phenomenon as a natural or spontaneous speech, which forms part de of our daily conversation. From this, Blake (2010) indicates that on said modality of the speech discursive manifestation are involved such as: vulgarities, insults, obscenities and metaphors, hence, on the CS, words are used to name elements or abstract representations from situations on which it is possible to relate some object or animal with some action.

In addition, the CS is rooted on various social aspects through different environments and modes, in turn, adding the complexity that represents the analysis of the human language and its function. In turn, Patridge (2015) indicates that the use of colloquialisms possesses variability according to nationality and social group. Author also assures, that these are emitted during oral discourse. However, the rise of social networks and online communication has led to spaces for the use of different colloquial elements in the types conversation within this social platforms (Andrade, 2020).

Thus, it is possible to delimit the CS by regions, social groups and different social characteristics that manage that a group of individuals speak in a peculiar way. Terrádez (2001), who affirms that individuals who frequently use colloquial words or phrases are those in the lower and middle social status. These are institutions linked to comparatives with daily situations, objects, experiences and mostly metaphorical conviction. Also, Andrade (2020) argues that this phenomenon lacks

apparent rules, but that it generally follows a pattern imposed over time and with the passing of person to person.

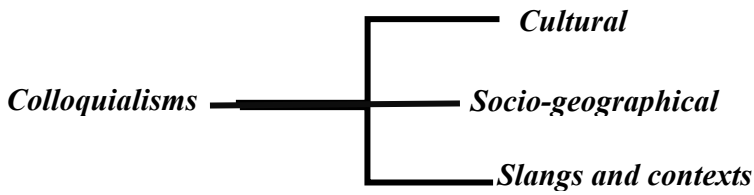
1.2. Colloquial Speech Classification

Andrade (2020) comments that the CS trespasses dialectal isoglosses if certain structures or words are adopted by speaker not belonging to a determined geographical place. This leads to the assumption that one of the main characteristics of this modality of the speech is the predetermination on the use of lexemes and locutions belonging to slangs, colloquialisms, neologisms (this created by linguistic trends used by opinion leaders or celebrities of the show business), decal or language loans, insults or metaphoric relationships.

In connection with the translation of linguistic variations, Mayoral (1997) declares that, in order to carry this activity, the translative task of colloquialisms, a communicative-social process takes place where each cognitive act of translation is carried out under specific communicative conditions such as: time, place and the speakers. This communicative character of the activity imposes conditions of efficacy on the communicative act, in a way that, these factors are present in the cognitive decoding process of information like external factors, whose function, in turn, contributes a determining the final results in the adaptation of this variants.

At this point, it is crucial to point out that, an important factor in the construction of the colloquial speech and its translatological treatment consist of three factors: social, cultural and question slangs. Related to the foregoing, proposes to classify colloquialisms along three axes: cultural, socio-geographic and slangs and contexts like is shown on Figure 1.

FIGURA 1. *Colloquialisms Classification*



Source: Own elaboration.

Behind an analysis of the CS under the lexicological/ lexicographic optics, within a previous study (Andrade, 2020) a classification was proposed that is composed of three axes in which the CS can be classified.

Likewise, Andrade (2020) describes that:

> Los elementos coloquiales pueden ser palabras o locuciones con una carga semántico-pragmática no estandarizada que surge en el discurso informal y donde el emisor intenta que el receptor decodifique de manera efectiva todos los componentes que comprende el elemento para que el acto comunicativo se efectúe con éxito. Por lo anterior, ambos deben compartir alguno de los ejes aquí presentados. Es decir, si emisor y receptor no comparten estrato ni entorno social o registros, esto dificultará el entendimiento de un coloquialismo de tipo social. De igual forma, si ambos hablantes no se encuentran expuestos a los mismos referentes culturales, la interpretación de los componentes culturales llevará a prescindir de los mismos, teniendo como resultado una falla en el proceso comunicativo. Por último, cuando se habla de jergas y contextos, se sitúa a aquellos grupos que comparten una actividad y espacio lo que desemboca en la innovación y modificación del repertorio léxico disponible en una comunidad.
>
> (Andrade, 2020, p. 52).

According to Briz (2019) cultural colloquialisms are those that are centered on society's own referents, beliefs, and value systems where custom prevails over the norm, even within a prestige or elite culture. On the other hand, Blake (2010) adds that it’s possible to explain that socio-geographic colloquialisms are located in communicative aspects that are understood by individuals that share sociolect within the same geographical space, these speakers are exposed to similar experiences

and context, likewise, metaphorical and metonymical relationships are closely related to certain practices or objects raised in the same shared space-environment.

Finally, and based in the work of Saldívar and Rodríguez (2018), it is possible to delimit the last level of the classification proposal of colloquialisms of the slang and context kind, which refer to those that are known by certain speakers that share a social group, or professional, and establish linguistic innovations using metaphor and metonymy. An example of lexical and slang innovation can be found in the narcolenguage[4].

The purpose of this classification was made with the goal of homologate the meanings of diverse linguistic phenomena implied in the everyday speech like curses, swear words, bad words, neologisms, rudeness, barbarisms, linguistic loans, decals, etc., therefore, this classification is focused in three different optics whose purpose is to help the translator.

1.3. Translation of linguistic variation

Languages have changes and variations in their lexical composition. The CS is not exempted from this fact; this is due the obstacle that linguistic variations represent in the task of translation. For Hualde *et al* (2010), who confirm that the linguistic variation (LV) are the different ways of speaking a language. These variations are presented in the many linguistic levels. On the other hand, Rico (2014) says: The analysis of this linguistic elements that characterize the changes in the use of language in general. That is the main objective of the studies of linguistic variation[246].

Even though authors mention only two relevant factors of LV, some scholars of the phenomenon post diverse factors that allude to the fixation of dimensions on which these analysis segments are presented. Holmes (2001) relies in the grade of trust among individuals, as well as formality and location. On the other hand, Mesthrie (2009), as Hualde

[246] La traducción es nuestra.

et al (2010), declares a division between the regional and social, but these factors include the situation of use, social class, sexual gender, and ethnic group membership.

The evidence of dialects and how these affect the works is unquestionable in the translation tasks. Therefore, the translator must consider social, and cultural factors, as well as the aspects of linguistic levels such as pragmatic, el lexicon, dialectology and register. For Mayoral (1997) the study of the translation process of the LV focuses in three aspects:

> a) Cognitive process of translation. This is a mental or cognitive process common to any translation operation, i.e., this approach consists of describing the techniques for solving a problem during the translation process.
>
> b) Problem-solving techniques. The aim is to discover and regulate the tendencies that may constitute manuals, guides, bibliographic and terminological consultations to optimize the resolution of such issues.
>
> c) The communicative (social) process. Here each cognitive act of translation is carried out under specific communicative conditions (time, place, participants, function, message content) that define this activity[247].

As you can see, translators need to take into account in his translative work the declarative and procedural knowledge underlying in the cognitive, communicative and social aspects. From the Translatology perspective, these precepts are analyzed under the concept of CT.

2. TRANSLATION COMPETENCE

The concept of TC has been studied extensively since Noam Chomsky developed it in his Aspects of Theory of Syntax (1965). Specially, since the cognitive process studies, where several descriptive models of the acquisition and development of the competence have been proposed (Cortez, 2018). At this point, Bell (1991) proposed the development of an approach to the study of theory rather than a theory, since the

[247] Traducción nuestra.

proposed models should provide patterns and explanations of what has been done after the translational work.

It is important to remember that, in Translatology, as in exact sciences, models are created to contrast the reality and replicate the experiments until failure. Based on these attempts, theories and methods are sketched out with the aim of replicating these models in the future. There are Scholar's models that seek to find answers to the translation process and that address linguistic and extra linguistic questions as the following: Toury (1984), Bell (1991), Nord (1992), Neubert (2000) y Kelly (2002).

Toury (1984) defines TC as a macro-competence where other sub-competences underlie, these are: communicative, cultural, instrumental-professional, psychological and interpersonal. Throughout the Toury fundament, a few other authors took this model as a kind of archetype that had as a consequence the development of the subsequent TC models years later. One of the current theoretical models and that govern the theoretical framework of this research is the one developed by PACTE Group.

2.1. PACTE Group

PACTE research group (2003, 2018) defines TC as a series of knowledge, skills and attitudes needed to translate. This in turn can be divided into several sub-competences that translator must acquire in order to translate effectively. In 1998, PACTE developed their first version of holistic model about TC. This is a dynamical model for the acquisition of translation competence (PACTE, 2001). The developed model is based in the next theoretical assumptions:

Existing works in other disciplines that define notions related to the acquisition of TC, the proposed models to define TC and the acquisition of the same, just like the empiric research about translation (PACTE, 2003). Similarly, for this competence model, the Group researched fundamentals such as competition, expert knowledge and learning processes related with other disciplines such as pedagogy, psychology and language teaching (PACTE, 2001). Subsequently,

PACTE considers translation like a communicative act, therefore the group analyzed several precepts of linguistic competence and established these theoretical assumptions.

As a result of this research, PACTE considers that TC is composed of a series of interrelated sub-competences, in which all the competences necessary for the use of language are found. Below, the aforementioned compositions are briefly explained:

PACTE (2017) argues that linguistic sub-competence involves a predominant procedural knowledge which is necessary to communicate in the working language pair. On it the pragmatic, sociolinguistics, textual, grammatical and lexicon knowledge in both languages is implicit.

The extra linguistic sub-competence. This is dominated by the declarative knowledge, both implicit and explicit, about the world in general and on specialized areas (PACTE, 2017).

The instrumental-professional sub-competence. In this highlight the procedural knowledge related with the documentation, the applied technologies to the translation such as: dictionaries, corpus consultation, operation, use and management of automatic translators, just like translation memories (PACTE, 2017).

Similarly, PACTE (2017) posts that the sub-competence of translation knowledge, which is the ability to go through the transfer process from the original context to the elaboration of the final text. In other words, the ability to translate *per se*.

In addition, PACTE posts that strategic sub-competence, as the "procedural knowledge that guarantees the efficiency of the translation process and solves problems encountered in the translation process. This sub-competence is essential as it influences on the others because it controls the translation process" (2011, p. 112).

Another relevant aspect is the subjectivity of its model, due to the psychophysiological components, correspond to different types of cognitive, attitudinal components and psychomotor mechanisms that include memory, perception, attention and emotions, as well as intellectual

curiosity, strictness, critical spirit, and logical reasoning (PACTE, 2011, p. 114).

However, the key sub-competences are analyzed in a detailed manner for the measurement and correlation of this research: LS, ES and TS.

2.2. Linguistic and extra linguistic sub-competences

Linguistic sub-competence is the one dominating the procedural knowledge. Said knowledge is precise to translate two languages. As mentioned previously, PACTE (2001) confirms that, in this sub-competence, pragmatic, sociolinguistics, grammatical textual and lexicons, on both first language and target language are stored. Likewise, this sub-competence is an underlying system of skills and necessary knowledge for correspondence in translation (PACTE, 2005), is also attributed to the comprehension in the first language and the production in the target language.

In their research, Barceló and Delgado (2017) propose that the acquisition of LS implies a double process. In other words, first of all, there is a phase prior to the teaching-learning process of translation, as the student first focuses on acquiring knowledge, mainly grammatical and linguistic, of his or her working languages. Subsequently, the student must summit to a phase in which he is instructed in the knowledge and processes of translating, i.e. his training as a translator, where said knowledge must be applied to the specific characteristic of the specialized field such technical, scientific, audiovisual texts, etc.

According to PACTE (2003) those who declare that ES is a predominant declarative knowledge, both implicit and explicit, world organization in general and specialized areas. Which is divided in three main axes: bicultural knowledge (cultures of both origin and target), encyclopedic knowledge (the world in general) and knowledge of the topic (specialized areas).

It is worth mentioning that the encyclopedic and world knowledge is the information that an individual store in its memory from the experiences he/she has lived throughout its life (Ausubel, Novak y Hanesian,1968). Thus, the cognitive trends have taken relevance in

Translatology, this is because it seeks to know how the storage of this linguistic knowledge functions in a set of bicultural and bilingual knowledge that is necessary for the elaboration of the translation assignment.

In words of Cortez (2019b), who states that the world's knowledge and its conceptualization are closely linked with social cognition and social knowledge, from a cognitivist optic, due to these precepts studying the thinking about social entities, which are generally linked to changes in the cognitive capacities and, in turn, show the social aspects that are closely related with cognitive capacities. This leads to relate to Barceló and Delgado's (2017) statement, those who infer that for the acquisition of the ES, is crucial to take up aspects as the need to possess an expert and solvent knowledge; the translation implications of the cultural anisomorphisms and intertextuality, among others.

From this point on, seems easy to approach the first axis of bicultural knowledge of the SE. However, the concept of cultural is a polysemous terms and depends on the context and the employment approach to specify its meaning. According with Maraña (2010) culture is the body of knowledge, beliefs and behavioral patterns of a social group, including the material means used by its members to communicate with each other, and to solve needs of all kinds[248].

Various models of TC exist that mention cultural factor as priority as a competence or sub competence, according to the model proposal. One of the more complete proposal of this component is Arjona's (1978), the author refers to it as intercultural competence, due to him considering the translator like the communicator/mediator who must act as a linguistic and cultural analyst when receiving the sender's message; as a processor of information according to the culture of the sender and the receiver.

Similarly, Olalla-Soler (2017) adds that the translator must be a driving agent of the original message information through the cultural and linguistic codes for the receiver. Likewise, the cultural knowledge is

[248] La traducción es nuestra.

significative to Kelly's (2005) TC model, what the author refers to as cultural sub-competence. In this sub-competence highlight aspects included that refer to the encyclopedic knowledge of the countries where the working languages are spoken and their social components.

Likewise, other theorists have proposed TC models that integrate this cultural component as the focus of the translational exercise, among which the following stand out: Bell (1991), Nord (1992), Hurtado (1996), Katan (1998) and Neubert (2000) among others. Thus, Göpferich (2009) posts the cultural aspect in its model as a field competence. All these aspects refer to declarative knowledge about work culture. Also, Ponce (2007) argues that the task of translating colloquial elements is not only an exchange of words between languages, but it goes beyond that, because translation is both a linguistic as well as cultural task.

As for the axe of specialized knowledge ES, Gile (1995) assumes the precept that the translator must possess knowledge of the thematic field (specialized area) for the development of the translational exercise in specialization mode, otherwise this would represent a lack of capacity on the translator's part to make faithful and precise translation. For Ibáñez (2005) meanwhile, the specialized translator must possess a body knowledge of the declarative, procedural and attitudinal type, in its competent profile, to carry out its mediation function. This knowledge, which is unique, and which differentiates them from other professionals in the linguistic or communication field. Likewise, Cabré (2004, p. 7) comments to a technical translator must have a certain knowledge of the discipline contents whose texts are translated. Also, it needs good dominance of the target language, fundamentally of the terminology of the field in question[249].

In this section we have analyzed the three main aspects of the ES. Due to the foregoing and for purpose of this proposal, emphasis is placed on sociocultural aspects that comprise this sub-competence and not in the parameters that comprise specialized translation, since the latter imply

[249] La traducción es nuestra.

a separate analysis, which, in fact, is a whole line of research in terminology. Now, the transfer sub-competence is explained in detail.

2.3. Transfer sub-competence /translation knowledge

Transfer sub-competence (currently called *translation knowledge* by PACTE) is the capacity of walk through the transfer process from the original text until the development of the final text (PACTE 2002, 2017). On the other hand, Pym (2003) describes this as a predisposition to change a text's language to another without interferences.

On the other hand, Neubert (2000) defines this sub-competence as the translator's distinct domain. In that sense, the author assured that this sub-competence dominates over the other sub-competences, i.e., the transfer skills integrate knowledge about language, text, topic and culture with the unique purpose of satisfying transfer needs. Thus, within this sub-competence lies the basic transfer knowledge of units of meaning from source to target text, where both linguistic and extra-linguistic factors are implicit to give sense and shape to the target text.

Therefore, the analysis of this sub-competence in relation to LS and ES allows us to obtain a broad viewpoint about the Translatology research method of the colloquial speech, oriented in both the process as the product, and to measure the degree of knowledge required to achieve accurate and faithful translations both in the target language and to follow the specific guidelines involved in subtitling. Therefore, once the three main variables of this study have been defined, it is crucial to know the notions that the AVT obeys, with special emphasis in subtitling.

2.4. Audiovisual translation: subtitling

To begin with, Díaz-Cintas (2008) defines AVT as translation destined to be consumed through the screen. Unlike other types of translations, such as literary translation, as an example, AVT must coexist along the images, as it is linked to the images on screen, this aspect makes the translation is subordinated by these images and dialogues, as well as the actor's gestures.

This mode of translation must be in line with the interpretation of the actors and synchronized with the dialogues (these aspects are better understood by dubbing), the AVT is divided in two types: dubbing and subtitling. The first, Sierra (2018) defines as the procedure which is carried out to replace the voice of a television or movie actor with a different one, either in his or her own language or in another language. The objective is replacing dialogues that end up like or similar to the original, regularly in a different language. On the other hand, subtitling can be defined as: "a linguistic practice that consists in offering, normally in the bottom part of the screen, a written text which aims to account for the actors' dialogues (Díaz-Cintas, 2010, p. 23).

Likewise, Díaz-Cintas (2014) assures that for a translation to be considered audiovisual, on current times, it must possess three codes: visual, sound and linguistic. The AVT can be divided in two forms: dubbing and subtitling; however, in the last decades' other types of AVT forms have been observed, such as *voice over* o overlapped voices, *closed caption* or subtitles for deaf and audio-description. For research purposes, as mentioned before, video clips have been translated for subtitling, leaving aside the other form of AVT, dubbing.

Is important to point out that subtitling has norms and parameters that have to be followed in this translation task development. In the words of Díaz-Cintas and Remael:

> "[…] the norms and parameters for standard subtitling are found divided in: space, time, ortho-typography and linguistics considerations. In the space and time standards aspects related to the location of subtitles are discussed, the space on screen and number of characters' interaction in every scene and their respective dialogues. In the ortho-typography and linguistic standards aspects related to the correct use of orthography are discussed, as well as the use of acronyms, abbreviations, and the subtitling of aspects beyond dialogue (signs, signage, songs' lyrics, etc.) ".
>
> Díaz-Cintas y Remael (2020, pp. 89-91)

However, the measurement methods used to carry out the analysis of the results of the sub-competences and the subtitling exercise of this research report, as well as the description and application of the evaluation instruments, are discussed.

3. METHODS AND MATERIALS

The group of subjects participating in this study consisted of 35 students of the Bachelor's degree program in translation in the last stage of the career, 7th and 8th semesters. SLL1 is measured by the SIELE test, a standard test to measure the levels of the Spanish linguistic dominance; as for SLL2, this measurement is conducted through Pre-TOEFL (2018). This test consists on measuring the English linguistic knowledge. Both tests, of international prestige, measure the knowledge and skills in the four linguistic competences: reading and listening comprehension; oral and written production.

On the other hand, the knowledge test for the measurement of ES is named EXHCOBA, a basic skills and knowledge tests for admission to higher education institutions, that any professional in Mexico must possess for their initial training. The test was realized in a computer laboratory and the result is obtained instantaneously once the student completes the test.

As for the test that will measure the translation knowledge (transfer subcompetence), a colloquialisms subtitling test (CST) was developed in both directions of translation (direct and reverse) with English and Spanish as language pair. The purpose is to evaluate translation skills according to the specific parameters required for subtitling. In other words, a specialized translation modality that demands knowledge to be carried out with efficacy. It is important to point out, that this test is made up of 30 video clips, distributed on both directions, with a 10-15 second length.

Thus, CST and the scale used for its testing were designed with the support of two professors of the translation Bachelors' degree program, who have a master's degree in audiovisual translation and teach this subject in the same program. Likewise, it should be noted that the evaluation of the products was carried out by the teachers themselves, so that the results would be objective and reliable for the purposes of this research.

Firstly, SLL1 and SLL2 were evaluated, in 120-minute sessions respectively. The group was asked to solve the SIELE test, which allowed the measurement of the SLL1, to then proceed with the measurement of the SLL2 corresponding to pre-TOEFL. In the same way, it was asked to the participants to answer every test with the greatest possible dedication and responsibility, since at this point of research the students were unaware the purposes of which were asked the solving of every sub-competence measure respective test.

In a second stage, the evaluation of the ES was carried out, this measurement was completed within 120 minutes, which is the time limit the EXHCOBA software allows to be solved. So, the students attended to a class session on the computer laboratory for its solving. Some of the topics that make up this test are Reading Comprehension, Logical-Mathematic Reasoning and Specialized Knowledge as Physics, Chemistry and Statistics.

The measurement of the CSP, was executed in a total of 120 minutes, as maximum time for its complete solving. For the development of this activity we made use of the software for subtitle creation: Aegisub. A practical use tool for professional subtitlers. This activity was assessed, as mentioned above, by the professors of the subject with the help of the scale for subtitling, designed specifically to carry out this experiment.

It is important to note that, for the scale's development used on this proposal, a brief adaptation has been made of the evaluation scale of the manual of translation protocols drawn up by Dr. Marta Sánchez from the postgraduate program in Audiovisual Translation at the University of Alicante. Once sub-competences evaluation phase was completed, data analysis and the search for correlations between sub-competences continued.

4. RESULTS ANALYSIS

One of the objectives of the current paper is to identify the relationship level and implicit knowledge of the LS, ES and TS, Table 1 shows the averaged results of the study group in each of the corresponding

measurements and the CST. The ratings were homologated from zero to ten, with six being the minimum passing score. This is to make the reading of results and measurement of the Pearson Coefficient feasible.

Table 1. *Sub-competences measurement results*

	SLL1	SLL2	ES	CSP
Students	9.0 pts.	8.3 pts.	7.5	9.1

Source: Own elaboration

As shown in the table above, the knowledge of SLL1 and SLL2 show an acceptable score, albeit with a difference of -0.7 points from the SLL2 to the SLL1. In other words, the students possess less knowledge in English, their second language, than Spanish, their birth language. According to Hurtado (2019) to consider an optimal TC level, the knowledge level on LS must be similar; however, based on the Mexican professional context, both students as well as professionals in the translation area succeed in taking translation projects forward at a professional level.

As for the ES measurement, the group's average result is of 7.5/10 pts. This indicator shows that the level of knowledge is acceptable for students that are about to conclude a university degree. With the foregoing, is possible to affirm that the group has the knowledge and skills to obtain the Bachelors' degree as far as general knowledge or "of the world" is concerned. Nevertheless, is important to mention that some of the group members obtained low and incipient scores in subjects related to logic-mathematics and statistics.

Lastly, the TS measurement was shown on the colloquialisms subtitling activity. As mentioned before, the evaluation was done through a scale that represents the subtitling norms and aspects of the evaluation for the translation of colloquialisms linked to the CS classification, as use of TT, lexicon management and its treatment and documentation; this allows us to have an objective translatological analysis, which allowed to compare the statistics results of the sub-competences measurement with the translation of the test participants.

Thus, the average result of the subjects is of 9.1/10 pts. This indicates that the students are in a good range in terms of carrying out subtitling exercises, since the scale's norms are linked to the regulations for professional practice in various countries in which subtitling is performed on those two languages. Based on these results it's possible to carry out the statistical operation of Pearson Coefficient, therefore, this action was carried out in the SPSS program. Results obtained are presented in Table 2.

Table 2. *Correlation score between sub-competences*

Score of correlations between variables				
	ES	SL2	SL1	CSP
ES	1	.821	.801	.898
SL2	.821	1	.851	.808
SL1	.801	.851	1	.858
CSP	.898	.808	.858	1

Source: Own elaboration

Pearson's Coefficient ranges from +1 to -1. A value of 0 indicates no relationship between the variables, while a value greater than 0 indicates a positive association. On table 2 a close variation between SLL1, SLL2, and SE with the PSC ratio is observed, in other words, the subtitling test. Based on this table, the following assertions are made:

Firstly, is relevant to indicate the CS management and its translatological treatment is found in the LS and ES sub-competences. Thus, the development of the correlation between these and the PSC allow us to state that: *a bigger dominion of extra linguistic and linguistic knowledge, on both work languages, the translatological task will be perform more efficiently*, on which CS samples are found, in this case on audiovisual nature texts within the Bachelors' group.

Secondly, the balanced evolution between ES and CSP entrust that, the students remedy the lack of knowledge of expressions or unknown words in the translation task with documentation skills and terminology management in different sources. This type of practices is centered on the strategic and instrumental sub-competences. Even though, the CT

model is considered holistic, it has to be point out that the selection of correct words/terms is responsibility of ES, by identifying and analyzing the origin and target context and culture for its use in translation. Meanwhile the LS is in charge of the aspects of register and semantic notions linked to the target language be respected.

4.1. Translatological analysis

The translatological analysis seeks to indicate data that allow to supplement the statistical results and strengthen the assertions related to the translation of colloquial elements present in the CSP. The following presents some fragments of the tests in both directions. To carry out this analysis, CS samples were selected where the highest implementation of oblique TT skills was identified in the study participants. Regarding the foregoing, this analysis is implemented based on the oblique translation techniques and strategies of Vázquez-Ayora's (2001) classification. Table 3 shows some translation examples done by few of the study subjects:

Table 3. *Translatological analysis of colloquial speech samples.*

Original text	Translation	Technique applied
1. He ain't Street Smart.	*1. Le falta barrio.*	Equivalence.
2. This is bullshit!	*2. ¡Qué mamada!*	Equivalence.
3. He used to work with niggas on music videos.	*3. Trabajó en los videos musicales de grandes raperos.*	Adaptation.
4. I wouldn't lean on that.	*4. Yo no lo haría, hermano.*	Modulation and equivalence.
5. Don't fuck with me, lemme have it.	*5. No me jodas, dámelo.*	Equivalence.
6. ¿Cómo te trataron los gringos? Veinte años son muchos… ¿te forraste de lana?	*6. Tell me about you. How the gringos treated you? Twenty years is a long time... Are you filthy rich?*	Modulation, calque and equivalence.
7. Un pinche tugurio de mala muerte en la zona roja de San Miguel.	*7. It's a place of shit in the red zone of San Miguel.*	Adaptation and Transposition
8. Se vino para San Miguel y se juntó con gente muy,	*8. He came to San Miguel and met very, very bad*	Equivalence and Adaptation.

pero muy mala… Narcos, cuelas, asesinos.	*people... Narcos, drug dealers, hitmen.*	
9. Pues ahorita muy encabronado. ¿Qué es eso de regresar al pueblo y no saludar a su mejor amigo? ¿Dónde se había visto tamaña ingratitud?	*9. I'm very pissed off right now. Coming back to town and not saying hello to your best friend? Do you know any manners?*	Transposition and Equivalence
10. No sea pendejo, mi Benni, ¿A qué chingados se regresa con los gringos que nomás nos tratan con la punta del pie?	*10. I don't know prick. Benni, what the fuck do you go back to the gringos when they treat us like trash?*	Equivalence and modulation

Source: Own elaboration

After a thorough analysis of the subtitling fragments through the TT is relevant to point out that the common dominating technics are equivalence and adaptation, since the use of these procedures demands sociocultural and slang dominance to carry out the transfer activity.

From another perspective, it is feasible to point out that within some items two or even three TTs were identified, since translating sense units from the original to target language requires the combination of several technics to produce an accurate translation, that respect the sociolinguistic or slangs aspects of the actors' communicative act. Once again, the relevance of extra-linguistic aspects is emphasized to carry out the CS translation task, i.e. the translator must know sociocultural aspects; must correct the lack of said knowledge, through documentation, reliable sources related to the text and context on which CS is presented.

According to the CSP evaluation, two interesting questions were identified regarding CS subtitling. The register of results shows that the colloquialisms that present the greatest difficulty in terms of comprehension and translation were those that are closely linked to slang issues, on the current case, linked to the mafia, drug trafficking and crime gangs. From another perspective, it was identified that students show major difficulties when translating in reverse direction.

Based on the results of the SLL2 measurement, it can be inferred that, by showing less knowledge on their L2, students are equally unaware

of the cultural aspects, social situations and slangs that arise in the same, having as a consequence difficulty to understand/translate said aspects in a translation project. However, we proceed to present the final discussion of this paper, this based on the objectives set out at the beginning of the text and how they were achieved, for its comparison from the translation optics and the empirical-experimental focus of Translatology.

5. DISCUSSION

While throughout this proposal, we have reflected about the importance of the ES development and its relevancy in the professional field, is important to mention that this study shows a real example of how to develop constructivist methodologies to help the student the colloquialisms translation in real material. Therefore, we believe that it's desirable to seek new methodologies in the teaching of translation, like the transformational socio-constructivist approach on the classroom that González-Davies (2004) suggests.

This approach aims to make the student turn to its previous motivations, experiences, and knowledge to build new knowledge inside the classroom. Likewise, these constructs are necessary and recurring skills in the translation of colloquialisms, in addition to the documentation skills. For these reasons, and just as Kiraly (2000) points out, the translation student, will built its own professional knowledge under its own understanding of the responsibilities and rights that it involves, through experience, in professional fields and participating in a collaborative manner on translation activities in an authentic, genuine, the closest to a professional performance environment space, with situations the professionals immersed face in the work field.

It is important to encourage the development of ES on translation programs, since the management of this knowledge increases problem solving related with colloquialisms. Likewise, these practices develop the student's metacognition, and stimulates the development of their self-learning with the goal of broaden their cultural background in both

professional languages, especially if they seek to consolidate in translation modalities like AVT and modern Literary Translation.

Developing these sub-competences, SL and SE, will allow the translator to acquire the degree of professionalization, expertise and know-how desired in the work field., to be able to face challenges in the future, with translation assignments where various social topics are addressed, especially by groups that share a special slang and use the context to create new metaphorical and metonymic representations to describe their reality.

6. REFERENCES:

Andrade, J. (2020). El habla coloquial juvenil en el estado de Baja California. Un análisis lexicológico y lexicográfico. *Semas*, *1*(2), 49-66.

Arjona, E. (1978). Intercultural Communication and the Training of Interpreters at the Monterey Institute of Foreign Studies. En: Gerver D., Sinaiko H.W. (eds) *Language Interpretation and Communication. NATO Conference Series*, vol 6.

Ausubel, David, Joseph Donald Novak y Helen Hanesian. (1968). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo.* Trillas

Barceló, M., & Delgado, I. (2017). Análisis de las subcompetencias lingüística, extralingüística e instrumental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción jurídica y económica (francés-español) a partir de una experiencia docente. *Sendebar: Revista de Traducción e Interpretación*, *28*, 31–51.

Beinhauer, W. (1996). *El Español Coloquial (3ra. ed.).* Gredos Editorial.

Bell, R. T. (1991). *Translation and translating.* Longman.

Blake, B. (2010). *Secret Language: Codes, Tricks, Spies, Thieves, and Symbols.* Oxford University Press.

Briz, A. (2019). *El español Coloquial: situación y uso (6ta. ed.)*. Arco Libros, S.L.

Cabré, M. (2004). La terminología en la traducción especializada. En: Gonzalo García, Consuelo; García Yebra, Valentín (eds.) *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*. Arco/Libros. Colección: Instrumenta Bibliológica.

Cortez, J. (2019a). Influencia del nivel socioeconómico en la adquisición de la Competencia Traductora. *Sendebar*, *30*(0), 357–388.

Cortez, J. (2019b). Registro y evolución de la subcompetencia extralingüística en estudiantes de traducción. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, *46*, 228-258.

Cortez, J. (2018). Evolución de la Subcompetencia lingüística en inglés en los estudiantes de traducción de la Facultad de Idiomas – Campus Mexicali. *Lenguas en Contexto, 9,* 98-112.

Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Díaz-Cintas, J., y Remael, A. (2020). *Subtitling. Concepts and Practices* (1.ª ed.). Routledge.

Díaz-Cintas, J. (2014). *Audiovisual Translation: Subtitling*. Routledge. Taylor & Francis Group.

Díaz-Cintas, J. (2010). The Didactics of Audiovisual Translation. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Díaz-Cintas, J. (2008). *Audivisual Translation. Language Transfer on Screen*. Palgrave Mcmillan: United Kingdom.

Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. John Benjamins.

González-Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom*. J. Benjamins Pub.

Göpferich, S. (2009). Towards a Model of Translation Competence and its Acquisition: The Longitudinal Study TransComp. En: Göpferich, Jakobsen y Mees, Copenhagen studies in language (11–37). John Benjamins Pub.

Holmes, J. (2001). *An introduction to sociolinguistics.* Pearson Educational.

Hualde, J., Ollarea, A., Escobar, A. y Travis, K. (2010). *Introducción a la lingüística hispánica* (Ed. 2). Cambridge University Press.

Hurtado, A. (2019). Cognitive Approaches. En Valdeón, R. y Vidal, A. (eds). *The Routledge Handbook of Spanish Translation Studies*. London: Routledge, (pp. 170-191).

Hurtado, A. (1996). La traductología: lingüística y traductología. *TRANS*, *1*(1), 151-160.

Ibáñez, M. (2015). *El perfil del traductor especializado.* Universidad de Valladolid.

Katan, D. (1998). Translating cultures. *An introduction for translators, interpreters and mediators.* St. Jerome Publishing.

Kelly, D. (2002): La competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes* 1, 9-20.

Kelly, D. (2005). *A handbook for translator training a guide to reflective practice*. St. Jerome Publishing

Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education; Empowerment from Theory to Practice*. St. Jerome Publishing.

Maraña, M. (2010). *Cultura y Desarrollo. Evolución y perspectivas*. UNESCO.

Sierra, J. (2018). La traducción literal en el ámbito audiovisual. Método y técnica. *CLINA: Revista Interdisciplinaria de Traducción, Interpretación y Comunicación Intercultural*, *3*(1), 13.

Mayoral, R. (1997). *La traducción de la variación lingüística (tesis doctoral).* Universidad de Granada.

Mesthrie, R. (2009). Regional dialectology. En R. Mesthrie, J.; Swann, A.; Deumert & W. Leap. *Introducing sociolinguistics,* 42-73. Edinburgh University.

Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. En Christina Schäffner y Beverly Adab (eds.) *Developing Translation Competence.* John Benjamins.

Nord, C. (1992). Text analysis in translator training. En C. Dollerup y A. Loddegaard. (Eds.), *Teaching translation and interpreting*, (39–48). John Benjamin Publishing Company.

Olalla-Soler, O. (2017). *La competencia cultural del traductor y su adquisición. Un estudio experimental en la traducción alemán-español.* Universitat Aútonoma de Barcelona.

PACTE. (2018). Competence levels in translation: working towards a European framework. The Interpreter and Translator Trainer, *12 (2)*, 111-131.

PACTE. (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. John Benjamins Pub Co.

PACTE. (2015). Results of PACTE's Experimental Research on the Acquisition of Translation Competence: The Acquisition of Declarative and Procedural Knowledge in Translation. The Dynamic Translation Index. *Translation Spaces*, *4 (1)*, 29-53.

PACTE. (2005). Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. META, *50(2),* 609-619.

PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, (43-66). John Benjamins.

PACTE. (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns, Revista de Traducción, 6*, 39-45.

Patridge, E. (2015). *Slang: To-Day and Yesterday.* Routledge Revivals.

Ponce, N. (2007). El Apasionante Mundo Del Traductor Como Eslabón Invisible Entre Lenguas Y Culturas. *Revista Electrónica De Estudios Filológicos*, *13*, 12-21.

Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. *Meta*, *48*(4), 481–497.

Rico, A. (2014). *De vulgaridades, insultos, malsonancias. El diccionario del subestándar mexicano.* Universidad Autónoma de Baja California.

Saldívar, R. y Rodríguez, I. (2018). "Análisis del léxico en diferentes registros textuales en la construcción del imaginario social del narcotráfico en México". *Literatura y Lingüística*, (37), pp. 381-400.

Sánchez, G. (2018). La necesidad de Profesionalización del Traductor Audiovisual en México. En L. Fernández (Ed.), *La Profesión del Traductor en México* (135–154). Universidad Intercontinental.

Tamayo, A. (2015). *Estudio descriptivo y experimental de la subtitulación en TV para niños sordos* (Tesis doctoral). Universitat Jaume.

Terrádez, M. (2001). *Frecuencias léxicas del español colloquial: análisis cuantitativo y cualitativo.* Universitat de Valencia.

Toury, G. (1984): The Notion of 'Native Translator' and 'Translation Teaching, Wilss and Thome (Eds), *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlussert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik, Tübingen*, Gunter Narr, (186-195).

Vázquez-Ayora, G. (2001). *Introducción a la traductología*. Amsterdam University Press.

TRADUCCIÓN INSTITUCIONAL EN MATERIA TERRORISTA EN LA UNIÓN EUROPEA (EN-ES)

ALBA MONTES SÁNCHEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

En la Europa actual el derecho de las personas a circular y residir libremente dentro de la Unión Europea se considera la piedra angular de la ciudadanía con el objeto de reforzar así los vínculos sociales, políticos, económicos y culturales entre países. No obstante, en los últimos años se han sucedido en el continente europeo ataques en contra de la libertad, derecho fundamental del ciudadano, perpetrados por organizaciones y grupos terroristas que continúan siendo una amenaza en la actualidad. Por ello consideramos que la traducción y la interpretación ocupan un lugar crucial en la prevención y lucha contra el terrorismo por tener como finalidad la transmisión de datos y de información de forma objetiva y neutral.

En este sentido, nuestro trabajo se centra en la investigación conjunta de dos áreas de estudio muy presentes en instituciones y organismos de carácter internacional: terrorismo y traducción. Como punto de partida, destacamos que la globalización ha sido el principal detonante de la consolidación del inglés como lingua franca, lo que va unido a la firme necesidad de suprimir las barreras que instaura la diversidad lingüística mediante la traducción y la interpretación; es decir, recurrir a los profesionales en traducción e interpretación para trasladar la información y así preservar la fidelidad y la identidad lingüística.

Por ello, abordamos el terrorismo, un problema de repercusión mundial, que ha sido estudiado desde numerosos ámbitos de estudio; sin embargo, los trabajos relacionados con la terminología, la traducción o la

lingüística aplicada son escasos en esta área (Carrión 2014; Pegenaute 2012). Tanto es así que la ciudadanía está habituada a escuchar términos como "Dáesh", "islamofobia" o "talibán", principalmente por su frecuente aparición en los medios de comunicación, pero desconoce expresiones como "fatua", "ideología takfir" o "ISIL". Parte fundamental de este discurso del terror también son las figuras retóricas y las metáforas empleadas, tales como "construcción del Califato", "enemigos del islam", "Hijos del Califato" o "cruzada contra el Estado Islámico".

2. LA TRADUCCIÓN PARA INSTITUCIONES INTERNACIONALES: LA UNIÓN EUROPEA

La pluralidad de culturas, creencias, costumbres, tradiciones y lenguas recogidas en la Unión Europea son la esencia del concepto "la unidad en la diversidad", emblema europeo. Esto queda evidenciado en el artículo 22 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, donde se establece que la Unión Europea tolera, acepta y respeta la diversidad cultural, lingüística y religiosa y en el artículo 21, en el cual se prohíbe la discriminación por diversas razones, entre las que se incluye la lengua.

Es en el artículo 190 del Tratado constitutivo de la Comunidad Europea de la Energía Atómica (CEEA - EURATOM) en el que se origina el fundamento primordial de la política multilingüe de la Unión Europea: "El régimen lingüístico de las instituciones de la Comunidad será fijado por el Consejo, por unanimidad, sin prejuicio de las disposiciones previstas en el reglamento del Tribunal de Justicia". Por lo que, de este modo, el Consejo Europeo fue designado como la institución empoderada para fijar el régimen lingüístico comunitario.

Esto supuso que el término "multilingüismo", en el contexto de la UE, fuera el elemento detonante de una nueva cuestión política en la Comisión, cuyos propósitos se basaron y se fundamentan en la actualidad en fomentar el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística en la sociedad; promover una economía multilingüe sana, y dar acceso a los ciudadanos a la legislación, a los procedimientos y a la información de la Unión Europea en su propio idioma. De este modo, la política de

multilingüismo de la Comisión junto con las medidas adoptadas por la Unión y los Estados miembros para impulsar y fortificar el multilingüismo, afectan de forma inmediata en toda la ciudadanía europea.

Pese a que en el primer artículo del Reglamento 1/1958 del Consejo de Europa se recoge que las lenguas oficiales y de trabajo de las instituciones de la Comunidad serían el alemán, el francés, el italiano y el neerlandés, las adhesiones a la actual Unión han elevado la cifra a 24 lenguas oficiales y aproximadamente 60 lenguas autóctonas [250]. Esto radica en que estas 24 lenguas poseen la misma validez y autenticidad en todos los documentos emitidos por una agencia o institución de la Unión Europea, sin atender a si el canal de transmisión es oral u escrito.

Según la nueva estrategia marco para el multilingüismo comunicada por la Comisión Europea al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, esta diversidad es el reflejo de que la Unión Europea no es un "crisol" en el que se encuentran las diferencias, sino un "hogar común que celebra la diversidad" y en el que las múltiples lenguas maternas "son fuente de riqueza y tierra de abono de la solidaridad y la comprensión mutua". Por ello, el peso de la promoción del multilingüismo característico de la UE recae sobre los hombros de los Estados miembros. No obstante, la palabra "multilingüismo", según Wagner, Bech y Martínez (2002: 1), ya no significa "uso de varias lenguas" en la Unión Europea, sino que en este contexto se define como "derechos idénticos para todas las lenguas oficiales". Aquí es, por lo tanto, donde surge la controversia sobre la igualdad de tratamiento y uso que en la práctica sufren las 24 lenguas oficiales.

> Las sociedades multiculturales plantean problemas que no tienen parangón en la historia. Deben encontrar la forma adecuada de reconciliar las legítimas demandas de unidad y diversidad y lograr la unidad política sin llegar a la uniformidad cultural. Deben ser inclusivistas sin ser asimilacionistas, cultivar entre sus ciudadanos un sentimiento común de pertenencia, respetando a la vez sus legítimas diferencias culturales

[250] https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_es [Fecha de consulta: 24/04/2019].

> y cuidar de las identidades culturales plurales sin debilitar la identidad compartida y preciosa de la ciudadanía. (Parekh 2005: 502).

Como menciona Parekh (2005: 502), las sociedades multiculturales deben crear un sentimiento común de pertenencia entre sus ciudadanos, para lo que es preciso cuidar y respetar las identidades culturales de cada uno de los estados. Para ello, la Unión Europea dispone de un órgano encargado no solo de trasladar la información a todas las lenguas de la UE, sino también de transferir los matices y variedades culturales que hacen que cada Estado miembro sea fundamental en el proyecto de construcción europeo.

2.1. Aproximación a la traducción institucional

El Libro blanco de la traducción y la interpretación institucional (2011: 37) define la traducción como una actividad que reside en "trasladar un mensaje escrito de una lengua a otra", y matiza que "se trata en realidad de una actividad muy especializada que exige conocimientos muy amplios y destrezas muy concretas que no están al alcance de todos". Entendemos que la traducción no es una actividad que se realiza de forma mecánica, sino que transfiere contenido lingüístico de sistemas lingüísticos diferentes, con sus respectivas peculiaridades culturales. Por ello, el traductor debe transmitir el sentido atendiendo a la cultura del texto origen y a la del texto meta, y no únicamente transferir palabras u oraciones carentes de coherencia en la lengua meta.

Los traductores e intérpretes institucionales son aquellos que desarrollan su labor profesional en los múltiples sectores de la Administración Pública, tanto a nivel internacional como nacional. Según Muñoz y Valdivieso la traducción institucional, enmarcada en un contexto social concreto, está regida por coordenadas lingüísticas, políticas, culturales y económicas particulares. Para estos autores (2007: 265), la traducción en las instituciones está inmersa en el continuo fluir que es el cambio lingüístico, por lo que, ante cualquier acto de traducción, se debe situar la norma vigente. En esta traducción es primordial preservar la inteligibilidad del mensaje en tanto que, si el traductor está trabajando con conceptos jurídicos, no debe servirse de la variación estilística como haría en otros tipos de discurso; es decir, la actitud que le impone su

tarea en relación con el cambio lingüístico es una actitud conservadora, lo cual lo asemeja directamente con las peculiaridades del lenguaje jurídico, de carácter arcaico y tradicionalista.

De acuerdo con la Dirección General de Traducción (2005), deben combinarse varios factores en la práctica de la traducción institucional y, en concreto, de la Unión Europea. De un lado se debe atender a la legislación vigente en el momento en que se lleva a cabo el ejercicio y, por otro, la concordancia que existe entre la versión que se somete a traducción y las versiones lingüísticas vigentes. Se deben combinar estos factores porque la lengua origen es el punto de partida de la traducción, pero su versión no posee una mayor relevancia o valor jurídico en comparación con el resto de las versiones. Es por ello por lo que el nivel de especialización de las traducciones en la Unión Europea se regula por una serie de normas, acuerdos, tratados y convenciones comunes a todas las lenguas que están regularizados según los mecanismos de legislación y práctica de las políticas de la UE.

A la luz de Martín Ruano (2012), en el ámbito institucional no todas las lenguas cuentan con las mismas ventajas y beneficios, puesto que a pesar de que la igualdad y uniformidad entre todas las lenguas oficiales de la UE sería lo ideal, la realidad no es la misma. En términos de poder, se asemejan las cuestiones lingüísticas con el peso de determinados estados en cuestiones sociales y políticas, lo que notablemente deja entrever qué países ejercen un mayor influjo en determinadas cuestiones del proyecto europeo.

Muñoz y Valdivieso dedican su artículo *Autoridad y cambio lingüístico en la traducción institucional* (2007), citado con anterioridad, al estudio de los factores y causas que limitan el concepto de autoridad lingüística en el ámbito europeo. Los autores consideran que la "hegemonía" de la lengua inglesa desempeñada en los procesos de traducción comunitaria condiciona de forma directa el concepto de autoridad. En este estudio se fijan, conforme al contexto lingüístico en que se emplean, los patrones seguidos para la aceptación de los términos, por lo que, consecuentemente, los criterios terminológicos que se aplican a la traducción de documentos de carácter institucional europeo se ven afectados por el influjo de la lengua inglesa.

Por su parte, Durán (2010) ha sido una de las autoras que se ha atrevido a poner respuesta a la incógnita de si la traducción institucional es un tipo de traducción especializada. Esta parte de la existencia de una clara distinción entre el discurso jurídico general y el lenguaje comunitario y detalla algunas características propias que posee la traducción en las instituciones europeas, como por ejemplo la ausencia de figuras retóricas, la precisión de estilo, la temática que siempre aborda temas comunitarios a pesar de ser especialmente amplia, un destinatario con conocimientos en la materia que se trata y el empleo de una terminología y construcciones fraseológicas determinadas. Aunque Durán se centra en la actividad traductora en la UE, su contenido puede extrapolarse a que la traducción en las instituciones o comunitaria se engloba dentro de las traducciones especializadas, por lo que constituiría un tipo de traducción por sí misma, pese a que no muchos de los autores que tratan esta cuestión coinciden en la idea de la traducción comunitaria como una especialidad autónoma e independiente. Así, apoyamos la teoría de Durán con la siguiente afirmación de Mayoral (1999: 110):

> La comunicación de información especializada puede tener como protagonistas a combinaciones diversas (especialista a especialista, especialista a político, especialista a lego, especialista a comprador, especialista a usuario); estos tipos de situación comunicativa se realizan a través de los vehículos más adecuados (revista especializada, manual, folleto de instrucciones para usuario, informe, etc.), a la que corresponden géneros más adecuados (artículo científico, abstract, ensayo, artículo de divulgación, etc.) y formatos que les resultan más propios, y la intersección de los parámetros de interlocutores, vehículo, género y formato con el tema sobre el que gira el evento comunicativo determina la terminología (y la fraseología) a utilizar.

Por tanto, para realizar una traducción especializada debemos encontrarnos ante un texto especializado, que emplee un lenguaje de especialidad y que abarque un área del saber concreta. En la traducción especializada se traduce sobre un ámbito y una situación especializados y esta requiere un alto grado de especialización, ya que actúa de puente entre el profesional especializado que lo elabora y el destinatario de este. Es una labor compleja en la que, además de poseer amplios conocimientos especializados, se ha de dominar la gramática de la lengua origen (LO) y la lengua meta (LM) y atender a los criterios culturales y

lingüísticos de las lenguas oficiales de la UE, además de las constantes actualizaciones legislativas tanto a nivel europeo como nacional. En suma, el conocimiento de la terminología en el ámbito institucional es un elemento fundamental e indispensable para el correcto ejercicio de la traducción institucional, la cual consideramos que cumple todas las condiciones para ser tratada como una traducción especializada.

3. OBJETIVOS

El presente estudio aborda el léxico y la terminología del ámbito del terrorismo desde una perspectiva traductológica, con el objetivo fundamental de analizarlos terminológicamente en inglés y aplicar su traducción al español. Para ello, hemos compilado un corpus de textos pertenecientes a la esfera institucional y publicados exclusivamente en inglés por la agencia de la Unión Europea en materia policial, Europol, con el fin de llevar a cabo una extracción de los términos que contienen, y proponer una traducción del propio término y del contexto en que se emplea. La comunicación que presentamos pretende ser de utilidad en el diseño de un recurso con fines de investigación y divulgación científica y social, que ponga de relieve el carácter multidimensional de los conceptos propios del ámbito terrorista para la ciudadanía en general, y para educadores, fuerzas de seguridad, periodistas o traductores e intérpretes, en particular. Para cambiar la forma en que se ajusta una imagen en el documento, haga clic y aparecerá un botón de opciones de diseño junto a la imagen.

3. METODOLOGÍA

3.1. ¿QUÉ ES EL TE-SAT? PRESENTACIÓN DE LOS TEXTOS

El corpus que compilamos a continuación se trata de un corpus monolingüe original o no traducido, ya que está compuesto por textos especializados redactados exclusivamente en inglés. El documento recogido es el EU Terrorism Situation & Trend Report (en adelante, TE-SAT), traducido al español como “Informe de la situación y tendencias del terrorismo”, elaborado y publicado anualmente Europol, agencia de la

Unión Europea. Este informe, difundido exclusivamente en inglés, proporciona una visión general del fenómeno terrorista en la UE desde el año 2007 hasta la actualidad. Como ya hemos mencionado con anterioridad, la lucha contra el terrorismo encabeza la lista de prioridades de los líderes e instituciones europeas, por lo que Europol presenta el TE-SAT como uno de los análisis estratégicos que más contribuye a la defensa y protección de la región europea.

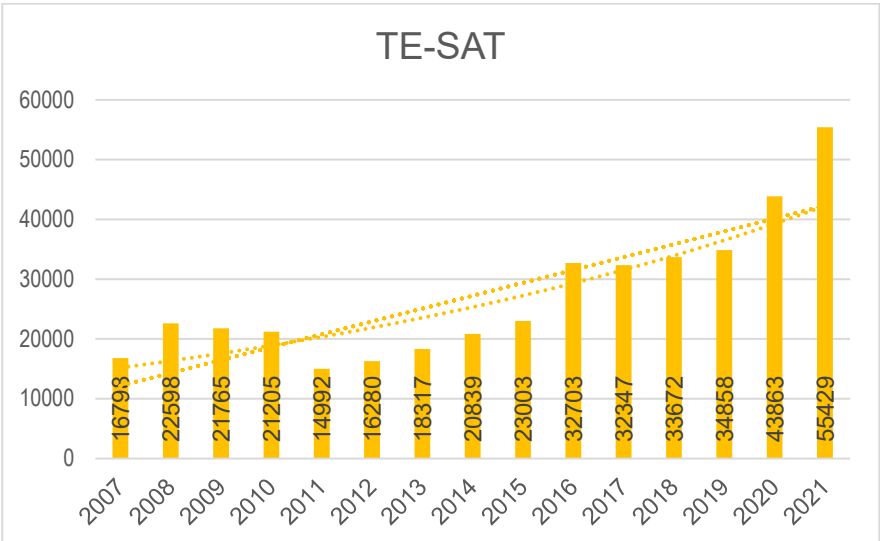
Este informe ofrece datos y cifras específicas sobre el terrorismo en la UE a los funcionarios del orden público, responsables políticos y a la ciudadanía en general, a la vez que identifica tendencias en desarrollo en este ámbito y presenta los principales promotores, impulsores o "imanes" de la comisión de actos terroristas. El TE-SAT es elaborado por expertos de Europol, quienes se apoyan y complementan con información y datos cuantitativos y cualitativos proporcionados por los Estados miembros de la UE y Eurojust. El consejo asesor que en cada edición del TE-SAT ofrece una orientación de la situación actual se integra por las tres presidencias sucesivas del Consejo de la UE (conocidas como "el trío"), miembros del consejo asesor, representantes de Francia y España, representantes de Eurojust y del Centro de Análisis de Inteligencia de la Unión Europea (EU INTCEN), representantes de la oficina del Coordinador de la lucha contra el terrorismo y personal de Europol.

Desde su primer lanzamiento en 2007, la estructura del TE-SAT ha variado considerablemente. Por ejemplo, el informe publicado en 2018 está integrado por los siguientes apartados: prólogo, tendencias, visión general, terrorismo yihadista, terrorismo etno-nacionalista y separatista, terrorismo de izquierdas y anarquista, terrorismo de derecha y terrorismo *single-issued* (individual). Como conclusión, dicho informe ofrece un conjunto de siete anexos entre los cuales se insertan estadísticas sobre los ataques fallidos, frustrados y completados en el año 2019 a escala nacional y clasificados según el tipo de terrorismo, estadísticas de las detenciones nacionales según el tipo de terrorismo, estadísticas sobre sentencias y penas por delitos de terrorismo, una visión general de las actuaciones antiterroristas desarrolladas por Europol, la

metodología seguida para elaborar el informe, las siglas y abreviaturas utilizadas, y enmiendas legislativas en materia terrorista a escala nacional.

En el siguiente gráfico se puede apreciar el número de palabras que integran cada uno de los textos sometidos a estudio, lo que asciende a la cifra de 408 º669 vocablos:

GRÁFICO 1. *Extensión del TE-SAT desde su primera publicación en 2007 hasta 2021.*



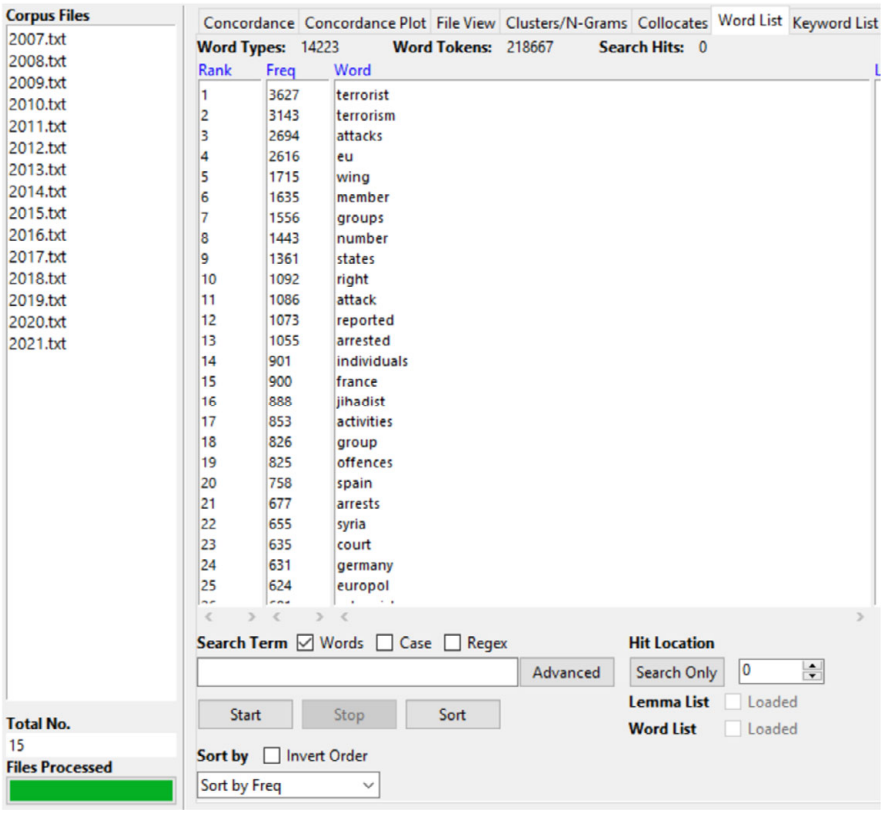
Como se puede observar en el gráfico anterior, todos los textos siguen la misma estructura, constan de apartados iguales o muy similares y su extensión es muy regular. De hecho, se podría destacar la tendencia al alza en los últimos años, coincidiendo así con las fechas de mayor actividad del terrorismo yihadista. Por ello, consideramos que este tipo de texto nos puede proporcionar una muestra representativa y fiable de la variedad terminológica en este campo en concreto, además de haber sido redactado por una agencia altamente especializada, lo que reitera la fiabilidad del corpus. Además, estos documentos oficiales de carácter institucional se publican anualmente desde el año 2007, por lo que no se centra únicamente en las tendencias terroristas actuales, sino que ofrece una amplia perspectiva de diversos tipos de terrorismo y, en consecuencia, una mayor variedad de léxico.

3.2. 1. El empleo de la herramienta *AntConc* en el proceso de extracción terminológica

Con el fin de llevar a cabo un análisis terminológico de los textos sometidos a estudio, hemos empleado la ayuda de herramientas automáticas como el software libre *AntConc*. Dicha herramienta está compuesta por diversas aplicaciones como *Concordance*, *Cluster*, *Collocates* y *Wordlist*, que permiten al usuario elaborar listados de palabras, agrupamientos léxicos y palabras clave.

En primer lugar, tras haber sido importados los 15 textos en lengua origen, la aplicación *Word List* genera una lista de frecuencia con todas las palabras que aparecen en los archivos del corpus y permite observar las palabras más comunes en estos textos. Seguidamente, recurrimos a la aplicación *StopWord List* con el propósito de eliminar las palabras gramaticales no útiles para nuestro proyecto terminológico (adverbios, artículos definidos e indefinidos, numerales, etc.) y así lograr la finalidad de la herramienta, que es confeccionar el listado de palabras especializadas en el contexto que trata. De este modo, a continuación, se puede observar total de14 223 tipos de palabras (*Word Types*) y 218 667 términos (*Word Token*), entre los que se hallan algunos de los ejemplos posteriormente analizados conforme a su frecuencia y forma de uso:

FIGURA 1. *Word List*



Fuente: Elaboración propia a través de *AntConc*

Para cambiar la forma en que se ajusta una imagen en el documento, haga clic y aparecerá un botón de opciones de diseño junto a la imagen. Cuando trabaje en una tabla, haga clic donde desee agregar una fila o columna y, a continuación, haga clic en el signo más.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. *TERRORISM* Y *GUERRILLA*: CONCEPTUALIZACIÓN Y TRADUCCIÓN

En la actualidad existe diversidad de opiniones entre académicos y especialistas a la hora de establecer una definición para los conceptos de "terrorismo" y "guerrilla". Según afirma Wilkinson (1974: 17), pese a su actuación como actos de terror, el hecho de que determinados actos terroristas puedan confundirse con otro tipo de delitos ordinarios, como por ejemplo el asesinato, los daños y el crimen de guerra, hace destacar que su finalidad no es propagar miedos sociales extensos, sino únicamente méritos puntuales. En consecuencia, se denota que aún quedan ciertos aspectos pendientes de resolver para delimitar este concepto, como es el caso de la línea divisoria entre terrorismo y otras formas de violencia política, la diferenciación entre terrorismo y otros delitos ordinarios, o la relación entre terrorismo y la guerra de guerrillas.

— TO: The majority of the suspects arrested were involved in fundraising for **guerrilla operations** in Turkey and for the maintenance of guerrilla camps in northern Iraq.
— Fuente: *EU TERRORISM SITUATION AND TREND REPORT* (2012: 24).
— Propuesta de trad.: La mayoría de los sospechosos arrestados estaban involucrados en la recaudación de fondos para **operaciones guerrilleras** en Turquía y para el mantenimiento de campamentos guerrilleros en el norte de Irak.

Por un lado, el objetivo principal de la guerra de guerrillas es hacer uso de instalaciones y personal militar para lograr un determinado fin político. Por otro, el terrorismo matiza que, a pesar de que su meta también sea lograr un objetivo político, emplea como medio a la población civil. De hecho, Beck (2008: 1566) sugiere que los grupos terroristas poseen tres componentes comunes en todas las organizaciones: la violencia o la amenaza de su uso, los blancos no convencionales y las metas o reclamos políticos. Es el segundo componente el que marca la diferencia con respecto a otros tipos de guerras o conflictos no convencionales entre una organización y un estado. Es aquí, entre ambos conceptos,

donde se encuentra la figura de los combatientes, revolucionarios y anarquistas, quienes, o bien son participes de la guerra de guerrillas, o de actos terroristas. La guerrilla se caracteriza, por tanto, por los reiterados ataques sorpresa y esfuerzos para limitar el movimiento de las tropas enemigas. Entretanto, el terrorismo es, según Rodríguez y Nieto (87), "una violencia premeditada, políticamente motivada y perpetrada contra objetivos no combatientes por grupos subnacionales o agentes clandestinos, normalmente con la intención de atemorizar a la población". Es decir, al tratarse de un hecho premeditado está implícita la intención, y preparación previa y se distingue, principalmente, por su motivación política de otros actos criminales. Además, se perpetran contra un sector de la población no beligerante o no combatiente, lo cual significa que los terroristas atacan a quienes o bien no están en posición de defensa, o no pueden defenderse.

— TO: The Islamist insurgents employ **guerrilla tactics** against military targets as well as acts of terrorism against civilian targets. The frequent suicide bombings, perpetrated by both men and women, are a new phenomenon in Somalia suggesting a foreign, al-Qaeda-driven, influence from other scenes of global jihad.
— Fuente: *EU TERRORISM SITUATION AND TREND REPORT* (2008: 26).
— Propuesta de trad.: Los insurgentes islamistas emplean tácticas de **guerrilla** contra objetivos militares, así como actos de terrorismo contra objetivos civiles. Los frecuentes atentados suicidas con bombas, perpetrados tanto por hombres como por mujeres, son un fenómeno nuevo en Somalia que sugiere una influencia extranjera, impulsada por Al Qaeda, de otras escenas de la yihad global.

Según el Diccionario académico, "yihad" es el término recogido para referirse a la 'guerra santa de los musulmanes'. El significado de esta voz árabe es confuso y presenta un serio problema de polisemia. Aunque en árabe es sustantivo masculino, en español se ha optado por el género femenino. Además, a partir de esta palabra se ha creado yihadista, igualmente válida, que el diccionario *Clave* define como 'de la

yihad o relacionado con ella' y 'partidario o seguidor de la yihad', que hace referencia al individuo que se esfuerza en la búsqueda de la perfección como fiel musulmán, no específicamente a quien practica la guerra santa. No obstante, en los países occidentales, yihad se usa para referirse a "la yihad de los musulmanes extremistas". El término, masculino en árabe pero femenino en español, puede entenderse académicamente como "fortaleza", o en "el camino espiritual de la fe islámica", dentro un contexto religioso, con el objetivo de superación personal como individuo o como comunidad.

En lo que concierne a la grafía, la Fundéu señala que el vocablo "jihad", en ocasiones observado en los medios de comunicación, es una grafía incorrecta. El término "yihad", puede ser entendido, dentro de un ámbito intelectual, como 'esfuerzo', mientras que en un contexto religioso se refiere al esfuerzo por ser mejor como individuo, así como dentro de una sociedad, siguiendo el camino espiritual. Es decir, "yihadista" no es aquel que realiza la guerra santa, sino quien tiene afán por ser un buen musulmán. Esto se opone a lo conocido como "yihad" en los países occidentales, quienes lo asocian directamente con aquellos musulmanes radicales que hacen la guerra santa:

— TO: In Spain, for example, the Audiencia Nacional found seven Spanish and Moroccan nationals guilty of terrorist indoctrination. Directed by IS, the seven had formed a terrorist cell that managed a number of social media accounts used to disseminate terrorist propaganda, glorify the **jihad** and praise IS.
— Fuente: *EU TERRORISM SITUATION AND TREND REPORT* (2017: 19).
— Propuesta de trad.: En España, por ejemplo, la Audiencia Nacional declaró culpables a siete ciudadanos españoles y marroquíes por adoctrinamiento con fines terroristas. Dirigidos por Dáesh, los siete habían creado una célula terrorista que administraba varias cuentas de redes sociales utilizadas para difundir propaganda terrorista, glorificar la yihad y elogiar a autodenominado EI.

4.2. *Crime organization* y *terrorist group*: conceptualización y traducción

Asimismo, a la hora de hacer referencia a la agrupación de individuos que perpetran actos terroristas surge la cuestión de qué término es más conveniente emplear. Por ejemplo, ¿debemos referirnos como organización terrorista o como grupo terrorista? No obstante, en español también es común observar el empleo de la expresión "banda terrorista", e incluso "banda de crimen organizado". Es por ello que, en este punto, consideramos fundamental establecer una definición para "crimen organizado".

Según especifica el Departamento de Seguridad Nacional de España, el crimen organizado tiene como peculiaridad su naturaleza transnacional, su movilidad, flexibilidad, opacidad, y capacidad de adaptación y recuperación. Mientras que, de un lado, desestabiliza las bases político-económicas estatales, impulsa a los individuos hacia círculos viciosos de inseguridad al colaborar con gobiernos corruptos, organizaciones paramilitares o grupos terroristas. El terrorismo, por consiguiente, es entendido como un método empleado por los grupos del crimen organizado (*organised crime groups*). La sigla equivalente en español a OCG es GCO y, siguiendo las normas ortográficas, al ser invariable en la lengua escrita, a diferencia del inglés esta no modifica su forma cuando designa más de un referente:

— TO: Terrorists are known to have acquired hand grenades, rocket launchers and high-grade plastic explosives and detonators from **organised crime groups (OCGs)**.
— Fuente: *EU TERRORISM SITUATION AND TREND REPORT* (2017: 15, 16).
— Propuesta de trad.: Se sabe que los terroristas han adquirido granadas de mano, lanzacohetes y explosivos plásticos de alta calidad y detonadores de **grupos del crimen organizado (GCO).**

En español, la expresión "banda terrorista" se emplea indistintamente para hacer referencia a aquellos grupos criminales cuyo propósito es la comisión de delitos de terrorismo. Aquí se debe hacer una aclaración en cuanto al empleo de la expresión "banda terrorista" y banda

criminal". Dichas expresiones no deben emplearse por igual, puesto que las bandas armadas no siempre tienen como finalidad causar terror, a diferencia de las terroristas. el terrorismo puede no tomar la violencia como vía, por lo que no tiene que estar armado al servirse de la amenaza u otros medios para infundir terror. No obstante, el término "banda" es sustituido en inglés por sustantivos como *group* u *organization*:

— TO 1: Nearly half (48%) of the arrests were made on suspicion of membership of a **terrorist organisation**. More than a fifth (22%) of the arrests were related to travel to conflict areas, and 13% for attack-related activities. Propaganda activities accounted for 9% of all arrests.
— Fuente: *EU TERRORISM SITUATION AND TREND REPORT* (2015: 9).
— Propuesta de trad. 1: Casi la mitad (48%) de las detenciones se realizaron bajo sospecha de pertenencia a una **organización terrorista**. Más de una quinta parte (22%) de los arrestos estaban relacionados con viajes a áreas de conflicto y el 13% por actividades relacionadas con ataques. Las actividades de propaganda representaron el 9% de todos los arrestos.
— TO 2: With regard to recruitment of EU citizens and residents, these new images, which emphasise local over global issues, may significantly increase the attractiveness of combat zones and **terrorist groups** that have shed their image of clandestine guerrilla groups of dubious credentials.
— Fuente: *EU TERRORISM SITUATION AND TREND REPORT* (2013: 21).
— Propuesta de trad. 2: Con respecto al reclutamiento de ciudadanos y residentes de la UE, estas nuevas imágenes, que enfatizan los problemas locales sobre los globales, pueden aumentar significativamente el atractivo de las zonas de combate y los **grupos terroristas** que se han despojado de su imagen de grupos guerrilleros clandestinos de dudosas credenciales.

4. *Terrorist organization* y *terrorist cell*: conceptualización y traducción

Por otro lado, la Real Academia Española define el concepto de célula como un "grupo reducido de personas que funciona de modo independiente dentro de una organización política, religiosa, etc.". este vocablo junto con el adjetivo "terrorista" es la expresión correcta para hacer referencia al grupo reducido que actúa de forma independiente dentro de una organización, en este caso, terrorista. Por ello, debe distinguirse de la expresión difundida puntualmente por los medios de comunicación "cédula terrorista", pues este sustantivo significa 'papel o pergamino escrito o para escribir en él algo' o 'documento en que se reconoce una deuda u otra obligación', lo que no cobra sentido dentro del ámbito del terrorismo y la radicalización.

- TO: A jihadist cell including IS members who had returned from Syria was dismantled in North Macedonia. Individual cases of returnees from the conflict zones in Syria and Iraq were noted in the region.
- Fuente: EU TERRORISM SITUATION AND TREND REPORT 2021, 18.
- Propuesta de trad.: Una célula yihadista que incluía a miembros del EI que habían regresado de Siria fue desmantelada en Macedonia del Norte. En la región se observaron casos individuales de repatriados de las zonas de conflicto en Siria e Irak.

Igualmente, la expresión *sleeper cell* aparece en los textos recogidos con alta frecuencia. Según Shafritz, Gibbons y Scott (1991: 230), los terroristas durmientes o células terroristas durmientes son aquellos terroristas que, manteniendo un perfil bajo, proporcionan materiales, armas, vehículos o documentos de identificación falsificados, entre otros, a otros alistados: "sleepers may provide safe houses, forged identification and documents, weapons, vehicles and transport, money, information and other valuable forms of assistance":

— TO: Spain commented on the possibility of undetected returnees with combat experience, tactical knowledge and expertise

in handling weapons and explosives, creating **sleeper cells**. However, no such cases were reported in 2019.

— Fuente: *EU TERRORISM SITUATION AND TREND REPORT* (2020: 44).

— Propuesta de trad.: España comentó sobre la posibilidad de retornados no detectados con experiencia en combate, conocimiento táctico y experiencia en el manejo de armas y explosivos, creando **células durmientes**. Sin embargo, no se informaron casos de este tipo en 2019.

5. CONCLUSIONES

La exposición abordada en las páginas precedentes, la metodología planteada y los resultados obtenidos nos llevan a extraer las siguientes conclusiones:

a. Uno de los temas clave a tratar en nuestro estudio ha sido la traducción institucional en la Unión Europea. Hemos podido observar las definiciones y características que diversos expertos atribuyen a la traducción especializada, pudiendo así concluir que la traducción institucional se engloba dentro de la traducción de especialidad y, por tanto, requiere de profesionales que sean capaces de tratar con la terminología propia de este campo.
b. En el ámbito del terrorismo, la labor traductológica se halla en la correcta transferencia de la información.
c. Destacamos la fuerte presencia de la lengua inglesa, pues un gran número de términos se traducen del árabe a esta lengua, y de esta al resto.

6. REFERENCIAS

Beck, Colin J. (2008). The contribution of social movement theory to understanding terrorism. *Sociology Compass 5(2)*, 1565-1581.

Corpas Pastor, G. (2017). Compilación de un corpus ad hoc para la enseñanza de la traducción inversa especializada. TRANS. Revista De Traductología, (5), 155-184. https://doi.org/10.24310/TRANS.2001.v0i5.2916

De la Corte, Luis. (2009) Terrorismo: un campo de estudio en expansión. Revista de Psicología Social 24:2, 115-118.

Martín Ruano, María del Rosario. (2012) Traducción institucional e identidad(es): asimetrías, conflictos, posibilidades. En: Baigorri Jalón, Jesús & Icíar Alonso (eds.) 2012. Ensayos sobre traducción jurídica e institucional. Granada: Comares,45-68.

Mayoral, Roberto. (1999) La traducción de la variación lingüística. Soria: Uertere

Muñoz Martín, F. Javier & María Valdivielso Blanco. (2007) Autoridad y cambio lingüístico en la traducción institucional. Revista electónica de estudios filológicos, 445-480.

Parekh, Bhiku. (2005) *Repensando el multiculturalismo: diversidad cultural y teoría política*. Madrid: Istmo.

Shafritz, J. M., Gibbons, E. F., & Scott, G. E. J. (1991). *Almanac of Modern Terrorism*. Facts on File.

Varios autores (Fundéu BBVA). Versión electrónica: https://www.fundeu.es/

Varios autores (Unión Europea). (2022) "Centro de Traducción de Órganos de la Unión Europea." < http://cdt.europa.eu/es >

Varios autores (Unión Europea). (2022) "Dirección General de Traducción." < http://ec.europa.eu/dgs/translation/index_en.htm >

Varios autores (Unión Europea). (2022) "EURLEX." < https://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=es >.

Veres Cortés, Luis Enrique. (2012). Imagen, terrorismo y argumentación. *Revista Iberoamericana de Argumentación 4*, 1-14.

Wilkinson, Paul. (1977). *Terrorism and the Liberal State*. Londres: Mac Millan.

EL PROBLEMA JURÍDICO DEL LENGUAJE LEGAL EN LA ADMINISTRACIÓN ELECTRÓNICA

JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actualmente se dirige hacia una evolución tecnológica en la que cada vez más la inmediatez se convierte en seña de identidad y distinción entre competidores tecnológicos. La inmediatez consumista de querer tenerlo todo de forma inmediata y sin esperas es una problemática que ha alcanzado a la Administración Pública. La necesidad de inmediatez en la administración pública y el alo de necesidad artificial que se está generando entorno a ella y la administración electrónica está suponiendo la pérdida de significados en aras de potenciar los significantes al límite. La necesidad artificiosa y su creencia de que generando inmediatez se mejora un servicio en el ámbito de la administración electrónica, es actuar sin pensar. La relación entre la administración y el administrado tiene siempre un trasfondo jurídico en el 100% de servicios que se presta en una administración.

La entrada de la administración electrónica en los servicios electrónicos no vinculados a profesionales colegiados sino directamente a administrados supone un problema actual. La puesta en marcha de procesos y procedimientos administrativos mediante servicios web y aplicaciones móviles que pretenden ofrecer respuestas excesivamente rápidas a problemas en muchas ocasiones complejos, es un error de base. El problema principal viene dado cuando para acelerar los procesos y procedimientos administrativos se está usando el lenguaje de forma perniciosa. La administración electrónica está usando un lenguaje legal cada vez más caramelizado y suavizado con el fin de hacerlo tan asertivo que desnaturaliza el derecho mismo. El uso de un lenguaje tan simplista y

edulcorado con el fin de no agredir y simplificar de forma extrema todo tomando al administrado como un ciudadano sin capacidad de razonamiento lógico es una premisa peligrosa. El lenguaje puramente administrativista se está perdiendo, sustituyendo conceptos y argumentos jurídicos por un conjunto de nuevos usos del lenguaje más tecnificado y centrado para que un proceso se entienda por parte de un usuario en frases cortas de una APP. Todo ello bajo un lenguaje muy suavizado con el fin que el usuario no se ofenda.

Por esa razón el uso del lenguaje legal actual en las apps en contraste con las necesidades legales reales que se deberían transmitir y las posibles consecuencias a medio y largo plazo respecto a la administración electrónica es importante. De esa forma se debe buscar una posible solución analizando la posibilidad de un uso de un lenguaje administrativista menos tecnificado, pero sin caramelizarlo de forma que desnaturalice la esencia misma legal.

La necesidad que tienen las administraciones públicas de desarrollar herramientas y servicios basados en administración electrónica bien por vía web o app resulta un problema. El hecho de tener que ejecutar desarrollos en un tiempo cada vez más corto debido a diversos factores, tanto sociales, políticos es un problema. De la misma forma la falta de planificación debido a un déficit formativo en los responsables de servicio de las aplicaciones en las diferentes administraciones, son las piedras de toque que generan un escollo a la hora de usar un lenguaje adecuado a cada situación.

El lenguaje administrativista aplicado a servicios telemáticos se está diluyendo en aras de un lenguaje edulcorado y sensible hacia el usuario. La desnaturalización del lenguaje administrativo supone un problema, pues cualquier procedimiento jurídico, formulario o aclaración legal sobre un procedimiento o proceso administrativo no debe carecer de lenguaje legal. La actualidad va en contra de este dogma, pues estamos frente a una cuestión dogmática básica de cualquier campo del derecho. El problema de una desnaturalización lingüística aplicada al sector jurídico tiene una doble consecuencia. La primera de ella es la alfabetización promocionada por ese lenguaje caramelizado dando por sentado que no resulta necesario tener un lenguaje técnico y que este carece de

importancia, o no le interesa al administrado. Por otro lado, el segundo problema es la desvirtualización de la naturaleza jurídica de los procedimientos, la falta de técnica en ellos, implica una inseguridad jurídica hacia el propio administrado. El carecimiento de un lenguaje jurídico técnico implica perder la naturaleza jurídica, pues un lenguaje técnico es necesario para ejecutar una serie de procedimientos regulados técnicamente. El hecho de simplificar no implica desnaturalizar como está sucediendo.

Asimismo, todo ello se une a un tercer problema, la priorización de lenguaje asertivo en materia de navegabilidad web y app respecto a los usuarios que interactúan en esas plataformas. La administración está optando por sustituir el lenguaje técnico, el cual se puede simplificar sin perder el trasfondo técnico, por otro lenguaje asertivo que parte hacia un objetivo vinculado a generar una navegabilidad agradable y sencilla dejando el objetivo de esa navegabilidad en un segundo plano. Prima más que una aplicación sea sencilla y agradable a que cumpla con los objetivos jurídicos que implica su uso. Todo ello debido a que se entiende que el usuario administrado que la va a usar no va a tener capacidad de entender su propia lengua, pero en una vertiente algo técnica.

El lenguaje es necesario en una rama técnica, sino se pierden parte o el completo deber al que se encamina ese campo tecnificado.

Teniendo en cuenta todo lo indicado y partiendo de los diferentes antecedentes mencionados, los objetivos del presente capítulo tienen como intención en su objetivo primero ofrecer los argumentos jurídico-lingüísticos competentes para construir una concepción teórica acerca de cómo se debe establecer un nuevo marco por parte del ordenamiento actual respecto a el establecimiento de unas pautas lingüísticas aplicadas al ámbito jurídico. Asimismo, la intención es ofrecer un enfoque jurídico que ofrezca no sólo una mejora legislativa del actual marco normativo europeo e internacional sino en todos los campos jurídicos que se encuentran implicados en el desarrollo y mantenimiento de aplicaciones y servicios web. La pretensión es establecer un marco común general teórico, puesto que la aplicabilidad es extensiva a cualquier

marco administrativo independiente del ordenamiento jurídico en el que se encuentre.

Para esta labor se realizará una definición conceptual de todos los elementos que componen el concepto de lingüística aplicada al ámbito de la administración mediante Data Mining e Inteligencia Artificial todo ello desde un punto de vista jurídico dando una perspectiva legal a toda la cuestión técnica.

Por otro lado, en segundo lugar, se va a analizar la situación actual desglosada en el objetivo primero con el fin de ofrecer una exégesis sucinta de la situación actual legislativa para posteriormente ponerlo todo en perspectiva a los efectos de realizar un análisis en el objetivo segundo desde el punto de vista jurídico obtenido en el objetivo primero respecto a la construcción teórica de una lingüística administrativista y la regulación acerca de la misma. La finalidad del objetivo segundo pasa por analizar la situación legal del objetivo primero en lo que a su marco normativo de referencia se refiere. La situación jurídica de facto nos arroja una conclusión general que en perspectiva a la actual reflexión sobre el tema de ciertos sectores.

Todo ello, dependiendo del marco teórico de referencia el cual cambia con la regulación actual y que debe ser examinado a la luz de esta para entender cómo se encuentra ahora representado respecto a las inquietudes y necesidades en la sociedad actual y el eje protector que tiene el derecho respecto a la misma. Asimismo, se analizará de forma sucinta la falta de protección jurídica del usuario respecto a todo lo expuesto. Asimismo, también se analizará cuál es la repercusión que tienen estas cuestiones respecto al tratamiento lingüístico del mismo, así como las posibles problemáticas. Todo ello en concurrencia con el derecho natural respecto al concepto de lingüística jurídica versus eficiencia administrativa o de gobernanza.

Por ello, en tercer lugar, se quiere realizar una vez expuestos los dos objetivos anteriores un análisis de la situación respecto al marco teórico resultante. La pretensión no es otra que localizar los errores actuales y subsanarlos bajo el prisma de un análisis jurídico el cual ayudará al legislador hacia la creación inequívoca de nuevas normas que permitan a

aquellas conseguir su objetivo natural que no es otro que el de generar una administración desde un punto de vista tecno jurídico eficiente y justa respecto a todos sus administrados en cuanto a los conceptos de derechos y deberes. El problema por explicar radica en la gestión que arrastran las normativas actuales, normativas tras normativa y más ahora que se deba usar un marco teórico obsoleto y bajo un paradigma obsoleto también en su fundamentación de base y por ende el actual riesgo jurídico que corren los ciudadanos respecto al reto legal que supone la automatización de la administración.

Asimismo, para finalizar como último objetivo y el principal de todo ello que vertebra este capítulo del libro, se va a realizar una labor de análisis global de la situación de la administración respecto al reto indicado en los objetivos precedentes. La finalidad es la de localizar las posibles incongruencias entre el marco teórico actual bajo el que se puede desarrollar una nueva administración adscrita al nuevo marco teórico que se propondrá y cual puede llegar a ser el factor de riesgo existente respecto a la génesis jurídica principal que no es otra que facilitar el acceso a la administración por parte de los gobernantes administrantes hacia los administrados ciudadanos. Todo el análisis se realizará bajo una perspectiva jurídico-proyectista y con una pretensión básica de que todo marco teórico debe brindar una univocidad doctrinal que permita a través del principio de refutación consolidar el paradigma científico elaborado con el fin de conseguir generar una normativa lo más acorde a la propuesta doctrinal que se realiza. Tras realizar dicho análisis, se terminará concluyendo cual es la realidad jurídica de todo ello y la situación actual teniendo en cuenta el auge en materia de nuevas tecnologías y como todo ello debería converger en nuevas claves jurídicas de un nuevo futuro legal internacional que se encuadre dentro de un nuevo marco teórico que no debe tener otro fin que el de dar respuesta a los retos actuales y estructurar un futuro de explotación de datos en todos los campos del derecho implicados para invocar una administración que ayude al administrado y haga justicia entre los mismos en lo que ha tramitación procedimental y relación administrativa se refiere.

Por ello, la metodología empleada para el presente capítulo es una metodología basada en la investigación analítica. Por ello, el desarrollo que se va a presentar a continuación se basa en una investigación jurídico-proyectista con naturaleza propositiva y bajo un sistema que emplea fundamentalmente un método inductivo-comprensivo con diferentes momentos en los que se usará una metodología hipotético-deductiva para la exposición del nuevo marco teórico acorde a la propuesta teniendo en cuenta la respuesta al paradigma actual. Asimismo, se propondrá la ejecución de un análisis metodológico proponga un nuevo paradigma jurídico al amparo de un análisis de los datos respecto a la génesis teorética en perspectiva al objetivo a proteger.

La administración se ha dejado llevar por sistemas más mercantilistas que de gobernanza. Las intenciones en muchas ocasiones de salir del paso permiten que el control de servicios y aplicaciones en lo que a toma de decisiones respecta lo tengan más las empresas que desarrollan los productos en lugar de la propia administración.

2. CONCEPTOS

El análisis de los diversos conceptos de lingüística jurídica que necesitamos aplicar al ámbito de estudio del uso de aplicaciones y servicios web en el ámbito administrativo implica el conocimiento de las técnicas de escritura legislativa respecto a su estado actual y las necesidades filológicas detectadas. Por todo, esto pasa previamente por una definición de conceptos básicos. La definición de estos conceptos nos permitirá identificar los correlativos objetivos a desarrollar respecto a las problemáticas detectadas.

En primer lugar, necesitamos definir el concepto de metalenguaje. El metalenguaje es un punto de partida importante, alcanzando rango casi de pilar fundamental. Por todo, debemos partir entendiendo por metalenguaje al lenguaje que se usa como función glosadora con el fin de confirmar si por un lado el emisor y por otro lado el receptor de un mensaje transmitido ambos se encuentran interpretando el mismo mensaje. Para conseguir dilucidar esta cuestión debemos usar una herramienta. La herramienta que se usa como función científica es el

metalenguaje. El metalenguaje debemos entenderlo como una herramienta que se usa desde un punto de vista lingüístico para relacionar el lenguaje primario con el lenguaje que se pretende hacer llegar a un receptor, mediante un análisis metalingüístico (Loureda, 2009).

Por otro lado, el concepto de función metalingüística también nos resulta necesario para ejecutar el actual análisis. La razón radica en que es necesario puesto que la función metalingüística es aquella que usa términos específicos para definir la propia lengua. Por ello podemos y debemos entender en lo que se refiere a la función metalingüística, que ésta es una función derivada del término metalenguaje conteniendo un significado equivalente al que en un paradigma tendría el concepto metateoría. Por todo lo anterior se podría definir a la función metalingüística como la teoría que hace de la otra teoría o teorías su objeto de su reflexión científica acogiendo el lenguaje como vía principal que hace a su vez al lenguaje su objeto de reflexión (Tauste, 1992).

De la misma forma nos encontramos con el concepto de lenguaje jurídico como vehículo de la metalingüística jurídica. El lenguaje jurídico desde un punto de vista conceptual sería aquel tipo de lenguaje que constituye por diversas razones lingüísticas una de las formas en las que se emplea una lengua independientemente del idioma que se use. El lenguaje jurídico por ello se debe entender que se encuentra incluido dentro de los tipos de lenguajes denominados lenguajes de tipología especializada o lenguas de uso profesionalizado. Estos lenguajes especializados o profesionales se definen como las variedades que una lengua adopta cuando es utilizada bajo un medio de comunicación formal y con características funcionales y entre un conjunto de individuos especializados en una materia específica. Por todo ello podemos entender al lenguaje jurídico como un lenguaje de carácter especializado y profesionalizado con una tipología de lenguaje de tipo registro o una variedad de lenguaje funcional con una variabilidad de carácter técnico (Mattila, 2006).

Asimismo, debemos tener en cuenta el concepto de Lenguaje Legal. El Lenguaje Legal sería el último de los conceptos a definir, y debemos entender el lenguaje legal como aquel conjunto de términos que se usan entre el lenguaje legal y el lenguaje de la ley, con la finalidad de ofrecer

un corpus iuris que permita ser usado en el ámbito jurídico. Por ello y teniendo en cuenta todo lo anterior, el lenguaje legal se compondría de dos factores. Por un lado por el lenguaje legal y por otro el lenguaje de la ley, íntimamente relacionados pero divididos por su diferencia de aplicación en el campo jurídico y su reflejo lingüístico.

El lenguaje legal será aquel lenguaje que usa expresiones de carácter más general donde asimismo resulta necesario tener un conocimiento concreto del campo científico donde se usa para de esa forma poder entender el léxico legal utilizado y el vocabulario jurisprudencial en su uso. A su vez el lenguaje legal podría indicarse que es el sistema global de palabras, términos y conceptos que son operados por los profesionales del derecho en base a la ley en todas sus manifestaciones jurídicas posibles.

El segundo de los conceptos dentro del concepto del lenguaje legal es el lenguaje de la ley. El lenguaje de la ley es el léxico que se usa por parte de los actos legales reglamentarios y los actos de interpretación administrativos que usan la interpretación del léxico del lenguaje de la ley para aplicarlo a los diferentes ámbitos jurídico protectores. (Ol'ga, Kornyushkina, Naruzhnaya, Tonkov y Turanin, 2019)

Por todo ello una vez visto los conceptos que componen el objeto de estudio resultará más fácil llegar a entender las conclusiones de la problemática de la lingüística jurídica y el desarrollo de servicios web y aplicaciones por la administración pública. Por ello todos estos conceptos a la luz de la investigación en composición con la problemática existente nos facilita la tarea investigadora.

3. LA LENGUA Y EL LENGUAJE JURÍDICO RESPECTO A LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADO Y SIGNIFICANTE EN LAS TIC

El análisis de la lingüística jurídica y las técnicas de escritura legislativa y cuál es su estado actual respecto a las necesidades comunicativas del derecho en perspectiva a los servicios web y aplicaciones de la administración pública, es una reflexión necesaria. Todo ello resulta necesario para poder definir que ámbitos de la lingüística jurídica se necesitan

relanzar y de qué forma interaccionan entre sí para el uso e implantación de los servicios indicados que ofrece la administración.

El lenguaje de la ley es el origen del primero de los problemas que provoca que se arrastren sus deficiencias al ámbito del lenguaje legal que se usa a su vez para interpretar y articular dicho lenguaje de la ley al uso general del lenguaje jurídico por parte de los profesionales que se dedican al ámbito del derecho. Teniendo en cuenta todo ello, el reto es generar una convergencia entre lenguaje legal y el lenguaje convencional sin que se pierda la naturaleza jurídica que expresa el lenguaje de la ley.

Para comenzar cabe decir que tanto el lenguaje de la ley, como el lenguaje legal tienen un problema de origen. El hecho de que se use desde hace siglos un lenguaje legal con un carácter barroco, así como también rebuscado y no solo en la utilización a la hora de interpelar con sus leyes; genera inseguridad jurídica. El uso innecesario en multitud de ocasiones de un vocabulario técnico en el que se generan una serie de abusos en lo que respecta al empleo de latinismos, estilismo arcaico o fórmulas estereotipadas es un problema de base que provoca una legibilidad y comprensión lectora imprecisa jurídicamente. La interpretación de la norma no tiene que generar problemas inferidos de su redacción. Asimismo, el uso de verbos no finitos y la nominalización o sustantivación de estructuras así como la elección de estructuras impersonales o pasivas, genera una inseguridad jurídica derivada de un mal uso del lenguaje legal que a su vez parte de un lenguaje de la ley que arrastra los mismos problemas de base (Cuccatto, 2017).

Asimismo, también debemos ver en qué medida influye la necesidad de una constante tecnificación en la administración sobre el uso de ese lenguaje legal y su adaptación a las necesidades de lenguaje legal acorde a dicha tecnificación. Por ello tenemos que ver en primer lugar la primera característica del signo lingüístico aplicable al lenguaje legal y el lenguaje de la ley, que es la arbitrariedad. La relación en el ámbito del lenguaje jurídico que une el significante con el significado desde un punto de vista legal es la arbitrariedad. Por ende y por ello la característica básica y fundamental respecto a lo que el signo lingüístico se refiere en el ámbito legal y del constructo jurídico por parte de los

legisladores es la de la arbitrariedad de la norma dependiendo de su redacción. A lo que se refiere esta característica no debe dar lugar a confusión. La arbitrariedad desde el punto de vista del análisis metalingüístico jurídico que se está realizando se refiere al hecho de que entre el significante de la norma y el significado de esta existe una libre elección por parte del sujeto lector y del sujeto hablante respecto a su significancia. La inmotivación de la norma debe ser tal que no exista vinculo natural con la realidad de los hablantes de forma que la redacción de la norma sea lo más abstraída de asociaciones semánticas con realidades específicas que conlleven a generar premisas de aplicación erróneas de base conceptual. Esta abstracción nos debería permitir asociar mejor el lenguaje legal, respecto a lenguaje de la ley y el significante a incluir en aplicaciones y servicios web respecto al significado que se debe transmitir con las adaptaciones de dicho lenguaje que se hagan hacia esas plataformas.

Por otro lado, es necesario analizar la diferencia entre significante y significado. El significante y el significado se presentan vinculados por una relación de presuposición. A lo que nos referimos es que se encuentran vinculados a una grafía o sonido concreto asociado a un significado específico, pero que esta relación debe tener la característica de ser arbitraria. La referencia que queremos ofrecer es que el significado de una palabra no se puede comunicar por medio de otro significante, es decir del mismo modo que en dos lenguas diferentes se dice de forma distinta un mismo significado con diferentes significantes (Saussure, 1982). Por ello no debe existir relación directa causal entre la pertinencia de un significado hacia un significante, deben tener una relación lo más abstraída entre sí que sea posible para que la interpretación legal de problemáticas se asocie a un significante concreto sin necesidad de interpretaciones para localizar su significante.

Tras analizar todo ello realmente existen dos tipos diferentes de lenguajes jurídicos. Los dos lenguajes jurídicos existentes en cualquier esfera legal se componen por el lenguaje legal y el metalenguaje jurídico. El lenguaje legal está compuesto como hemos indicado por el lenguaje de la ley y el lenguaje legal que es el lenguaje que expresa la relación entre una norma y una conducta jurídicamente tipificada. El lenguaje legal es

por extensión el lenguaje del derecho positivo, el discurso jurídico que usa el Poder Legislativo y la administración pública para generar normas que compondrán un ordenamiento jurídico. El lenguaje legal tiene como función la prescripción y la legalidad de los enunciados jurídicos que indican la acción que genera su tipo impositivo regulado a través del lenguaje legal. Por todo ello este es el único lenguaje legal real de uso efectivo para la síntesis protectora social que tiene en su objetivo primario el derecho frente a toda sociedad. El metalenguaje jurídico, es como hemos indicado el lenguaje que habla del lenguaje, en este caso el lenguaje que habla del lenguaje legal, analizado científicamente como tal. Por ello debemos tener en cuenta que el metalenguaje y la función que tiene no es otra que mostrar que el lenguaje legal es el significado del lenguaje de la ley, aunque se encuentren enmarcados dentro del mismo significado tanto significado como significante.

El metalenguaje jurídico por todo lo anterior es la construcción de proposiciones que tienen entre otros la construcción de referentes sobre el significado de otra proposición del lenguaje legal. Por extensión todo lo que se diga del lenguaje legal es metalenguaje jurídico, y todo el análisis científico del metalenguaje jurídico no es otra cosa que argumentación jurídica respecto a proposiciones legales concretas con la finalidad de mejorar dichas proposiciones con nuevos significantes y significados jurídicos que mejoren su esfera protectora legal. Esta realidad nos lleva a que los problemas de interpretación del lenguaje legal se deban buscar en las interpretaciones del metalenguaje jurídico (Ribeiro Toral, 2003).

Por ello podemos ver que la lengua es el vehículo de la profunda expresión jurídica dentro del derecho natural y tiene una importancia vital para conseguir el objetivo ulterior de cada significado jurídico propuesto a través de los diferentes significantes existentes.

Según el derecho natural las normas jurídicas se manifiestan usando la lengua y el lenguaje, por extensión el resultado de los fallos de los tribunales que son los que aplican las normas para dirimir conflictos entre ellas, en la práctica son básicamente lenguaje. Además de todo ello en el caso de que la norma escrita tenga visos de ser interpretada por tener un significante incierto, lo que está escrito en el corpus iuris, todo se

materializa a través del lenguaje escrito. Por extensión el lenguaje tiene la capacidad de ser interpretado asimismo por el lenguaje y el resultado que ofrece se expresa de nuevo por medio del propio lenguaje (Carnio, 2000).

Asimismo, desde un punto de vista iusnaturalista, el lenguaje jurídico siempre ha sido causa de discusión en el ámbito jurídico quedando una interpretación del lenguaje jurídico desde puntos de vista el instrumentalista y el constituvista (Roman, 2008).

Los instrumentalistas consideran que el derecho usa el lenguaje basando sus enfoques jurídico-teóricos que ven al lenguaje como un instrumento que describe la realidad. Por otro lado, los constituvistas piensan que el derecho es lenguaje en sí mismo y el lenguaje es un elemento fundamental para la construcción de la realidad jurídica.

Por otro lado, los instrumentalistas creen que el lenguaje entendido de forma natural puede generar problemas a la hora de expresar el lenguaje jurídico, y ven como un problema semántico el problema del vocabulario jurídico. Por el contrario, los constituvistas piensan que lenguaje natural y jurídico son un uno en sí mismo con sus problemas y salvedades, de la misma forma que el problema del vocabulario es pragmático y no semántico.

Por último, los instrumentalistas piensan que el diccionario y la gramática son una ayuda para solucionar los posibles problemas de la norma, mientras que los constituvistas piensan que la solución no está en la gramática ni el diccionario sino en las propias características del lenguaje.

4. RETOS DE LA LINGÜÍSTICA JURÍDICA

La situación actual de la lingüística jurídica no ha evolucionado más allá de los discursos teóricos de carácter doctrinal. La realidad nos muestra una norma que sigue teniendo las mismas problemáticas y carencias lingüísticas de base. La barrocidad del lenguaje, así como su carácter anacrónico en lo que a su redacción se refiere nos ofrece una normativa insegura desde el punto de vista jurídico. Todo ello debido a

las posibilidades de interpretación que nos permite la norma por el propio hecho de su existencia, su naturaleza es dada a la interpretación.

Las administraciones son las garantes de ofrecer una legislación con un nivel de lenguaje legal con suficiente claridad como para impedir cualquier tipo de interpretación que desvíe jurídicamente la realidad del significante frente al significado realmente protegido por la norma bajo el prisma jurídico.

El poder ejecutivo del estado debería ofrecer algún tipo de formación lingüística en cuestiones jurídicas y tecnológicas con el fin de conseguir una convergencia entre ambos campos.

Pero frente a esa problemática realmente lo único que existe son manuales de lenguaje administrativo que se centran en ofrecer únicamente nociones de comunicación. Los manuales de lenguaje administrativo se centran únicamente en aclarar diferentes problemas de carácter técnico a la hora de que los técnicos se enfrenten a problemas en la redacción de una norma, reglamento o una causa administrativa.

Las administraciones se focalizan en evitar el uso de lenguaje sexista o de errores en las estructuras gramaticales, el uso del léxico, la ortografía, la acentuación o aclaraciones sobre técnicas de redacción de documentos. Pero estos manuales realmente lo que suponen es un compendio de dudas en esos ámbitos y no tienen un carácter formativo básico. Los manuales explican cuándo se debe usar la arroba, como se escriben los días y meses, la abreviatura de etcétera, la acentuación de monosílabos o errores en los plurales de expresiones latinas (Sarmiento, 2007) (Medina-Guerra, 2010).

El principal escollo viene dado por la falta de conocimientos técnicos y el miedo a lo desconocido por parte de los responsables de desarrollo de proyectos en las administraciones públicas. La carencia de conocimientos técnicos aboca a dejar en manos de aquellos que tienen esos conocimientos técnicos las decisiones acerca de qué tipo de uso del lenguaje es el más adecuado. Pero el problema es que los técnicos especialistas en cuestiones de ingeniería y aplicaciones carecen de conocimientos legales.

Por todo, aquí resalta la necesidad de la interdisciplinariedad. El no uso de la interdisciplinariedad nos lleva a que por el mismo miedo al desconocimiento, los técnicos que deciden que se dice en las aplicaciones usan lenguajes muy cercanos a los usuarios con la firme intención de no dejar lugar a dudas a nada. Pero todo ello desde un punto de vista técnico, a nivel de usabilidad de esos servicios, no a nivel de consecución del objetivo jurídico que se persigue con esos servicios o aplicaciones.

El lenguaje usado es un lenguaje edulcorado con muchas intenciones de tutelar al usuario como si estuviera comprando un producto más que usando un servicio de una administración.

Así, resulta destacado ver como el principal problema es la falta de colaboración entre técnicos especialistas en distintos campos para converger sobre un mismo problema aportando soluciones por todas las partes con el fin de ayudar a alcanzar nuevas formas del lenguaje que hasta ahora no existen.5. discusión

Haga clic en Insertar y elija los elementos que desee de las distintas galerías. Los temas y estilos también ayudan a mantener su documento coordinado. Cuando haga clic en Diseño y seleccione un tema nuevo, cambiarán las imágenes, gráficos y gráficos SmartArt para que coincidan con el nuevo tema. Al aplicar los estilos, los títulos cambian para coincidir con el nuevo tema. Ahorre tiempo en Word con nuevos botones que se muestran donde se necesiten.

5. CONCLUSIONES

El principal problema viene dado por el desconocimiento tanto de técnicos en ingeniería como los técnicos especialistas en legislación. Partiendo de la base que estamos frente a la implementación en un servicio web o aplicación de un procedimiento administrativo; son los técnicos legales quienes deben realizar la mayor parte de las decisiones. Así como realizar una labor de análisis de lenguaje legal respecto al de la ley y el lenguaje técnico vinculado a aplicación y servicios web para con ello elaborar la mejor aproximación para plasmar correctamente esos procedimientos en esas vías.

La falta de formación es el problema de fondo más destacado. El desconocimiento genera desconcierto y por ello se toma la vía más cómoda, que sea un tercero contratado que a la vez que realiza la labor técnica también implemente el lenguaje vinculado esas aplicaciones. La falta de visión conjunta es el segundo escollo. La necesidad de tener una visión global es el elemento que controla que un producto tecnológico está totalmente adecuado a las necesidades. Para ello resulta necesario la colaboración entre equipos de diferentes disciplinas.

Ante esta problemática se ataja de la forma más sencilla, implantar un lenguaje cariñoso, mercantilista y sin trabas de forma que nunca se encuentre un problema el usuario, todo sean facilidades para acabar rápido.

La administración no es un comercio online, donde cuanto más rápido y con menos pasos se pueda realizar una compra por una aplicación; mayor capacidad de asegurar la venta se tiene. El espíritu de la "mercantilización" en los servicios TIC ofrecidos por la administración es un síntoma que confirma la debilidad de la administración electrónica.

Cuando algo se desconoce no se profundiza, y por ello no existe realmente una administración electrónica, real y eficaz donde el data mining y la inteligencia artificial sean el motor de desarrollo administrativista y de cara al ciudadano.

6. REFERENCIAS

AARNIO, A. (2002). DERECHO, RACIONALIDAD Y COMUNICACIÓN SOCIAL. ENSAYOS SOBRE FILOSOFÍA DEL DERECHO. MÉXICO: BIBLIOTECA DE ÉTICA, FILOSOFÍA DEL DERECHO Y POLÍTICA.

CUCATTO, M. (2017). LENGUAJE JURÍDICO Y RUTINAS COGNITIVAS: DE LA ESCRITURA DE SENTENCIAS JUDICIALES A LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA SOBRE TEXTOS JURISDICCIONALES.

LOUREDA, Ó. (2009). DE LA FUNCIÓN METALINGÜÍSTICA AL METALENGUAJE: LOS ESTUDIOS SOBRE EL METALENGUAJE EN LA LINGÜÍSTICA ACTUAL. REVISTA SIGNOS, 42(71), 317-332.

MATTILA, H. E. (2016). COMPARATIVE LEGAL LINGUISTICS: LANGUAGE OF LAW, LATIN AND MODERN LINGUA FRANCAS. ROUTLEDGE.

MEDINA GUERRA, A. M. (2010). MANUAL DE LENGUAJE ADMINISTRATIVO NO SEXISTA.

OL'GA, V., KORNYUSHKINA, A. Y., NARUZHNAYA, E. A., TONKOV, E. E., & TURANIN, V. Y. (2019). EL LENGUAJE JURÍDICO COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN INTELECTUAL Y JURÍDICO. REVISTA CIENTÍFICA DEL AMAZONAS, 2(3).

RIBEIRO TORAL, G. (2003). TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN JURÍDICA. PLAZA Y VALDÉS.

ROMÁN, J. O. A. (2008). LA RELACIÓN LENGUAJE Y DERECHO: JÜRGEN HABERMAS Y EL DEBATE IUSFILOSÓFICO. OPINIÓN JURÍDICA, 7(13), 139-162.

SARMIENTO GONZÁLEZ, R. (2007). MANUAL DEL LENGUAJE ADMINISTRATIVO DEL AYUNTAMIENTO DE MADRID.

SAUSSURE, F. (1982). CURSO DE LINGÜISTICA GENERAL. NUEVOMAR. MEXICO

TAUSTE, A. M. V. (1992). FUNCIÓN METALINGÜÍSTICA Y USO DEL LENGUAJE. EPOS: REVISTA DE FILOLOGÍA, (8), 123.

LES IGNORANTS: RÉCIT D'UNE INITIATION CROISÉE (2011): ANÁLISIS TRADUCTOLÓGICO Y DE LA TERMINOLOGÍA VITIVINÍCOLA (FRANCÉS-ESPAÑOL)

FRANCISCO LUQUE JANODET
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La vitivinicultura es una actividad que han desarrollado múltiples pueblos a lo largo de la historia. Su práctica no solo ha dado lugar a numerosos tipos de vinos, sino también a toda una serie de oficios vinculados a ella, como la tonelería o la sumillería, y al desarrollo de distintas actividades en conjunción con otros sectores, como el turismo, dando origen al enoturismo, y a diferentes medidas destinadas a captar al turista nacional e internacional. De ahí que hayan surgido iniciativas como las Rutas del Vino, como, por ejemplo, la Ruta del Vino de las Rías Baixas, de Montilla-Moriles o de Somontano, a las que se suman otras iniciativas como, en la provincia de Córdoba, "Patios de Bodega y Lagares", desarrollada durante el mes de mayo en la localidad de Montilla y donde se aúna la festividad de los patios de Córdoba con la actividad vitivinícola del sur de la región.

Habida cuenta de la tradición vitivinícola existente en numerosos países, como aquellos de la cuenca mediterránea, Alemania, Chile o Estados Unidos, se ha producido un aumento considerable de estudios centrados en la vitivinicultura y en el vino desde la rama de las Artes y las Humanidades. Concretamente, desde la Lingüística, la Terminología y la Traductología, podemos destacar, entre otras, las contribuciones de Balbuena Torezano (2015) —en torno a la categorización del sector vitivinícola en campos semánticos—, de Ibáñez Rodríguez (2017) —sobre la traducción vitivinícola—, y los estudios de Ramírez Almansa (2020), relativos a la terminología de este sector en el par de lenguas

alemán-español. Existen, asimismo, distintas investigaciones en torno a los textos enoturísticos y sus características lingüísticas, como los estudios de Pascual Cabrerizo (2016) y de Luque Janodet (2018). En lo relativo al discurso de la cata de vino, encontramos numerosas investigaciones que abordan su naturaleza, como aquellas de Sierra Soriano y Mogorrón Huerta (2003) en español y francés, de Luque Janodet (2020) en francés, de Pitar (2016) en rumano, de Bratoz (2013) en esloveno y de Caballero y de Suárez-Toste (2008) en inglés. Asimismo, es importante señalar las obras lexicográficas monolingües en torno al discurso vitivinícola de Coutier (2007), en francés, y de Wiesenthal (2011), en español.

Desde la perspectiva de la historia de la traducción vitivinícola, destacamos las contribuciones de Bajo Santiago (2006), de Ibáñez Rodríguez (2015), de Álvarez Jurado (2017) o de Luque Janodet (2019). Es innegable, por tanto, el interés que la enología ha despertado en el mundo universitario, lo cual ha dado lugar a una serie de proyectos que, sin duda, son relevantes para el sector y para su comunicación internacional, como puede ser el proyecto de I+D+i Weinapp: Sistema multilingüe de información y recursos vitivinícolas (referencia FFI2016-79785-R), coordinado por las Dras. Balbuena Torezano y Álvarez Jurado, financiado con fondos FEDER por el programa de I+D+i orientado a Retos para la Sociedad y concluido en el año 2019, mediante el cual se ha creado una aplicación para *smartphones* en la que se presenta la terminología del sector con equivalentes en español, inglés, francés y alemán.

La presencia del vino en el ámbito de la literatura es también incuestionable y, además, en los últimos años hemos constatado un aumento de *bandes dessinées* en las que el vino está, en mayor o menor medida, presente. Este es el caso de *Les ignorants: Récit d'une initiation croisée* (2011) de Étienne Davodeau y traducida al español como *Los ignorantes: Relato de una iniciación cruzada* (2014). Se trata, como se observará en este capítulo, de una historia peculiar, en la que el dibujante acompaña a lo largo de los meses a Richard Leroy, vitivinicultor francés, adentrándose en los quehaceres de un viticultor y en los entresijos del mundo del vino, como pueden ser los cuidados de la vid, la

adquisición de barricas y su mantenimiento, la producción del vino y los procesos de fermentación, la cata, así como el embotellado y la distribución del producto final. Veremos, como el título de la obra anuncia, que dicha iniciación es cruzada, por lo que Richard Leroy también se adentrará, de la mano del autor, en el mercado editorial y de la *bande dessinée*, por lo que llega a asistir, incluso, a salones dedicados a la misma.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En este capítulo, nos proponemos como objetivo principal realizar un análisis traductológico de la obra *Les ignorants: Récit d'une initiation croisée* (2011), de Étienne Davodeau, y de su traducción al español. Para ello, nos centraremos en los planos prosódico, léxico, estilístico y pragmático-cultural de los textos de nuestro corpus de estudio. Asimismo, prestaremos una atención especial al trasvase de la terminología del ámbito vitivinícola presente en la obra, debido a su especial complejidad al estar inscrita en una lengua de especialidad.

3. LA BANDE DESSINÉE: RETOS Y DIFICULTADES

La *bande dessinée* es un elemento que ha centrado multitud de investigaciones desde la Lingüística, la Semiótica y la Traductología, entre otras disciplinas. Se trata, además, de un objeto de estudio de difícil caracterización, como señala Groensteen:

> […] les définitions de la bande dessinée que l'on peut trouver dans les dictionnaires et les encyclopédies, mais tout aussi dans les ouvrages spécialisés, sont, en règles générales, insatisfaisantes (1999, p. 14-15).

Para este autor (1999, p. 15), una *bande dessinée* se constituye como un edificio sofisticado, donde solo se actualizan "certaines des potentialités du médium, au détriment d'autres qui sont minorées ou exclues" (1999, p. 15). Por su parte, Ponce Márquez (2010, p. 132) afirma que este tipo de textos se caracteriza por:

1) La interrelación entre los elementos verbales e icónicos.

2) El empleo de códigos específicos.

3) El uso de recursos gráficos como la onomatopeya.

4) La existencia de una función lúdica.

A ello, esta autora (2010, p. 133) añade, entre otras características:

1) El carácter narrativo y diacrónico del mensaje, a través de la aparición de una secuencia de imágenes.

2) La identificación con uno o varios personajes estables.

3) La integración de elementos verbales e icónicos con función lúdica.

La traducción del cómic, del manga, de la *bande dessinée,* así como otros tipos de traducción, se consideran como una modalidad de traducción subordinada, a la que Hurtado Albir considera como:

> [...] aquellas variedades de traducción que se ejercen con textos en los que confluyen medios diferentes [...]; en la traducción de esos textos, aunque lo que se traduce es el código lingüístico, la traducción se ve subordinada por los otros códigos (2001, p. 72).

Esto dificulta aún más si cabe su traducción, dadas las limitaciones que este tipo de traducción presenta y las características particulares de los cómics, donde se conjugan los elementos gráficos con aquellos de índole textual.

4. EL DISCURSO VITIVINÍCOLA: CARACTERÍSTICAS Y RETOS PARA SU TRADUCCIÓN

Las lenguas de especialidad son un concepto que, a lo largo de las décadas, han generado un importante debate en el seno de la Terminología. Cabré i Castellví (1993, p. 139) considera estas lenguas o discursos como aquellos "subconjuntos del lenguaje general caracterizados pragmáticamente por tres variables: la temática, los usuarios y las situaciones de comunicación". A esto mismo, Cabré añade que:

> [...] los lenguajes de especialidad o lenguajes especializados son registros funcionales caracterizados por una temática específica «tratada de determinada manera», o mejor aun, conceptualizada de forma específica. Y todo ello producido en situaciones de comunicación en las que el emisor o los emisores son específicos (personas que han adquirido

> conscientemente un conocimiento especializado, fundamentalmente los especialistas de una determinada materia), el tipo de situación también lo es (fundamentalmente profesional y siempre dentro de un nivel de formalidad, aunque esta formalidad admita grados distintos) y con una función comunicativa básica, la informativa. Todo ello sin menoscabo de que cada producción use estrategias discursivas distintas (2006).

El discurso vitivinícola o, como lo denomina Ibáñez Rodríguez (2017), la lengua de la vid y del vino se constituye, a nuestro juicio, como una lengua de especialidad. De hecho, este autor (2017, p. 20 y ss.) considera que esta lengua es la "expresión y portadora del saber vitivinícola e instrumento básico de comunicación entre los especialistas del sector (viticultores, enólogos, ingenieros, agrónomos, catadores, sumilleres, etc.) y entre estos y el público no especializado" y, por tanto, "[…] vehicula un conocimiento y una técnica y al tiempo una cultura compartida por los países del ámbito mediterráneo […]" (Ibáñez Rodríguez, 2017, p. 50). Se trataría, a su juicio, de un discurso histórico y, a la vez, altamente productivo, que abarca una gran cantidad de profesiones y ámbitos profesionales como la enología, la enografía, la vinicultura, la viticultura y que, además, se hace eco de los avances en este sector, lo que enriquece esta lengua de nuevas denominaciones y neologismos (Ibáñez Rodríguez, 2017).

En lo que respecta a los límites de esta lengua, encontramos dos propuestas diferentes. La primera es aquella de Ibáñez Rodríguez (2010, p. 75), que consiste en una red conceptual del dominio vitivinícola formada por los dominios [vid] (compuesto por los subdominios [ampelología], [ampelografía], [viña], [viticultor], [viticultura]) y [vino] (formado por los subdominios [enología], [enografía], [bodega], [bodeguero] y [vinicultura]). Por su parte, Balbuena Torezano (2015, p. 25-28) hace una propuesta integral del ámbito vitivinícola siguiendo el Modelo Lexemático Funcional y propone los siguientes dominios: [cultivo], [producción], [comercialización], [regulación], [promoción], [enoturismo] y [cultura], cada uno de ellos compuesto por sus correspondientes subdominios, lo que, a nuestro juicio, complementa la primera propuesta al abordar este ámbito desde una perspectiva interdisciplinar, al incluir el enoturismo y las manifestaciones culturales de la vitivinicultura y el vino.

Habida cuenta de la amplitud temática del discurso vitivinícola, debemos recordar que las características que se puedan extraer del mismo serán generales y podrían no aplicarse a otros discursos como, por ejemplo, el de la cata de vino. Entre sus rasgos más notables, Ibáñez Rodríguez (2017, p. 21-28), señala que la lengua de la vid y del vino se caracteriza por la importancia de la variación diatópica, debido a que una gran cantidad de significantes varían según la región productora, así como por la presencia de neologismos y de galicismos, dada la influencia de Francia en la enología. Además, este autor (2017) también destaca, en este discurso, la coexistencia de formas populares y de formas cultas, un fenómeno al que Durieux (1998) denominó *dédoublement du vocabulaire*.

De igual manera, hemos constatado que este discurso se caracteriza por la existencia de culturemas, definidos por Molina Martínez como un:

> [...] elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta (2001, p. 89).

Entre dichos culturemas, podemos hallar, en el sur de España, los términos "pasera", necesaria para la elaboración del Pedro Ximénez, el "sistema de criaderas y solera", un proceso de envejecimiento de los vinos generosos andaluces, el "albero", esto es, la tierra sobre la que reposa el sistema anteriormente mencionado o el "vino de tinaja", que debe su nombre a las grandes tinajas de barro semienterradas en las que fermenta este vino joven.

La singularidad de este discurso ha generado numerosas obras lexicográficas, monolingües en su mayoría, así como glosarios bilingües y multilingües de cara a su comercialización y a su exportación. Sin embargo, la naturaleza de este discurso tan altamente especializado y con tantos dominios en los que se puede manifestar, hace de su traducción una labor ardua, como veremos en el punto siguiente.

5. ANÁLISIS TRADUCTOLÓGICO Y TERMINOLÓGICO (FRANCÉS-ESPAÑOL) DE *LES IGNORANTS: RÉCIT D'UNE INITIATION CROISÉE* (2011)

Les ignorants : Récit d'une initiation croisée (2011) nos presenta una historia particular, en la que su autor, Étienne Davodeau, pide a Richard Leroy, vitivinicultor "installé dans les coteaux du Layon" (2011, p. 17), poder acompañarle a lo largo de los próximos meses y así descubrir y plasmar en un libro el mundo de la vid y del vino, algo que queda ya patente en la primera página de la obra:

> -Si je comprends bien, pour faire un bouquin, tu veux venir bosser bénévolement dans mes vignes... C'est ça ?
>
> -Je veux aussi que tu m'expliques ce qui se passe dans ta cave et que tu m'inities à la dégustation. Et c'est pas tout. En échange, tu découvriras la bande dessinée. Je t'amènerai des livres. On ira voir des auteurs... Et des vignerons (2011, p. 4).

En estas dos intervenciones, Davodeau nos explica el título "récit d'une initiaiton croisée". Al aceptar la propuesta, Richard se introducirá, poco a poco, en el mundo de la *bande dessinée* y, como veremos en la obra, esto será a través de conversaciones en torno a la misma, analogías con el mundo vitivinícola (que permiten tender puentes entre ambos sectores), lecturas y visitas a varios autores renombrados. A lo largo de la obra, vamos a encontrar momentos en los que los personajes no comprendan alguna de las características o entresijos del mundo del otro, como se observa en el siguiente fragmento del autor-narrador:

> Ce que je regarde, qui m'intrigue et que je cherche à comprendre, c'est ce qui relie ce type à sa vigne. C'est bien plus que l'histoire d'une parcelle cadastrale et de son propriétaire. Aux yeux de Richard, Montbenault, c'est une entité vivante et complexe dont il serait le compagnon attentif et l'exigeant partenaire (2011, p. 25).

Y de ahí que el autor, al ver a Richard cuidar con tanto mimo sus viñas, llegue a pensar que:

> Ce que je regarde, c'est la singulière fusion entre un individu et un morceau de rocher battu par les vents (2011, p. 25).

Sin embargo, estas diferencias se ven, antes o después, resueltas. Estos momentos de entendimiento mutuo se dan de forma progresiva, muy a menudo en forma de analogías y comparaciones, como podemos ver en estas palabras de Richard:

> Je repense à notre balade à l'imprimerie. Ce qui était difficile pour toi, c'était ce moment où, pour la première fois, ton travail dépend de celui de quelqu'un d'autre... Je suis confronté à ça quand je dois choisir des barriques pour mon vin... Je te parle de ça parce qu'un tonnelier vient de m'inviter à visiter ses ateliers. C'est dans Le Gers... Ça te dirait de venir ? (2011, p. 28).

Algo similar ocurre en las páginas en las que Davodeau le presenta a Jean-Pierre Gibrat, momento en que los tres comentan la incomprensión que pueden generar sus oficios a alguien que no esté habituado a ellos:

> T'en as jamais marre, de dessiner ?
>
> Jamais, c'est un plaisir renouvelé. [...]
>
> Le plaisir du dessin, c'est toujours difficile à expliquer aux non-dessinateurs...
>
> Ha ha ! C'est comme la taille. Les gens pensent que c'est emmerdant de passer trois mois seul dans le froid à couper des sarments... Moi, j'adore ça, parce que c'est un truc essentiel pour la vie de la vigne (2011, p. 43-44).

Otro puente que tienden ambos protagonistas entre la *bande dessinée* y el vino se produce con la visita a salones de vino (2011, p. 185-186), como los *Salons des vins de Loire*, el *Salon "Renaissance"* de Angers o el *Salón "Anges vins"*, análogos para el autor al Festival de *bande dessiné* de Saint Malo (2011, p. 187). En una de estas visitas a los salones de *bande dessinée,* Richard se asombra por las colas que hay ante las mesas de los autores, quienes están firmando dedicatorias y haciendo dibujos. Ante esta cuestión, Davodeau le señala que "Le problème, c'est que parfois le livre ne devient plus que le support de la dédicace, un moyen d'obtenir un dessin original pour pas cher" (2011, p. 193), a lo que Richard le responde que:

> Ça me rappelle un phénomène qui existe dans le monde du vin. J'en connais pas mal... Ce sont des gens qui connaissent bien le vin... Quand tu vas dîner chez eux, tu commences par la visite de la cave. Et là, c'est

> le spectacle : tu as les plus grands crus du monde! Alors, forcément, quand tu vois ça, tu as les papilles qui commencent à gigoter! Mais quand tu passes à table, tu n'as droit qu'à des vins... normaux. Ce qui reste dans la cave, c'est un placement, un patrimoine, ou je sais pas quoi... Ah putain, ça me dépasse! Ces gens-là, on les appelle des "buveurs d'étiquettes (2011, p. 193).

En lo que respecta a la caracterización de los personajes, podemos ver que Richard tiene un aspecto físico cambiante entre el invierno y la primavera, como el narrador nos cuenta simulando el estilo de un documental:

> Ici, on le sait bien. Les gens des Coteaux sont habitués. Le Richard Leroy est un animal de plein air, qui existe sous deux aspects variant au fils des saisons. Aux temps froids, c'est un ours hirsute qui affronte la bise de Monbenault. Le retour des beaux jours s'annonce par celui de ce sémillant Gaillard aux jours lisses, qui Conduit sans regarder la route (2011, p. 59).

El vitivinicultor tiene, además, un carácter fuerte y se siente francamente orgulloso de sus viñedos y, por supuesto, de sus vinos. A modo de ejemplo, encontramos este fragmento en el que recibe a unos posibles socios comerciales de España. Davodeau recoge las palabras pronunciadas por Richard de forma indirecta:

> Peut-on parler de vin sans parler de terre ? Bien sûr que non! A rugi Richard. Direction le coteau. Stoïques dans la bise coupante, les Espagnols l'ont écouté chanter la gloire de sa caillasse (2011, p. 26).

Y nos transcribe parcialmente la conversación, o mejor dicho, el monólogo de Richard ante sus posibles socios comerciales a propósito de la calidad de su terrero:

> De la rhyolithe, messieurs ! La rhyolithe, c'est de la roche volcanique ! Ici, on est sur l'ère primaire. Entre deux cent cinquante et cinq cent quarante millions d'années ! Rendez-vous compte ! Et peu de gens le savent, mais ici... nous sommes sur le bord d'une des failles les plus orientales du Massif armoricain... Les derniers cailloux bretons ! Ce qui est formidable, avec la rhyolithe, c'est qu'elle réverbère très bien la chaleur, la nuit... Et ça pour la maturité du raisin, c'est vachement bien. Vous comprenez ? (2011, p. 26-27).

Algo ocurre con la cuestión del sello de producto ecológico. Richard Leroy es un productor ecológico que podría utilizar el logotipo AB (Agriculture Biologique), propio de Francia, o su equivalente a nivel

europeo, ya que, además, su producción ha sido certificada como tal por ECOCERT, pero prefiere no hacerlo ya que: "[...] je refuse que le Bio soit un critère commercial pour mes vins... Moi, je veux que les gens viennent à mes vins uniquement parce qu'ils les aiment" (2011, p. 70).

Una cuestión similar se da en la relación entre Richard y las calificaciones que Robert Parker y sus colaboradores dan a los vinos que catan (2011, p. 105-106). El nombre de Robert Parker es muy conocido por los interesados del vino y, además, ha servido como base para la formación de términos en español y francés. Coutier (2007, p. 313-314), por ejemplo, recoge en su diccionario las entradas *parkerisé* y *parkerisation.* Un vino *parkerisé* sería, de acuerdo con esta autora (2007, p. 313), una manera despectiva de dirigirse a un producto "[...] très aromatique, excessivement concentré et boisé (caractères dus à une extraction et à un élevage sous bois exagérés". La figura de Parker y las controversias que genera en la enología quedan también plasmadas en las intervenciones del narrador:

> Parmi les connaisseurs et les vignerons, certains l'adulent, comme l'ange blanc de la démocratisation et de la modernité œnologique. La valeur prescriptive de ses avis en fait, à leurs yeux, une référence incontournable. D'autres le considèrent comme un agent redoutable de la mondialisation ultralibérale du vin et de sa standardisation. Ils s'insurgent aussi contre l'idée de réduire à une stupide note scolaire l'alchimie mystérieuse et mouvante d'un nectar. Ils parlent de la "parkérisation" du vin et de ses dangers (2011, p. 105-106).

Algo que Richard comenta a su compañero:

> C'est compliqué... Parker n'est pas un imbécile et il sait bien goûter... En tout cas, certaines régions. Et ce que j'apprécie, chez lui, c'est sa culture mondiale du vin, et sa méfiance de la « typicité ». La « typicité » d'une région où la majorité des vins sont mal faits, c'est le goût de ces vins-là... Qui devient la définition de leur région... Et voilà. Ils sont « typiques » ! Ça rassure l'acheteur. Mais ça ne veut rien dire ! [...] C'est pas forcément lui, le problème... Le problème, c'est sa suprématie. Par contre, je suis très opposé à ce système de notes. C'est peut-être facile à lire, mais c'est pas très subtil ! Le terroir, le raisin, la météo de l'année, le travail du vigneron... Hop, tout ça passe à l'as. Putain, une bouteille de vin, c'est quand même autre chose qu'un devoir de maths ! (2011, p. 106).

Más allá de este sistema de puntuación, vemos que también molesta a Richard que el catador no le preste la suficiente atención que merece su viñedo. Tras la cata, Richard lo invita a conocer el terreno y sus viñas, algo a lo que, al principio, no acepta el catador porque tiene que volver a París, aunque accede posteriormente, tras la insistencia del viticultor. Habiendo dedicado únicamente diez minutos a visitar las hectáreas de Richard, este último acaba enfadado ya que:

> Il se borne à faire la dégustation. C'est son choix, mais ça m'énerve, cette façon d'isoler le vin de son contexte. Moi, j'ai l'impression de n'avoir pu lui montrer qu'une partie de ce que je fais ! Faut pas déconner ! Le vin, c'est un truc pour se détendre ! C'est un point de rencontre un lien entre les gens ! (2011, p. 111).

Una vez vistas las características principales relativas a los personajes y al desarrollo general de la trama, comenzaremos nuestro análisis traductológico, dividiéndolo, para una mayor claridad, en planos.

5.1. Plano léxico-semántico

Tal y como afirma Richard Leroy en *Les ignorants,* "Vigneron, c'est un métier exigeant... Ça demande de compétences en géologie, en biologie, en chimie, en météorologie, en botanique, et même en cuisine..." (2011, p. 138). En efecto, en esta obra encontramos una importante carga terminológica de varios campos semánticos relacionados con la vitivinicultura, como puede ser el cultivo de la vid, la morfología de la uva, los procesos de vinificación, la química o la distribución del producto final. De cara a su clasificación, vamos a tomar de referencia los dominios de Balbuena Torezano (2015) para presentar el término en lengua origen y la propuesta en español del traductor:

***TABLA 1**. Términos extraídos relacionados con el cultivo de la vid.*

Cultivo de la vid			
Término en francés	Página	Término en español	Página
Aérer la vigne	137	Airear la viña	139
Biodymanie	72	Biodinámica	74
Bourgeonnage	135	Desyemadura	137
Brins	137	Briznas	139
Charrue	60	Arado	62
Couper en biseau	9	Cortar en bisel	10
Désherber	95	Desherbar	97
Échalas	60	Estacas	62
Palissage	136	Espaldera	138
Piquets de bois	60	Pequeños postes de madera	62
Rang de vignes	11	Hilera	12
Rognage	137	Recorte	139
Sécateur	173	Podadora	175
Tailler	10	Podar	12
Terroir	56	Tierra	58
Yeux	136	Yema	138

Fuente: elaboración propia

***TABLA 2**. Términos extraídos relacionados con la morfología de la vid.*

Morfología de la vid			
Término en francés	Página	Término en español	Página
Bourgeon	65	Brote	67
Sarment	44	Sarmiento	46

Fuente: elaboración propia

***TABLA 3**. Términos extraídos relacionados con el cultivo de la vid.*

Morfología de la uva			
Término en francés	Página	Término en español	Página
Peau	172	Piel	174
Pépin	172	Semilla	174
Pulpe	172	Pulpa	174

Fuente: elaboración propia

***TABLA 4**. Términos extraídos relacionados con la vinificación.*

Vinificación			
Término en francés	Página	Término en español	Página
Acide lactique	162	Ácido láctico	164
Acide malique	162	Ácido málico	164
Fermentation alcoolique	162	Fermentación alcohólica	164
Fermentation malolactique	162	Fermentación maloláctica	164
Grappe	180	Racimo	182
Millésimes	18	Cosecha	20
Ouillage	145	Relleno	147
Presse	180	Prensa	182
Pressoir	180	Lagar	182
Rafle	180	Escobajo	182
Soufre	162	Azufre	164
Tartre du vin	165	Tártaro del vino	167
Vinification	56	Vinificación	58

Fuente: elaboración propia

Nótese en la tabla siguiente el subdominio [tonelería], dada la relevancia que el autor proporciona a esta profesión en varios capítulos de la obra.

***TABLA 5**. Términos extraídos relacionados con los oficios del vino.*

Oficios del vino			
Término en francés	Página	Término en español	Página
Caviste	26	Bodeguero	28
Importateur	26	Importador	28
Restaurateur	26	Dueño de restaurante	28
Sommelier	18	Sumiller	20
Vigneron	13	Viticultor	14
Tonelería			
Ateliers (de tonnellerie)	28	Taller (de tonelería)	30
Barrique	28	Barrica	30
Bonde	165	Canillero	167
Fût	31	Tonel	33
Lavage des barriques	164	Lavado de las barricas	166
Parois de la barrique	165	Paredes de la barrica	167
Séchage du bois	36	Secado de la madera	38
Sélection du bois	36	Selección de la madera	38
Tonnelier	28	Tonelero	30

Fuente: elaboración propia

Por supuesto, una vez producido el vino, Richard debe embotellarlo, contactar con clientes y resolver problemas de índole administrativa antes de su venta, lo que supone el uso de terminología especializada:

***TABLA 6**. Términos extraídos relacionados con la comercialización del vino.*

Comercialización			
Término en francés	Página	Término en español	Página
Capsule	214	Botella	216
Carton	214	Caja	216
Étiquette	214	Etiqueta	216
Expédition des bouteilles	214	Envío de botellas	216
Mise en bouteille	163	Embotellado	165
Transbordement	163	Trasvase	165

Fuente: elaboración propia

Otro ámbito muy recurrente es el de la cata de vino, donde se analizan los valores organolépticos de esta bebida y se hace uso de expresiones metafóricas para poder transmitir las percepciones que la bebida provoca en el catador. Véanse los siguientes casos:

***TABLA 7**. Términos extraídos relacionados con la cata del vino.*

Cata de vino			
Término en francés	Página	Término en español	Página
Bon	48	Bueno	50
Bouger	166	Mover	168
Chaire	143	Carnoso	145
Concentré	257	Concentrado	259
Dense	48	Denso	50
Droit	143	Directo	145
Mûr	48	Maduro	50
Oxydé	166	Oxidado	168
Plein	257	Lleno	259
Sec	162	Seco	164

Fuente: elaboración propia

Más allá de toda esta terminología, encontramos varias estrategias de desterminologización por parte del autor, como sería las explicaciones que acompañan a muchos términos, mediante paréntesis, por ejemplo:

> Le pressoir fonctionnera tard dans la soirée. Entre chaque presse, il faudra en évacuer la rafle (c'est la partie de la grappe qui relie les grains entre eux) (2011, p. 180).

> El lagar funcionará durante horas. Entre cada prensa, habrá que evacuar el escobajo (la parte del racimo que liga las uvas) (2014, p. 182).

Se trata de una estrategia también empleada en a explicación de los tipos de fermentación:

> La fermentation malolactique (nous, on dit "la malo"), c'est l'action des bactéries du vin qui transforment son acide malique en acide lactique. L'autre, c'est la fermentation alcoolique où les levures du vin transforment le sucre en alcool (2011, p. 162).

> La fermentación maloláctica es la acción de las bacterias sobre el vino, transformando su ácido málico en ácido láctico. La otra es la fermentación alcohólica, donde las levaduras del vino transforman el azúcar en alcohol (2014, p. 164).

Nótese que, en este caso, el traductor ha suprimido la aclaración entre paréntesis, donde se indica al lector francés que la fermentación maloláctica es conocida como "la malo", muy probablemente porque esta denominación no se usa en español y porque "malo" tiene un significado negativo en nuestra lengua.

Esta misma estrategia de desterminologización se ha empleado con el término *ouillage*, traducido como *relleno*:

> [...] L'ouillage, c'est important. Pour éviter que le vin s'oxyde au contact de l'air, ça consiste à en remettre régulièrement dans chaque barrique. Par absorption, par évaporation, par le travail du vin, chaque barrique consomme bien ses dix litres de vin par an... (2011, p. 145).

> [...] El relleno es fundamental. Para evitar que el vino no se oxide al contacto con el aire hay que ir poniendo más, regularmente, en cada barrica. Cada barrica consume unos diez litros de vino al año por absorción, evaporación, por otra del propio vino... (2014, p. 147).

En otras ocasiones, las explicaciones surgen en forma de diálogos entre los dos protagonistas, como observamos en este fragmento relacionado con la tonelería, uno de denominados oficios del vino, cuya terminología ha sido poco abordada desde el ámbito investigador. Sin embargo, esta tiene un papel clave en el desarrollo de la vinificación, aunque este

pase desapercibido para el público general, como se puede ver en esta conversación entre Richard y Étienne:

> Tu les achètes toujours neuves [des barriques] ?
>
> Toujours. Ou alors des fûts d'un vin...
>
> « D'un vin » ?
>
> D'une année, quoi.
>
> Puis je les garde tant qu'elles sont bonnes. C'est pas compliqué...
>
> C'est-à-dire ?
>
> Oh, quatre ou cinq ans, pas plus...
>
> Et comment tu vois qu'elles sont encore « bonnes » ?
>
> Au nez. Je déconne pas : je les nettoie à l'eau. Rien d'autre. Et je les renifle. Si je sens un peu d'aigre ou de volatile, hop, le fût dégage ! (2011, p. 31).

Otros términos, en cambio, han sido traducidos utilizando generalizaciones, como, por ejemplo, el término "Logo AB" (2011, p. 70), que, en español, se ha convertido en "Logotipo «Bio»" (2014, p. 72). El logotipo Agriculture Biologique es una marca perteneciente al Ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche, de la ruralité et de l'aménagement du territoire (n. d.) para certificar productos ecológicos. Como tal, este logotipo no existe en España, ya que en nuestro país contamos con otros a nivel autonómico, además del logotipo ecológico europeo. En este contexto, hemos detectado, también, una omisión:

> N'empêche... Tu es bien certifié « Bio » par ECOCERT, non ? (2011, p. 70).
>
> Pero bueno, recibiste la certificación oficial "Bio", ¿verdad? (2014, p. 72).

En este fragmento observamos que el traductor ha preferido omitir las siglas ECOCERT, una empresa de certificación, posiblemente porque es desconocida para el lector español.

Más allá de la terminología del ámbito vitivinícola, podemos encontrar, debido a la *initiation croisée*, términos del sector editorial, como por ejemplo:

***TABLA 8**. Términos extraídos relacionados con el sector editorial.*

Sector editorial			
Término en francés	Página	Término en español	Página
Atelier de reliure	19	Taller de encuadernación	21
Attachée de presse	118	Responsable de prensa	120
Bon à tirer	13	Visto bueno	17
Cahier	15	Pliego	17
Chef de fabrication	13	Jefe de producción	14
Compte-fil	17	Cuenta-hilos	18
Directeur artistique	119	Director artístico	121
Directeur éditorial	118	Director editorial	120
Éditeur	13	Editor	14
Encrer	16	Entintar	17
Imprimerie	20	Imprenta	22
Livre	15	Libro	17
Maquettiste	119	Maquetadora	121
Monter les couleurs	16	Aumentar los colores	17
Réglages de couleurs	16	Ajuste de colores	17
Réveiller la lumière	16	Subir la luz	17
Teintes	16	Tono	17

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a otras características léxicas, podemos destacar el uso de apócopes en francés, como:

> Comme d'hab ! (2011, p. 13).
>
> Nous y accompagnons Fabien, le chef de fabrication (nous, on dit le chef de fab') de mon éditeur (2011, p. 13).
>
> Le patron du restau (2011, p. 18).
>
> Bien dormi ? T'as pris un bon petit dej' ? (2011, p. 95).

El uso de estas apócopes se debe a los intentos del autor por reproducir la oralidad en un medio escrito, como es la *bande dessinée.* Además, el francés hexagonal se caracteriza por este tipo de recursos, motivados por cuestiones de economía lingüística. Aunque este mismo fenómeno existe en español, no se manifiesta de la misma forma ni en nuestra lengua ni en la traducción:

> ¡Como siempre! (2014, p. 14).
>
> Acompañamos a Fabien, el jefe de producción de mi editorial (2014, p. 14).

> El dueño del restaurante (2014, p. 20).
>
> ¿Has dormido bien? ¿Has desayunado bien? (2014, p. 97).

Se observa en los fragmentos seleccionados una neutralización de estos rasgos de oralidad, fundamentalmente porque, como tales, no existen en español y su reproducción en nuestra lengua sería algo forzado.

Cabe señalar, por último, la presencia de siglas, como B.A.T., como observamos en el siguiente fragmento:

> On signe le B.A.T. de la couverture.
>
> Le quoi ?
>
> Le "bon à tirer". C'est la feuille dont les réglages serviront de référence pour le tirage de la couverture (2011, p. 16).
>
> Le damos el visto bueno a la portada.
>
> ¿Cómo?
>
> Sí, los ajustes de esta página servirán de referencia para la reimpresión de la portada (2014, p. 17).

En el texto origen, tiene sentido la pregunta "le quoi ?" de Richard, ya que no entiende, como muchos francófonos, la sigla B.A.T., por lo que un trabajador de la editorial explica que se trata del "bon à tirer". En cambio, la expresión "visto bueno" es lo suficientemente clara como para requerir de una explicación en español.

5.2. Plano morfosintáctico

Al igual que ocurría en el plano léxico, vamos a encontrar en la sintaxis original en francés una serie de mecanismos destinados a imitar la oralidad de un hablante francés y, en este caso, de Richard. Como veremos en el texto origen, Richard se caracteriza por omitir determinados elementos o partículas de la oración, como puede ser el adverbio *ne* en las oraciones negativas:

> Trop court. Il donnera pas de raisin cette année (2011, p. 11).
>
> Demasiado corto. Este año no dará uva (2014, p. 12).
>
> Grrmbll... Non, on va pas boire ça, quand même... Ça non plus, faut pas déconner... Pfff... Ça ? Quand même pas... (2011, p. 17).

> Grrrmbl... No, no podemos beber esto... Esto tampoco, hasta ahí podíamos llegar... Pfff... ¿Y esto? Ni de coña... (2014, p. 19).

Podemos observar que, de nuevo, este rasgo de Richard queda neutralizado simplemente porque en español no empleamos dos elementos para negar el verbo, pues con el adverbio negativo "no" es más que suficiente. En francés, esta carga negativa recae sobre el "pas", que Richard mantiene siempre. Nótese que en el segundo fragmento encontramos varias adiciones, como la pregunta retórica "¿y esto?", posiblemente para tratar de compensar estos rasgos que quedan neutralizados. Algo similar ocurre con la expresión "ni de coña", que tiene más carga que el original. Por último, cabe señalar que la onomatopeya inicial ha cambiado en español con respecto a la original.

5.3. Plano estilístico

En lo que respecta al estilo de la obra, vamos a encontrar diferencias entre Étienne y Richard. Este último se caracteriza por tener, a lo largo de la obra, un estilo familiar, que se manifiesta en la morfosintaxis y en el léxico empleado, como podemos ver a continuación:

> Ouais bin, on verra (2011, p. 9).
>
> [...] les bouquins de Gibrat que tu m'as filés [...] (2011, p. 41).
>
> Il est vachement connu, ce mec-là, non ? (2011, p. 42).

En estos fragmentos se observa, por ejemplo, el empleo de palabras como *bouquin*, sinónimo de *livre* o *bosser* (2011, p. 37), sinónimo de *travailler*. Este tipo de palabras de registro familiar son muy frecuentes en francés, pero no siempre existen equivalentes en español. Ese sería el caso de *bouquin*, no así el de *bosser,* ya que en español contamos con la forma *currar,* aunque esta no ha sido empleada en la traducción (2014, p. 39). Esto también ocurre con palabras como *mec* (2011, p. 42) y *gars* (2011, p. 32), ambos traducidos como "tipo" (2014, p. 34 y p. 44). El verbo *filer* en la oración de relativo "les bouquins de Gibrat que tu m'as filés" (2011, p. 41) se ha traducido en español como *pasar*: "[...] los libros de Gibrat que me pasaste [...]" (2014, p. 43).

Cabe señalar que un rasgo de oralidad en francés también se manifiesta en el pronombre neutro *ça*, propio de la lengua oral y que se emplea en

oraciones como “Je suis confronté à ça quand je dois choisir des barriques pour mon vin...” (2011, p. 28) y “[...] Moi, j’adore ça […]” (2011, p. 43-44). El equivalente más frecuente de *ça* en español es *eso* o *esto,* aunque cabe señalar que en ocasiones también se puede omitir. En el primer caso, se ha traducido por “eso”: “yo me enfrento a eso cuando debo elegir las barricas para mi vino...” (2014, p. 30) y “[...] pero a mí me encanta [...]” (2014, p. 46). En otras ocasiones, vemos el uso de verbos vulgares como *emmerder* (2011, p. 43-44) que han sido traducidos por expresiones, quizás, más suaves:

> […] C’est comme la taille. Les gens pensent que c’est emmerdant de passer trois mois seul dans le froid à couper des sarments... Moi, j’adore ça, parce que c’est un truc essentiel pour la vie de la vigne (2011, p. 43-44).

> […] Con la poda pasa lo mismo. La gente piensa que pasarse tres meses solo, en medio del frío y cortando sarmientos es una lata… Pero a mí me encanta porque es algo esencial para la vida de una viña (2014, p. 46).

Otras expresiones vulgares en francés pueden ser, por ejemplo, *putain,* traducida, a menudo, como “joder”:

> Putain, une bouteille de vin, c’est quand même autre chose qu’un devoir de maths ! (2011, p. 105-106).

> Joder, ¡una botella de vino no se puede puntuar como si fuera un examen de matemáticas! (2014, p. 109).

5.4. Plano prosódico

La prosodia es también un elemento muy característico de la *bande dessinée*, manifestada en numerosas ocasiones mediante onomatopeyas. Cabe señalar además que Richard es el personaje de la obra que, sin duda, emplea más onomatopeyas en sus intervenciones:

> C’est plus vivifiant que ta table à dessin, hein ? (2011, p. 10).

> Esto es más vigorizante que tu mesa de dibujo, ¿eh? (2014, p. 11).

> Ah bah oui, dis donc ! (2011, p. 10).

> ¡Pues sí! ¡Ya te digo! (2014, p. 11).

> Ha ha ha ! Je reconnais ceux que tu as taillés hier ! Trop long hop, trop log hop, trop long hop (2011, p. 11).
>
> ¡Reconozco las que podaste ayer! Demasiado largo, hop. Demasiado largo, hop. Demasiado largo, hop (2014, p. 12).
>
> Et celui-là ? Ho ho ho ! Originale, comme forme... (2011, p. 11).
>
> ¿Y ésta? ¡Ja, ja, ja! Una forma realmente original… (2014, p. 12).
>
> Beurk (2011, p. 124).
>
> ¡Puaj! (2014, p. 126).

En los fragmentos seleccionados observamos, por un lado, que la traducción de la onomatopeya de la risa se ha trasvasado por su forma tradicional en español, con "ja". Algo similar ocurre con la onomatopeya *beurk*, que expresa asco, tradicionalmente traducida por *puaj*. Cabe señalar, en el tercer ejemplo, el uso de coma entre los sintagmas "demasiado largo" y la onomatopeya "hop", lo cual se ajusta adecuadamente a nuestras reglas ortográficas. Sin embargo, el uso de la tilde diacrítica sobre el pronombre demostrativo "esta" ya no se recomienda desde la Real Academia Española (n. d.).

5.5. Plano pragmático-cultural

En el plano pragmático-cultural vamos a destacar la mención explícita en el texto original de autores de *bande dessinée* y de cómic, como Jean Pierre Gibrat (2011, p. 43-44), Marc-Antoine Mathieu (2011, p. 151), Jean-Denis Pendanx, Matthieu Bonhome (2011, p. 189), Mattotti (2011, p. 190), Guarnido (2011, p. 192) y Moebius (2011, p. 217).

Cabe destacar la presencia de dos canciones: "Je me suis fait tout petit" y "La femme d'Hector" (2011, p. 179), de Georges Brassens, que los vendimiadores cantan en el viñedo. En el texto meta, tanto los títulos como las letras han sido traducidas a español: la primera queda como "Me sentí intimidado" (2014, p. 179) y la segunda, como "La mujer de Héctor".

6. Conclusiones

En esta contribución hemos realizado un acercamiento a la traducción de la *bande dessinée* franco-belga. Asimismo, hemos realizado un análisis traductológico y terminológico de la obra objeto de estudio, en el que hemos observado las dificultades existentes en esta obra en concreto en varios planos. Además, hemos observado la gran cantidad de términos altamente especializados de la vitivinicultura que ayudan a contextualizar la historia, cuya traducción ha requerido de una importante labor documental, dada su complejidad. En líneas generales, el texto meta se caracteriza por el empleo de un conjunto variado de técnicas de traducción, presenta una muy buena calidad y respeta, a nuestro juicio, el estilo de los personajes de la obra.

7. Referencias

Álvarez Jurado, M. (2017). La degustación del vino a través de los textos. Aproximación a la terminología de la cata de vinos en los manuales decimonónicos divulgativos sobre enología. En A. B. Martínez López, e I. Jiménez Gutiérrez (Eds.), *De la traducción y terminología científica y técnica* (vol. 1, pp. 45-62). Editorial Comares.

Bajo Santiago, F. (2006). La terminología enológica del español en el s. XIX: la influencia francesa. En: M. Ibáñez Rodríguez y M. T. Sánchez Nieto (Eds.), *El lenguaje de la vid y el vino y su traducción* (pp. 167-194). Servicio de publicaciones de la Universidad de Valladolid.

Balbuena Torezano, M. (2015). Aproximaciones a la terminología vitivinícola en el par de lenguas alemán-español. En: M. Álvarez Jurado y M. C. Balbuena Torezano (Eds.), *Lenguajes especializados y traducción: Vitivinicultura* (pp. 19-34). Ediciones Don Folio.

Bratoz, S. (2013). The Anthropomorphic Metaphor in Slovene and English Wine Tasting Discourses. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 10(1). DOI: 10.4312/elope.10.1.23-35 23-35

Caballero, R. y Suárez-Toste, E. (2008). Translating the senses: Teaching the metaphors in winespeak. En: F. Boers, F. y S. Lindstromberg (Eds.), *Cognitive Linguistic Approaches to Teaching Vocabulary and Phraseology*. De Gruyter Mouton.

Cabré i Castellví, M. T. (1993). *La terminología. Teoría metodología, aplicaciones*. Editorial Antártida/Empúries.

Cabré i Castellví, M. T. (2006). *Recursos lingüísticos en la enseñanza de lenguas de especialidad.* https://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/cabre.htm

Coutier, M. (2007). *Dictionnaire de la langue du vin*. CNRS.

Davodeau, É. (2011). *Les ignorants : Récit d'une initiation croisée*. París.

Davodeau, É. (2014). *Los ignorantes: Relato de una iniciación cruzada*. La cúpula.

Durieux, C. (1998). La didactique de la traduction médicale. En: L. Félix Fernando y E. Ortega Arjonilla (Eds.), *Traducción e interpretación en el ámbito biosanitario* (pp. 59-78). Editorial Comares.

Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée.* Presses Universitaires de France.

Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología.* Cátedra.

Ibáñez Rodríguez, M. (2010). Red conceptual del dominio vitivinícola. En: M. Ibáñez Rodríguez (Ed.), *Lenguas de especialidad y terminología* (pp. 61-78). Editorial Comares.

Ibáñez Rodríguez, M. (2017). *La traducción vitivinícola: Un caso particular de traducción especializada*. Editorial Comares.

Ibáñez Rodríguez, M. (2015) La traducción científico-técnica francés-español en el ámbito de la enología (1750-1850). *Çédille. Revista de estudios franceses*, 11, 273-311

Luque Janodet, F. (2018). Los textos enoturísticos: posibilidad de explotación en el aula de traducción y en la adquisición del francés con fines específicos. *Estudios franco-alemanes: revista internacional de traducción y filología*, 10, 95-109.

Luque Janodet, F. (2019). Un acercamiento al interés por la viticultura en el siglo XIX: a propósito de la traducción a francés del "Ensayo sobre las variedades de la vid común que vegetan en Andalucía" de Simón Clemente y Rubio. *Anales de filología francesa*, 27, 51-66.

Luque Janodet, F. (2020). *La metáfora conceptual en las lenguas de especialidad: estudio comparativo francés-español del discurso de la cata de vino*. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Repositorio institucional de la Universidad de Córdoba. https://bit.ly/3d75CV3

Ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche, de la ruralité et de l'aménagement du territoire (n. d.). Règles d'usage de la marque "AB". https://bit.ly/3dQUrQF

Molina Martínez, L. (2001). *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio institucional de la Universitat Autònoma de Barcelona. https://bit.ly/3p7QRag

Pascual Cabrerizo, M.ª (2016). *El texto enoturístico.* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional de la Universidad de Valladolid. https://bit.ly/3lnAwNr

Ponce Márquez, N. (2010). El mundo del cómic: planteamiento terminológico, literario y traductológico. Ejemplos extraídos del cómic alemán *Kleines Arschloch. Philologia Hispalensis,* 24, 123-141. http://dx.doi.org/10.12795/PH.2010.v24.i02.01

Pitar, M. (2016). L'image du corps humain dans le vocabulaire du vin. Analyse contrastive français-roumain. *Diacronia, CICCRE V*, 494-506.

Ramírez Almansa, I. (2020). *Terminología y traducción en contextos especializados (alemán-español): vitivinicultura*. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Repositorio institucional de la Universidad de Córdoba. https://bit.ly/3G22czr

Real Academia Española (n. d.). *Dudas rápidas. ¿Los pronombres demostrativos se tildan?*. https://bit.ly/3D30r3a

Sierra Soriano, A. y Mogorrón Huerta, P. (2003). *Quels Termes Pour Parler De Vin? : Etude Contrastive français-espagnol*. En: I. Iñarrea Las Heras, M. J. Salinero Cascante (Eds.), *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*, (vol. 2, pp. 591-606). Publicaciones Universidad de La Rioja.

Wiesenthal, M. (2011). *Gran diccionario del vino*. EDHASA.

TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL EN LA COMBINACIÓN LINGÜÍSTICA ÁRABE -ESPAÑOL

KHATIMA EL KRIRH
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La realización del presente trabajo de investigación emana de la necesidad de abordar la transformación que experimenta el texto audiovisual en el proceso de traducción del árabe al español.

La industria cinematográfica imperante en el siglo XXI, especialmente la de Hollywood, nos remite cada vez con más fuerza a una imagen unívoca y reductora del Islam y del mundo árabe en general, que, sin considerar la evolución cultural y política en este mundo, lo muestra 'demonizado', como una religión y una cultura incompatibles con las formas de organización social modernas.

También, entendemos que nuestro trabajo es una propuesta arriesgada dada la escasez bibliográfica acerca del tema. No obstante, es un riesgo superado por nuestro afán de acercar dos culturas tan distintas cierto, pero con un importante sustrato histórico en común como es el caso de la árabe y la cristiana mediante la presente investigación

Está claro pues, que nos mueve un interés personal y académico por desvelar la curiosa transformación del árabe al español desde una perspectiva traductológica.

2. OBJETIVOS

Este trabajo tiene como objetivos los siguientes puntos:

1. Ofrecer una visión general de la traducción audiovisual y del doblaje en España.
2. Realizar un estudio descriptivo sobre los problemas de traducción y su clasificación
3. Profundizar en una línea de investigación poco explorada: la traducción audiovisual del árabe al español, una combinación lingüística y cultural inexplorada en el campo de la traducción audiovisual.

3. METODOLOGÍA

El método de análisis que aplicamos en este trabajo es el método descriptivo que parte de un establecimiento de objetivos, revisión bibliográfica. La parte empírica consiste en aplicar el método comparativo-contrastivo para la extracción y clasificación de las dificultades de la traducción y a partir de este momento procederemos a:

- Analizar los datos extraídos
- Comentar los cambios relevantes en la traducción
- Evaluar las estrategias seguidas
  - Concluir el estudio comprobando el cumplimiento de objetivos.

4. LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL

4.1. Estado de la cuestión

Teniendo en cuenta que los estudios sobre la traducción son relativamente recientes, son aún más recientes los realizados en el campo de la traducción audiovisual porque el texto audiovisual ha merecido menos interés por parte de los académicos:

> La traduction de films et de programmes de television a longtemps échappé à l'attention de la communauté scientifique. Ce manque d'attention est surprenant dans la mesure où l'importance linguistique, culturelle, économique et politique du phénomène est incontestable. Nulle voudrait mettre en question son interêt intrinsèque en tant que príncipe de communication dans un monde où les découpages politiques et autres sont incessamment soumis à des flottements locaux ainsi qu'à un processus d'internationalisation . (Gambier, 1996:34)

En el ámbito de la traducción audiovisual, podemos afirmar que los estudios sobre esta rama de traducción se han acelerado de forma abrumadora durante los últimos años. Por esta razón, citaremos aquellos que se desarrollaron en España a partir de 1992 clasificándolos de la siguiente manera:

- Estudios que se centran en la ubicación del texto audiovisual dentro de las tipologías generales de textos y del paradigma general de la traducción.
- Estudios que se ocupan de la especificidad del texto audiovisual según sus canales de emisión, códigos de significación etc.
- Estudios sobre adaptaciones fílmicas a partir de textos literarios.
- Estudios descriptivos sobre normas de traducción audiovisual.

A nivel nacional, se consideran pioneros los estudios de Izard (1992) y de Agost (1999) en la medida en que nos ofrecen una aproximación histórica de la traducción audiovisual, así como un análisis de los géneros audiovisuales. el estudio de Chaves (2000) supone una descripción de los aspectos profesionales de la traducción y su relación con el lenguaje cinematográfico. El trabajo pionero de Díaz Cintas (2001,2003) sobre la subtitulación desde una perspectiva descriptivista y orientada a la práctica profesional de dicha modalidad. Asimismo, el trabajo que realizó Chaume (2004) es un estudio panorámico sobre traducción audiovisual y en especial, el doblaje. nuestro trabajo se encuadra en la línea de investigación sobre los estudios descriptivos y de normas de traducción para el doblaje de películas y su rasgo diferencial es la combinación lingüística y cultural: árabe-español.

4.2. Traducción y la traducción audiovisual

La interdisciplinariedad y la complejidad que caracterizan el ámbito de la traducción hacen que éste sea un terreno abierto y susceptible a todo estudio relacionado con las lenguas y las culturas. Aun siendo recientes los estudios sobre la traducción, éstos tienen un marcado carácter teórico, lo que los aleja en numerosas ocasiones de la práctica de la traducción y las distintas perspectivas que la rigen. Sin embargo, a partir de los años sesenta del siglo XX se han iniciado las reflexiones en el campo de traducción lo que daría lugar posteriormente a una disciplina llamada *traductología*.

En cuanto a la traducción, esta se percibe como una habilidad basada en dominar el proceso traductor y saber cómo resolver los problemas de traducción que se presentan en cada caso. Se trata, entonces, de un *saber hacer* por ello nos parece relevante señalar algunas definiciones (Hurtado, 2007: 37- 46) que se han dado a la traducción desde que se iniciaron los estudios en ese campo, pero analizándola desde tres vertientes:

Actividad entre lenguas: Vinay y Darbelnet subrayan que la traducción es *pasar de una lengua A a una lengua B para expresar la misma realidad.* No obstante, para Hurtado es una definición de índole lingüística ya que sólo atiende a elementos de la lengua y no del habla.

Actividad entre textos: Para Seleskovitch, traducir significa transmitir el sentido de los mensajes que contiene un texto y no convertir en otra lengua la lengua en la que éste está formulado.

Actividad de comunicación: Nida y Taber indican que la traducción "consiste en reproducir mediante una equivalencia natural y exacta, el mensaje de la lengua original en la lengua receptora".

Así, Román Jakobson (1959) distingue tres tipos de traducción: traducción intersemiótica que es la transferencia que se realiza entre distintos códigos (de una novela al cine) de la misma lengua, la intralingüística que es la reformulación de un texto en el mismo código lingüístico del texto original, y la traducción interlingüística que es hacer dicha reformulación en otra(s) lengua(s), siendo ésta el concepto más adecuado ya

que nuestro análisis atiende al trasvase entre dos lenguas : la árabe y la castellana.

Al ser el campo de traducción un ámbito interdisciplinario, uno de los primeros pasos del investigador, así como del profesional, es saber *la adscripción textual del original*, o sea, de qué tipo de texto se trata (artículo, publicidad, documental, etc.), y en qué rama de traducción se efectúa la traducción: si es escrita, simultánea, subtitulación, etc. Entonces, cuando se trata de textos multimediales – todo texto que se manifiesta a través de varios canales de comunicación – nos enfrentamos a la modalidad de la traducción audiovisual.

La denominación de "Traducción Audiovisual" pasó por muchas propuestas de nomenclatura. Entre otros investigadores del campo audiovisual, Chaume (2004: 30) hizo una enumeración de los distintos términos que se adjudicaron a la traducción audiovisual desde los años setenta: *film dubbing* (Fodor,1976), *constrained translation* (Titford,1982), *film translation* (Snell-Hornby,1988),*Traducción fílmica* (Díaz Cintas,1997), *screen translation* (Mason,1989), *film and TV translation* (Delabastita,1989), *media translation* (Eguíluz et al.,1994), *comunicación cinematográfica* (Lecuona, 1994), *traducción cinematográfica* (Hurtado, 1994-1995), *multimedia translation* (Mateo, 1997), y los conocidos (y parciales) doblaje y subtitulación.

Existe un término más amplio *Traducción multimedia* que atraviesa la denominada traducción cinematográfica para abarcar otras tipologías textuales consideradas audiovisuales por la interacción de los códigos acústicos y visuales (la alternación del código acústico-visual) como es el caso de los productos informáticos, la traducción de la ópera y los cómics, siendo muy discutible la interpolación de este último dentro de la traducción audiovisual por la ausencia del código acústico. Podemos citar algunas características generales de este tipo de textos según Mayoral:

> 1- La traducción tiene lugar a través de distintos canales (auditivo y visual) y tipos de señales (imagen fija, imagen en movimiento, texto…) que obligan a llevar a cabo una labor de sincronización y ajuste.
>
> 2- La traducción no es realizada solamente por el traductor sino también por los actores, el director de doblaje, los ajustadores etc.

> 3- En determinados casos, se da la circunstancia de que el espectador recibe el producto audiovisual en dos o más lenguas distintas de modo simultáneo, bien por los mismos canales, bien por canales diferentes.
>
> 4- La traducción audiovisual cuenta con una serie de convenciones propias entre el producto traducido y el espectador…Una vez dichas convenciones se asumen (normalmente de forma inconsciente) se hace posible que un producto audiovisual pueda percibirse en mayor o menor medida como un producto audiovisual original. (Mayoral, 2001b:34-37).

Asimismo, para Agost (1999) la traducción audiovisual es una traducción especializada que se ocupa de los textos destinados al sector del cine, la televisión, el vídeo y los productos multimedia. esto significa que, el traductor debe tener una doble formación: lingüística y cinematográfica (audiovisual) que condicionan la traducción audiovisual. pero, a pesar de que el texto audiovisual se caracteriza por tener un código oral (las voces que oímos), un código escrito (los guiones) y un código visual (las imágenes), no hay una sola forma de traducirlos (Agost, 1999:15). No obstante, el profesor Chaume Varela, entre otros estudiosos, entiende la traducción audiovisual como una modalidad de traducción, y no como una traducción especializada:

> La traducción audiovisual es una variedad de traducción que se caracteriza por la particularidad de los textos objeto de la transferencia interlingüística. Estos textos, como su nombre indica, aportan información (traducible) a través de dos canales de comunicación que transmiten significados codificados de manera simultánea: el canal acústico (las vibraciones acústicas a través de las cuales recibimos las palabras, la información paralingüística, la banda sonora y los efectos especiales) y el canal visual (las ondas luminosas a través de las que recibimos imágenes, pero también carteles o rótulos con textos escritos, etc.). en términos semióticos, como ya se ha apuntado, su complejidad reside en un entramado sígnico que conjuga la información verbal, codificada según diferentes sistemas de significación de manera simultánea. (Chaume, 2004:30).

Lo expuesto por Chaume, es una recapitulación de las definiciones aportadas, anteriormente, de la traducción audiovisual con sus aspectos más destacados y que hemos visto conveniente intercalar para más precisión del concepto “traducción audiovisual”.

4.3. Traducción y adaptación

Antes de proceder a analizar otras cuestiones de la traducción audiovisual, nos interesa, primeramente, tratar el concepto de "adaptación" dada la importancia de éste en la traducción ya que hemos señalado anteriormente que se trata de una conexión entre culturas más que entre lenguas.

En este sentido, conviene aportar las distintas definiciones lingüísticas que ofrecen los diccionarios oficiales, a modo de ejemplo, el *Diccionario de la Real Academia Española* (1992:40) nos ofrece la siguiente definición:

> ADAPTAR: 1- Hacer que un objeto o mecanismo desempeñe funciones distintas a aquellas para las que fue construido.
>
> 2- Modificar una obra para que pueda difundirse entre público distinto de aquel al cual iba destinada o darle una forma diferente de la original.

Y en el diccionario francés *Le Petit Robert* "adaptación", encontramos esta: "Traducción muy libre que contiene varias modificaciones que ponen {obra} al gusto del día". A esta definición muy general y que juega mucho con la intralingüística, preferiremos otra definición de J.Redouane (2008), en *TradGloss*: "Procedida de una traducción que sustituye la realidad cultural de la lengua de origen por otra de la lengua meta cuando se teme que el receptor no identifique la referencia."

En muchos casos, presenciamos, entonces, el paso de un proceso de traducción a un proceso de una reescritura/ recreación. Estas definiciones son muy discutibles entre los autores e investigadores de nuestra disciplina a nivel nacional. Entre otros, destacamos las opiniones de los siguientes autores. La posición de Díaz Cintas (2000a:24) frente a esa cuestión se inclina hacia considerar que, al tratarse del campo audiovisual y siendo éste un campo flexible y heterogéneo, la traducción audiovisual es más *adaptación* que *traducción.* Esto significa que debemos concebir el proceso de traducción en general y de textos audiovisuales en particular como un *doble acto de comunicación.* Esto es lo que viene a señalar Chaves (2000:79).

La traducción se desarrolla entre dos lenguas y en unas determinadas circunstancias socio-culturales en las que el traductor es, al mismo tiempo mediador y receptor del texto original y emisor del texto meta rechazando la concepción de la traducción como una substitución- la definición que hemos expuesto anteriormente- del mensaje original por otro, porque, en su opinión, esta consideración no atiende a los casos de traducción intralingüística e intersemiótica. De esta forma, la mayoría de los autores están de acuerdo en considerar que la adaptación es una operación intrínseca a la traducción porque ésta se tiene que adaptar a los factores sociales, culturales de la lengua meta, sea en el campo de la traducción audiovisual, sea en otro campo de la traducción en general. Por esta razón, estamos de acuerdo con Cintas en que el doblaje es una modalidad que tiende más a la adaptación que a la traducción, sobre todo, por la intervención de la figura del "ajustador" que suele ser otra persona distinta al traductor.

5. EL DOBLAJE

En España, el cine sonoro tiene un antecedente en la época muda, a partir de una figura poco explorada. Ésta es la del *explicador*, o persona que leía los intertítulos e iba narrando la película situándose a pie de pantalla o en uno de sus ángulos, que conseguía crear un clima propicio para introducir al espectador en el filme.

En un principio, la aparición del cine sonoro provoca un rechazo abrumador ya que los espectadores no se habitúan a que los personajes hablen y menos aún a que hablen en una lengua diferente a la suya. De este modo, el cine mudo era una industria bastante rentable como para arriesgarse a sustituirla por el cine sonoro, que en esos años era todavía inseguro y extremadamente caro, tanto para los productores como para las salas. Una necesidad que experimentó, en primer lugar, la industria americana, y que culminó con el lanzamiento de la primera película hablada parcialmente: *El cantor de jazz* (1927) caracterizada por el *part-talkie* que es una combinación entre diálogos de la película, algunos intertítulos y una banda sonora. Sin embargo, la transición al sonido fue bastante difícil tanto para productores como actores; a los primeros

en términos económicos y a los segundos por razones psicológicas (por estar acostumbrados a interpretar en películas mudas) como señala Izard (2001:193). La primera versión multilingüe fue en Hollywood de la película *Atlantic* de Dupont y la segunda producción multilingüe fue también en Hollywood *the Hate Ship.* Más tarde, apareció la primera película doblada al español *Sombras de la gloria* una versión de *Blaze of Glory* producida por una compañía independiente Art-Worldwide a la que siguieron el paso las demás grandes compañías de Hollywood. Más tarde, por razones económicas, las producciones multilingües se trasladaron a Europa, concretamente, a los estudios de Joinville de París.

El *boom* del doblaje español, debemos buscarlo en los años setenta, cuando la proliferación de series en la televisión y el fenómeno del telefilme hicieron florecer nuevos estudios hasta que empezó tímidamente el doblaje a todas las lenguas del estado en la década de los años ochenta. De hecho, el doblaje al catalán tuvo, como antecedente, su propia producción de cine original en catalán, con la película *El Judes* de Iquino (1971) y *Laia* (1970) que se basó en una obra de Salvador Espiru. Durante esta fase dorada, Barcelona ostentó la capitalidad del doblaje español. Allí se dio un fenómeno que afectó a Madrid en menor medida: la existencia de voces en exclusiva para determinados estudios. Pero, el problema fue a peor con la explosión del video y el nacimiento de las nuevas cadenas televisivas lo que se llamaba como *la era de la industrialización del doblaje.* La crisis del doblaje estalló en los años noventa por la conjunción de diversos factores. Por un lado, la competencia salvaje entre empresas, que a base de rebajar las tarifas pretendían ser más competitivas antes las cadenas de TV y distribuidoras, fue mala desde el punto de vista artístico e industrial. Por otro lado, se emitieron numerosas reposiciones en la pequeña pantalla, y se distribuyeron en videoclubes, sin volver a ser dobladas. Pues, la propia programación televisiva agravó la crisis con el éxito de formatos que no requerían la presencia de dobladores.

A partir de finales de los años noventa**,** el doblaje en España se asentó definitivamente y dio un salto cualitativo gracias a las nuevas

tecnologías en el ámbito audiovisual lo que favorecerá, durante muchas décadas, la preponderancia del doblaje en España. No obstante, la baja calidad de las dos modalidades (doblaje y subtitulación) afectaba a la asimilación de los valores de otras culturas ajenas al espectador figurándose estas últimas como "raras" y a su vez el comportamiento de los personajes, que las representan en pantalla, – por la mala subtitulación o el mal doblaje- parece "extraño", idea que afirma Díaz Cintas (2003:69) y que compartimos con él teniendo en cuenta el papel intercultural del traductor audiovisual.

5.1. Doblaje de películas árabes. el caso de *Paradise now*

5.1.1. Problemas de traducción

Los problemas de Traductología que se hemos detectado son de índole lingüística, de estilo, de sintaxis, muy lejos de los problemas de naturaleza cultural. De hecho, los primeros que iniciaron esta línea de estudios fueron Mounin (1963) y (Catford 1965) para los cuales la noción de problema de traducción está íntimamente ligada a la noción de error de traducción cuando un problema no se resuelve adecuadamente y a la estrategia traductora que son los mecanismos de resolución de problemas.

En el marco del análisis del doblaje que estamos elaborando hemos de saber que el árabe y el castellano expresan sus asuntos religiosos con unas diferencias específicas, propias de las religiones dominantes en sus sociedades respectivas. Desde hace casi milenio y medio el cristianismo y el Islam forman dos universos ideológicos bastante diferentes, que conviven actualmente con otras religiones o con el laicismo. De esta realidad religiosa, común y diferenciada, que alcanza a todos los ámbitos expresivos de ambas lenguas y a sus respectivas culturas, nacen algunos problemas específicos de la traducción. Por tanto, en este capítulo, analizaremos los problemas de traducción que encontramos en *Paradise now.*

Si admitimos que existen dificultades en la traducción de elementos culturales entre dos lenguas que pertenecen al mismo origen lingüístico como el francés y el español, debemos ser conscientes del grado de

dificultad al tratarse de una cultura y lengua totalmente "distintas" como es la legua árabe y la lengua española, siendo lo más complicado el trasvase de la dimensión ideológica y religiosa propias de una cultura y una nación. El traductor se convierte, por tanto, en un mediador intercultural quizá por esta razón en el doblaje de *Paradise now* la mayoría de las referencias culturales han subsistido, por ejemplo, las referencias a Alá y al paraíso como veremos en ficha siguiente:

[AR]

خالد: لكان خلينا نتساوا بالموت ...راح يكون النا الجنة بإذن الله
سها: مافيش جن، هادي خرائط موجودة برأسك خالد: أستغفر الله العظيم، أستغفر الله العظيم، ا لله يسامحك! بس لو ما إنك بنت أبو عزام... بفضل جنحة بخيالي على هذا
الجحيم اللي بنعيشه. بنفضل الموت لأنه الخيار اللي عنا أسوأ بكتير

[ES]

Khaled: Si esta vida es injusta, la otra no lo será…**nosotros tenemos el paraíso**.
Suha: ¿Qué paraíso? El paraíso sólo existe en tu mente.
Khaled: **¡No lo quiera Alá! ¡No lo quiera Alá! ¡Que Alá te perdone!** Si no fueras la hija de Abu
Azam…prefiero tener un paraíso imaginario que continuar viviendo en este infierno… Elegimos la muerte porque la alternativa es bastante peor.

Otro ejemplo:

[AR]

سعيد: يمكن تكون غلطان، العين تخدع مرات
الزبون: اه لا حبيبي **عني 6\6 و بشوف مليح، الحمد لله**
سعيد: التباين إشي
الزبون : ينبع فحصك ! بالك أعود تلي صحيح!!**شايفو مايل زي الشرموطة** !!

[ES]

Said: Puede equivocarse, a veces la vista engaña
Cliente: ¡Escucha chico! **Mi vista está estupendamente gracias a Alá**
Saíd: No está torcido

Cliente: ¡Claro que lo está! ¿Es que no lo ves? Está torcido **¡joder!**

Se puede comprobar que en la versión doblada se ha mantenido la expresión **"لحمد لله"** (gracias a Alá) que tiene una connotación religiosa, un rasgo que caracteriza al mundo árabe, entonces se ha podido identificar a la cultura original en la versión doblada. En efecto, En próximo oriente, cuando se habla de una vista perfecta se usa la expresión "6/6",

pues en el doblaje se ha optado por transcribirla "**Mi vista está estupendamente**" ya que en la cultura meta, en este caso la española, no se utiliza la misma expresión para designar a la buena vista.

- Humor negro

Entre temas tan solemnes y pesados, hay una notable cantidad de humor en *Paradise now,* lo cual ayuda bastante a hacerla más apetecible y entretenida. Según Zabalbeascoa (2001:23-35) el humor no es fácil de definir ni de estudiar […] como todo aquello que pertenece a la comunicación humana con la intención de producir una reacción de risa o sonrisa en los destinatarios del texto.

Desde este punto de vista, la relación entre humor y gracia es la causa y efecto, aunque cabe puntualizar que el humor no es lo único que puede llegar a hacer gracia. El humor es, entonces, otro reto al que se enfrenta el traductor audiovisual y en el que debe mostrar sus habilidades para conseguir el mismo efecto humorístico del texto original. Esta ardua tarea, se basa en la capacidad imaginativa del traductor que, primero, tiene que abordar detalladamente la carga humorística del texto original, después, tendrá que buscar su equivalencia cultural en el texto meta teniendo como objetivo adaptar los elementos del chiste de la cultura origen a sus equivalentes en la cultura de llegada.

En este sentido, hemos de recalcar que, la traducción audiovisual del humor es relativamente mucho más fácil que su traducción literaria. Esto se justifica por un elemento primordial que es la imagen que evita que el espectador haga adivinanzas de lo que se quiere transmitir, como es el caso en el texto literario. Sin embargo, la tarea de llevar la traducción humorística del texto audiovisual a la realidad es aún más complicada que el proceso de traducción porque la forma en que salga la versión de la lengua meta depende del director de doblaje, pues cada uno lo asimila según su perspectiva.

En *Paradise now,* el humor negro sirve de matiz para la diversión sin postergar sus otras funciones como la crítica, la didáctica etc. Por esta razón, el traductor debe estudiar los mecanismos del humor en la versión de partida. El humor puede reflejar conceptos relacionados bien con la cultura bien con el personaje en pantalla, e incluso posición

ideológica del cineasta. En este caso, se habla de diferentes tipos de humor: humor verde, racista, político y humor negro. Este último en *Paradise now* se localiza en los más triviales aspectos del terrorismo es un válido método que emplea el director para pintar a los guerreros insurgentes como personas normales, pero fuertemente motivadas por el orgullo patriótico y la ferviente religión que profesan. Por esta razón, intentaremos introducir unos fragmentos de la película que ilustran esta clase de humor.

Partiendo de la clasificación que hizo Zabalbeascoa, en *Paradise now* fluctúan los siguientes tipos de chiste:

El chiste no verbal:* es el que no depende para nada de ningún tipo de elemento verbal; es típico del cine mudo e incluye elementos (no verbales) visuales, sonoros o una combinación de los dos. Un buen ejemplo de este tipo de humor lo encontramos al comienzo de la película. Es cuando Saíd y Khaled están tomando el té en una colina con bellas vistas de Nablus y llega un niño-camarero que les trae el té. El niño no quería irse porque esperaba a que le dieran la propina. Khaled mira al niño y le saca una moneda de poco valor cosa que indigna al chaval y hace que éste lance una mirada de rencor a Khaled. En esta secuencia, el diálogo está ausente entre Khaled y el mozo, sin embargo, gracias a la mímica hemos asimilado la carga humorística de esta secuencia. No obstante, esto refleja la situación de los niños palestinos que se encuentran sumergidos en la pobreza, y que tienen que dejar la escuela para ayudar económicamente a sus familias porque los padres o bien se les ejecutó por parte de Israel, o bien están secuestrados en las prisiones israelíes.

Elementos no verbales del chiste:

- Bandeja grande ***vs*** una moneda pequeña de poco valor
- Zoom sobre la cara del niño descontento.
- El gesto que hace Khaled dos veces con su cabeza que significa: ¡vete!
- El niño que se queda quieto y no hace caso a Khaled.
- La mirada del niño a Khaled llena de rencor que nos da la impresión de que quiere matarle o simplemente insultarle.

*El chiste paralingüístico: depende de una combinación de elementos verbales y no verbales, lo cual supone que la imagen es “sagrada”. Lo que presentamos, a continuación, es un ejemplo de esta clase de chistes:

[AR]

سها : يعني معلش لو سمحت تسكري الشباك ، في كتير هوا التاكسي : و الله الشبابيك عندنا كتير خربانة.معليش إستحملينا.الكهربجي طلب مني *0111* شيكل. نار الدنيا نار!!
سها : راح تفرج شي يوم.
التاكسي : لهجت موشي من هون إنت... **متزوجة؟** سها : نعم؟!!!
التاكسي: بسألك إذا متزوجة.

[ES]

Suha: ¡Oiga! Le importaría cerrar las ventanillas, hace mucho aire.

Taxista: Las ventanillas son automáticas y están estropeadas. No he podido arreglarlas me pedían 1000 siclos. ¡Todo está por las nubes!

Suha: ¡Algún día esto mejorará!

Taxista: No parece usted de aquí… **¿está casada?**

Por una parte, en este ejemplo, la conversación que ha mantenido Suha con el taxista conlleva una carga humorística que nos hace sonreír. Por otra, se refleja la situación económica que vive el pueblo palestino; a la vez que se desata un tema muy persistente y actual en las sociedades musulmanas como es el machismo cuando el taxista le pregunta a Suha si está casada. La discriminación intolerable que sufre la mujer en gran parte del mundo musulmán es una realidad irrefutable, a lo que cabe expresar nuestro rechazo y condena de estas actitudes discriminatorias que en muchos casos perjudica la dignidad de la mujer. Aunque hay que decir que la verdadera educación islámica no es represora de la liberación femenina. No obstante, las desigualdades entre los sexos no son exclusivas en el mundo musulmán como afirma Fátima Mernissi:

> Las estructuras patriarcales prácticamente son una constante en todas las sociedades del Mediterráneo. Si bien hay que recordar que la reclusión de la mujer se remonta al gineceo griego, se conformó en el periodo bizantino y fue imitada por los abasíes como signo aristocrático para diferenciar a las mujeres de la corte, cuyo espacio era el palacio, de las plebeyas que se desenvolvían en las calles para realizar tareas impropias de la nobleza, como compras, mercado...posteriormente, el harén se interpretó

como una medida para proteger la castidad femenina. (Mernissi, 1993: 193-194).

- Variación lingüística

La lengua es un código de comunicación compartido por todos los hablantes de una misma comunidad lingüística, por ejemplo, no habla de la misma forma el andaluz que el gallego, aunque ambos hablen español. Lo mismo ocurre entre un palestino de Jerusalén y otro de Nablus. De igual modo, el registro lingüístico varía según la clase social del hablante, su nivel intelectual, su ideología etc. Por tanto, el registro lingüístico en *Paradise now* gira en torno a lo religioso y al mártir.

De modo general, los registros lingüísticos varían según el contexto en que se produce el habla:

- *Campo del discurso:* En la película es un discurso que atañe a la fe musulmana y al tema del mártir bajo la ocupación israelí de los territorios palestinos.
- *Modo del discurso:* En la versión original, el discurso original es el dialecto palestino.
- *Estilo del discurso:* Podemos decir que el estilo del discurso en la película es cuidado, excepto algunas secuencias como en la que aparece Khaled comiendo en un bar de baja categoría y se produce la siguiente conversación en la que se dicen tacos en dialecto palestino:

[AR]

النادل: دخلك شو خاص هادا بهادا. هاي **فاجرة!**
الزبون: مجانين !!
النادل: ما أبشعا! في حياتي ماشفتش مرة بشعة ها الكبة!
الزبون: لا. وعندها الوقاحة **الكلبة** بتعلمنا كيف نتعامل مع العملاء! يا أخي تهتم بمصير العملاء أكثر من الناس العاديين!
النادل: لازم نخلص عليهم كلهم أو منخليش ولا واحد.)...(خالد: بتخلص على كل العالم! وشو خاص صحابهم و جيرانهم بلموضوع ؟!

الزبون: دخلك أبو الشباب ...الأخ سويدي؟

[ES]

Camarero: ¿Qué tiene eso que ver con **esa zorra**?

Cliente: ¡Están locos!

Camarero: En mi vida no había visto una tía tan fea como ésta.

Cliente: ¡Cómo se atreve esa tía a decirnos lo que tenemos que hacer con los informadores! **Esa puta** se preocupa más por los colaboradores que por el pueblo.

Camarero: ¡Deberíamos cambiarlos sin más! ¡Eso deberíamos hacer!

(…)

Khaled: Y no quedaría nadie en Gaza, ¿por qué tienen que pagar por ellos, sus amigos y vecinos?

Cliente: Pero, ¿Qué pasa contigo?, ¿es que eres sueco?

Traducir los niveles del habla, condicionados en la lengua de origen a varios factores, es uno de los problemas a los que se enfrenta constantemente el traductor. Es lo que viene a confirmar Nida:

> Uno de los problemas más completos y sutiles a los que se enfrenta el traductor es la correspondencia adecuada de los niveles estilísticos del lenguaje (…). La traducción va más allá de la búsqueda de palabras correspondientes en diferentes lenguas. En realidad, las palabras no son más que elementos secundarios en el discurso global. En muchos aspectos, el tono de un texto (es decir, el estilo del lenguaje) produce un impacto mucho mayor, y a menudo contiene mucho más significado, que las mismas palabras. Nida (1975:182-3)

En *Paradise now*, la variación lingüística representa uno de los problemas del proceso traductor ya que se trata de una historia que se desarrolla en una zona geográfica caracterizada por su diversidad dialectal. La lengua en que se expresan los personajes en la versión original no es el árabe estándar sino una variación dialectal del árabe, razón por la cual, muchos traductores optan por un nivel de lengua estándar o "neutro" en la cultura /lengua meta. En este aspecto, Rabadán (1991:112) apunta que la equivalencia funcional en la traducción de la variación geográfica es "imposible" porque recurrir a un dialecto en el texto meta

es inaceptable ya que se trata de dos lenguas y dos países que no son equiparables.

En el caso de *Paradise now*, el acento de Suha en la versión original sobresale desde la primera frase que pronuncia, sin embargo, creemos que este rasgo peculiar del personaje se ha camuflado en el doblaje y es lo que hemos detectado al comienzo de la película:

[AR]

سها: بفكر أجي أخذها بكرة الصبح لأجل كل شي مسكر اليوم .**كاين شي مشكلة؟**
سعيد: لا لا **مكاينش شي مشكلة!**
سها : متتخبطيش على **لهجتي!** أنا خلقت في فرنسا وتربيت في المغرب وتعرف أنا عائدة.
سعيد: أهلا وسهلا!

[ES]

Suha: Mejor lo recojo mañana, hoy el control está cerrado. ¿**Hay ningún problema**?
Said: No, no hay **algún problema.**
Suha: No te burles de **mi forma de hablar**. Yo nací en Francia, me crié en Marruecos y sabes que acabo de volver Saíd: ¡Bienvenida!

5.2. Extranjerización y familiarización

Los términos de extranjerización / familiarización fueron acuñados por Lawrence Venuti con los que expresa dos formas de traducir. La primera es la familiarización (fenómeno propio del doblaje) que se basa en dotar el texto de una fluidez y oralidad haciendo que se note menos "lo extranjero" de la lengua de origen. En cambio, la extranjerización según Zaro es el proceso contrario. Es traducir manteniendo este carácter extraño en el texto meta aun cuando esto supone adoptar un estilo opaco, poco claro y de difícil comprensión para el receptor de la cultura meta. En este caso, el doblaje- en opinión de Gambier (1996:49) - camufla los orígenes verdaderos del discurso extranjero no es una necesidad sino una opción. Entendemos que el doblaje, en primer lugar, hace que el espectador olvide que se trata de una sustitución de un mensaje anterior en otra lengua. Esto es, el fenómeno de la *fluidez falsa* o *la pretendida oralidad* que tratan los investigadores de la traducción audiovisual.

Atendiendo a nuestro caso, la problemática de extranjerización / familiarización en la versión doblada de *Paradise now* ha hecho que el espectador de la cultura meta no asimile las funciones dramáticas de las variedades lingüísticas en el guión original, y, por consiguiente, se le priva de detectar las intenciones implícitas del producto dramático original. Ejemplo de ello, un aspecto de familiarización que ofrecemos, a continuación, en la ficha analítica ya que en la versión doblada se ha suprimido una función dramática muy importante del personaje que transporta a Saíd y Khaled hacia el centro de Israel en su coche. El personaje, colaborador en la operación, en la versión original habla en inglés con los dos protagonistas. No obstante, en la versión doblada se ha familiarizado al español sin que el espectador de la cultura meta pueda percibir esta información que pretende transmitirnos el guión original:

[AR]

الأجنبي:
لوس خيي In case you are lost, you can call me in this phone. Just press here! **!**
*خالد: **راح ترجع معاي؟***
(Hablando por el móvil): الأجنبي:
Allô! We want to come back… -Yes, sorry! No, no thinking again
احكي، إحكي He also… !
You want to speak to him
(…)
Yes, this is Saíd, yes come back! Me too. سعيد :

[ES]

Cómplice: si os perdéis ¡llamadme a este teléfono! ¡Pulsad aquí, **mucha suerte!**
Khaled**:** Vas a volver conmigo
(Hablando por el móvil) Hola, queremos volver, no, no lo pensamos más.
Sí, él también. ¿Quieres hablar con él? **¡Habla, habla**!
(…)
Saíd: Sí, yo también vuelvo

Como podemos constatar, en la versión original el cómplice habla en inglés y dice "¡Mucha suerte!" en hebreo lo que nos ha ayudado a entender que este personaje es un judío cómplice y colaborador con la resistencia palestina. También Khaled y Saíd hablan en inglés con el colaborador y a la vez en árabe.

En la versión doblada estas informaciones se han desaparecido porque el proceso que se ha seguido para el doblaje de *Paradise Now* es un proceso de familiarización.

Ejemplo:

[AR]

جمال: **يسلموا إديك**. الأكل كتير زكي!
أم سعيد: **الله يخليك** !!

[ES]

Jamal: **Esto está riquísimo**, ¡está delicioso!

Madre de Said: **¡Gracias**

En esta ficha, vemos el cambio que han experimentado unas frases muy típicas de la cultura árabe. La expresión "**يسلموا إديك**" se usa en la lengua árabe para agradecer la buena comida, por eso entendemos que el traductor ha encontrado una equivalencia parcial en la lengua española para expresar la misma idea ya que la traducción literal que sería "¡Benditas sean tus manos!" sonaría a un español "raro". La respuesta de la madre de Saíd" **الله يخليك**" se ha traducido por "**gracias**" mientras que su traducción sería "**¡Que Alá te bendiga!**".

Una vez finalizado el análisis de las dificultades para el doblaje en la combinación lingüística árabe-español toca ahora pasar a valorar el cumplimiento de los objetivos propuestas al inicio de esta investigación.

6.CONCLUSIONES

Llegados a este punto del trabajo, vamos a aclarar las dificultades que se nos han planteado durante su realización, los objetivos alcanzados.

En primer lugar, *Paradise now* trata un tema genuinamente árabe como es la resistencia en Palestina y el derecho a liberar la patria. Por ello, la labor del traductor audiovisual ayuda a traducir mejor este tipo de textos. Esto significa que el traductor no solo tiene que ser bilingüe (árabe-español) sino bicultural (alto conocimiento de la cultura de origen). Así

pues, el traductor afronta el transvase cultural a la cultura meta y se encarga de encontrar la mejor recompensa pragmática en el TM.

La elaboración del presente trabajo nos ha planteado varias dificultades dada la escasez de bibliografía científica disponible en este ámbito, sobre todo referida a combinaciones lingüísticas que comprenden el árabe. En efecto, las cuestiones que hemos debatido son varias, pero las que más disfrutan de nuestro interés son de naturaleza lingüística, sociolingüística (variación lingüística) e intercultural. Por estas circunstancias en el doblaje de *Paradise now* se han tenido que adaptar algunos conceptos y frases propias de la cultura árabe que permiten su asimilación por parte del espectador meta. También, hemos analizado los códigos de comunicación en la película que se han conservado durante el doblaje especialmente los paralingüísticos.

En cuanto al objetivo 1, para alcanzarlo, hemos contado con la información que nos concedieron la directora del doblaje y la traductora de la película para poder determinar las características del doblaje que se ha realizado para *Paradise now.*

En cuanto al objetivo 2, este se ha cumplido totalmente con este objetivo formulado que consistía en realizar un estudio descriptivo del doblaje mostrando los mecanismos que han movido el proceso de traducción del árabe al español, hemos introducido varios extractos del guión de la película y su doblaje.

En cuanto a los referentes culturales, a pesar de la dificultad de su trasvase en el doblaje, en el caso de *Paradise now* se han conservado la mayoría de las referencias como los topónimos (Gaza, Nablus, Rivoli…), los nombres de los personajes en árabe (Suha, Saíd, Khaled…), frases del Corán, saludos: ¡Salam Aleikum! ¡Alá te bendiga!, ¡Que Alá te perdone!, ¡No lo quiera Alá! (ficha 2, p. 32). Esto responde a la tendencia *extranjerizante* que se ha adoptado en la traducción del guión al español.

Por otro lado, los chistes que hemos observado en el filme comportan un humor negro, burlesco que denuncia la realidad social con temas como el trabajo infantil, el paro, la contaminación del medio ambiente,

el machismo etc., tal como hemos podido ver en las fichas 5, 6, 7, 8,9 (págs.37 y 38).

Entre otros problemas de traducción, se halla el de la variación lingüística/registro lingüístico. De hecho, el acento de Suha en la versión original se ha visto camuflado en la versión doblada.

Entre las soluciones propuestas para el problema de variación lingüística /registro lingüístico no podemos escoger una como la ideal, sino que todas las soluciones alternan en el mundo del doblaje. Dicha alternación que va desde suprimir las variedades hasta el intento de sustituirla o adaptarlas en el texto meta ha dado lugar a un fenómeno lingüístico en España conocido como un nivel "estándar" o neutro del castellano (nivelación).

En cuanto al objetivo 3, como resultado de nuestro análisis, hemos podido profundizar en una línea de investigación poco explorada: la traducción audiovisual del árabe al español y descubrir los cambios que afectan al texto audiovisual en lengua árabe durante el proceso de su doblaje al español. No obstante, nuestra investigación apunta a promover esta línea y desarrollarla en un futuro con la ampliación del corpus mediante la recopilación de series y películas que abarcan las combinaciones lingüísticas que incluyen el árabe para un futuro próximo como trabajo de investigación.

7.BIBLIOGRAFÍA

Agost, R. (1999). Traducción y doblaje: palabras voces e imágenes. Ariel

Agost, R. y Chaume, F. (2001). La traducción en los medios audiovisuales. Universitat Jaume I

Cintas, Díaz, J. (2003). Teoría y práctica de la subtitulación inglés-español. Ariel

Cintas, Díaz, (1994). "Los estudios sobre Traducción y la traducción fílmica", en SANTAMARÍA et al. (eds.), Trasvases culturales: literatura, cine, traducción 2, Gasteiz, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, pp.91-102.

Chaume, Varela. (2004). Cine y Traducción. Cátedra

Chaves García, Mª J. (2000). La traducción cinematográfica. El doblaje. Universidad de Huelva

Hurtado, Albir, A. (2007). Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología. Cátedra

Izard, N. (2001). "Doblaje y subtitulación: una aproximación histórica" en DURO, M., (coord.), *La traducción para el doblaje y la subtitulación*. Cátedra. pp.189-208

Gambier, Y., (ed.), (1996). Les transferts linguistiques dans les médias audiovisuels. Presses Universitaires du Septentrion

Mayoral, Asensio, R. (1999). "La traducción de la variación lingüística". Monográficos de la revista Hermeneus- núm 1, Universidad de Valladolid

Mernissi, F. (1993). El poder olvidado. Las mujeres ante un Islam en cambio. Editorial Icaria y Antrazyt

Redouane, J. (2008)."De la traduction a la transposition" en *Les arts et sciences humaines contemporaines*, Colloque de Montpellier (15-17 mai 2008) . [en línea]<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiDpoq01sX0AhUIlBQKHTzzB9EQFnoECAoQAQ&url=https%3A%2F%2Fbu.umc.edu.dz%2Ftheses%2Ftraduction%2FLOU1293.pdf&usg=AOvVaw2n42RMolETACJdQlDsX4md> [última consulta el 03/10/2021]

Zabalbeascoa, P. (2001). "La traducción del humor en textos audiovisuales" en DURO, M., (coord.), *La traducción para el doblaje y la subtitulación*. Cátedra.pp.23-25

EL LÉXICO ESPECIALIZADO EN EL AULA DE TRADUCCIÓN INSTITUCIONAL: ANÁLISIS TERMINOLÓGICO Y COLOCACIONAL (INGLÉS-ESPAÑOL)

ALBA MONTES SÁNCHEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

En el vigésimo aniversario de los atentados del 11 de septiembre de 2001, se recuerda que estos actos establecieron un nuevo período en la política internacional. El contexto, el impacto y el alcance que generaron es de repercusión mundial, lo que hace que las consecuencias de esta novedosa forma de terrorismo afecten inminentemente la geopolítica de las zonas. El término 'geopolítica', según García Arenas (2018), fue acuñado por el sueco Rudolf Kjellén a inicios del siglo XX. Este politólogo lo definía como "el estudio de la influencia de la geografía sobre las relaciones de poder a nivel internacional". Actualmente la geopolítica hace alusión a aquellos acontecimientos que están vinculados con las relaciones internacionales y la articulación del poder político de los diversos estados y territorios.

Son grandes las cuestiones políticas globales y el impacto del yihadismo en las mismas. De hecho, es preocupante el presente y el futuro de este fenómeno y sus implicaciones geopolíticas. Por consiguiente, gobiernos y organizaciones internacionales plantean hoy medidas cada vez más restrictivas para hacer frente al autodenominado Estado Islámico, organización terrorista que, como Al-Qaeda y Hezbolla, es el resultado de una gran evolución doctrinal o ideológica amparada en la religión y particularmente en la yihad. La globalización ha moldeado la sociedad en que vivimos, haciendo que las fronteras entre países se encuentren cada vez más difuminadas y dando lugar a un exponencial

aumento de flujos migratorios. Esto hace más acuciante la necesidad de facilitar la comunicación entre personas con diferentes lenguas que, si bien puede resultar relevante en acciones cotidianas, resulta fundamental en acciones de mayor trascendencia, como pudiera ser en un proceso penal contra una persona que desconoce la lengua en la cual se sustancia.

A lo largo de la historia, el terrorismo se ha percibido como un factor complejo, que ha sido abordado desde múltiples áreas de estudio: el concepto de terrorismo global, el yihadismo, la ciberseguridad y el uso de internet con fines terroristas, o la relación entre el terrorismo, refugiados e integración. Es un hecho, por tanto, que la globalización ha moldeado la sociedad en que vivimos, haciendo que las fronteras entre países se encuentren cada vez más difuminadas y dando lugar a un exponencial aumento de flujos migratorios. Dichos avances hacen más acuciante la necesidad de facilitar la comunicación entre personas con diferentes lenguas, y esto es lo que se garantiza desde organismos internacionales como la Unión Europea. Consideramos que el correcto tratamiento y la posterior transferencia de la terminología relativa al ámbito terrorista, así como de las siglas y expresiones que derivan de este tipo de discursos y su equivalencia en español, resultan una herramienta necesaria que podría ayudar a prevenir y perseguir el terrorismo global. El traductor actúa como "fuerza de choque", en palabras de Robles (2007:33), al constituir un elemento indispensable en situaciones urgentes: interpretaciones telefónicas, traducción propaganda destinada a la radicalización o incluso actuaciones como agente de intervención social, etc., y es esto lo que queremos trabajar desde el aula de traducción institucional mediante el uso de corpus.

En particular, la lingüística de corpus proporciona al traductor un buen número de herramientas que le permiten acceder a multitud de fuentes de información; sin embargo, no siempre se sabe aplicar el concepto de 'productividad' en el trabajo autónomo o en equipo. Los traductores profesionales han tomado conciencia sobre los beneficios que presenta la explotación de corpus, algo cada vez más habitual en el sector pero que requiere una significativa inversión de tiempo y esfuerzo. Esto hace que, a menudo, los profesionales recurran a corpus ya creados por

especialistas y organismos, pero hallar un sobre una temática concreta especializada corpus que agilice el proceso de documentación y, por ende, de traducción, no es una tarea fácil. He aquí la motivación principal del presente estudio, que el alumnado sea capaz de confeccionar un corpus *ad hoc* sobre terrorismo y seguridad internacional dentro del aula de traducción institucional.

1.1. Objetivos

El presente capítulo pretende acercar el léxico especializado sobre la temática del terrorismo al aula de traducción especializada mediante el uso del corpus y de la herramienta del software de gestión de corpus y análisis textual de acceso gratuito *Sketch Engine*. Con ello, los objetivos del presente estudio son los siguientes:

1. Estudiar las ventajas terminológicas y fraseológicas del corpus como herramienta dentro del aula de traducción especializada.
2. Plantear una metodología de compilación de textos que redunde en la creación de un corpus monolingüe (inglés) en el que se agrupen documentos dentro de un ámbito de especialidad concreo: el terrorismo y la seguridad.
3. Hacer uso de la herramienta *Sketch Engine* para realizar la extracción terminológica y analizar las colocaciones. De hecho, mediante la presente función se posibilita la búsqueda de determinadas estructuras gramaticales en las que se incluye el lema o palabra en el corpus. Además, esta función se complementaría con la opción de "visualización" de la aplicación *Word sketch*, lo que permite obtener una representación gráfica del sustantivo analizado y las colocaciones que le acompañan en la lengua de trabajo.
4. Presentar un modelo de ficha terminológica bilingüe (EN-ES) que sirva como herramienta de trabajo para toda el aula.

Los resultados arrojados demostrarán si la creación manual de corpus especializados en geopolítica y terrorismo internacional ofrecen una útil y accesible herramienta al alumnado para su posterior aplicación en el ejercicio de la profesión.

2. EL CORPUS COMO HERRAMIENTA FUNDAMENTAL EN EL AULA DE TRADUCCIÓN

Un corpus es más que una colección extensa de textos en soporte electrónico. Según Sinclair (199ra: 171): «... a corpus is a collection of naturally-occurring language text, chosen to characterize a state or variety of a language. » Corpas (2001: 173) hace alusión al empleo de corpus en el diseño curricular de los Estudios de Traducción como respuesta a las persistentes peticiones de su implementación didáctica en la formación, por lo que respondería a dichas expectativas en la didáctica de la traducción y la interpretación. Además, menciona que Lindquist (1999) ya apostaba por el empleo de corpus para la enseñanza de la traducción en soporte electrónico (el corpus y la red mundial), así como Bowker (1999), quien respaldó la producción de corpus monolingües especializados de textos originales en la lengua de llegada para así evaluar los encargos de traducción con mayor objetividad

La presente propuesta de compilación de corpus en el aula seguirá las líneas de los siguientes trabajos realizadas por M. Seghiri: por un lado, su tesis doctoral *Compilación de un corpus trilingüe de seguros turísticos (español-inglés-italiano): aspectos de evaluación, catalogación, diseño y representatividad* (2006); por otro, su artículo *Metodología protocolizada de compilación de un corpus* (2011). Por tanto, según Seghiri (2011: 16, 17), el conjunto o recopilación de textos que presentamos se corresponde con un corpus virtual o *ad hoc*, definido de la siguiente manera:

> […] aquel que se crea exclusivamente a partir de recursos electrónicos disponibles en la red Internet para la realización puntual de un determinado encargo de traducción o documentación de un bloque textual, y cuyo principal objetivo es satisfacer las principales necesidades documentales del traductor de forma económica (sólo requiere de la conexión a la red Internet), rápida (los textos pueden descargarse en cuestión de segundos con un *click* de ratón) y fiable (pues permite observar, entre otros, la macro- y microestructura textual así como la terminología propia del campo de especialidad *in vivo*).

Según Seghiri (2011:18), para la creación del corpus se debe tener en consideración, en primer lugar, el número de países en que dicha lengua

se habla y es oficial, lo que quiere decir que el corpus debe estar acotado diatópicamente. De este modo, los textos que integran el *corpora* quedarán limitados a aquellos emanados de la Unión Europea, así como los emitidos por organismos e instituciones nacionales de los Estados miembros que hablen dicha lengua o en los que esta sea oficial (dictámenes, recomendaciones, guías, decisiones, directivas, dictámenes, reglamentos, notificaciones, preguntas orales, documentos de trabajo, informaciones, informes, etc.). En este sentido, se trata de un corpus sobre terrorismo y seguridad en la Unión Europea, monolingüe, de textos originales.

No obstante, cabe mencionar que este corpus virtual o *ad hoc* es un corpus desequilibrado, es decir, según indican Corpas y Seghiri (2006: 284), como consecuencia del influjo y la preeminencia del inglés en la materia en cuestión, la documentación disponible en la red está, fundamentalmente, redactada en dicha lengua, lo que implica su hegemonía frente al resto de subcorpus. Asimismo, una vez creado este corpus, al hilo de la presente propuesta docente podría integrarse dentro de un corpus o macrocorpus en calidad de subcorpus que recogería los resultados del resto del alumnado sobre una materia concreta.

3. METODOLOGÍA

3.1. Presentación del corpus

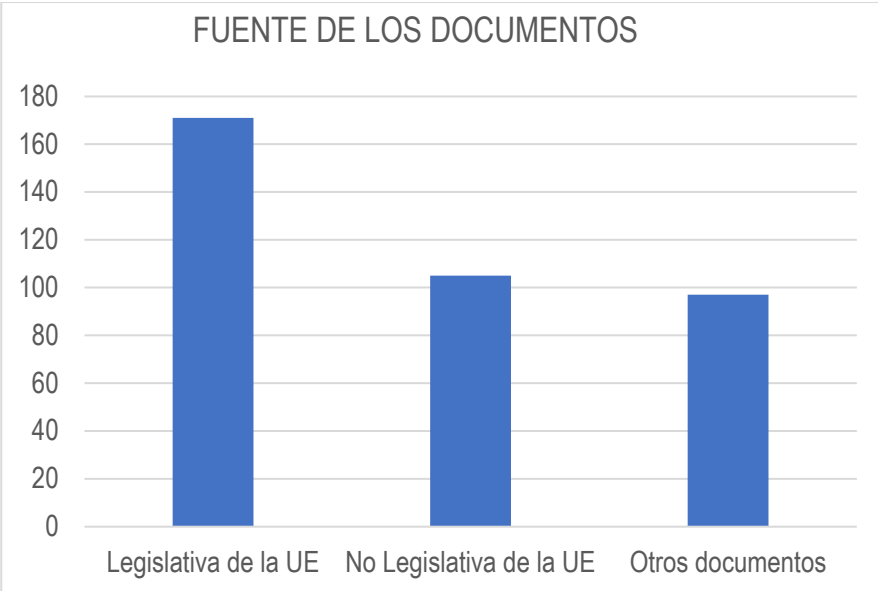
Con el fin de compilar un corpus formado exclusivamente por recursos electrónicos, debemos fijar previamente unos criterios específicos de diseño fundamentados en fases. Por tanto, basándonos en la propuesta de Seghiri (2011), en adelante, se detalla el protocolo de compilación de textos seguido, el cual se divide en cuatro pasos fundamentales:

- FASE I: Búsqueda y acceso de la documentación
- FASE II: Descarga de datos
- FASE III: Normalización
- FASE IV: Almacenamiento

En suma, se recogen un total de 373 textos en formato electrónico. Como se puede observar en el gráfico siguiente, 171 corresponden

documentación legislativa de la Unión Europea (actos típicos, actos atípicos, documentación preparatorio-complementaria), 105 a no legislativa de la Unión Europea (documentos periodísticos de la Oficina de Publicaciones) y, finalmente, 97 agrupados dentro de "otros documentos".

GRÁFICO 1. *Número y fuente de los documentos recogidos desde 2001 hasta 2021.*



3.2. Sketch Engine en el aula de traducción especializada

Sketch Engine es una herramienta de análisis textual en línea que ofrece multitud de funciones para realizar un análisis lingüístico. Para la presenta tarea investigadora, se ha construido un corpus a partir de textos seleccionados y recopilados manualmente. Entre dichas competencias, podemos destacar las siguientes:

1. *Search* (Búsqueda): esta función ofrece la búsqueda contextos en los que se presentan determinadas palabras o combinaciones de palabras aparecen ciertas (combinaciones de) palabras y/o lemas.
2. *Word List* (Listado de palabras): esta aplicación permite la realización de cómputos para evidenciar la frecuencia de aparición de las palabras o lemas en cuestión, así como la cantidad total de apariciones.
3. *Word sketch* (Análisis de colocaciones gramaticales y léxicas): la presente función posibilita la búsqueda de determinadas estructuras gramaticales en las que se incluye el lema o palabra en el corpus. Además de estas apariciones, también busca las coapariciones de términos y permite contrastar los resultados de dos lemas o palabras, evidenciando así las desigualdades entre ambas.
4. *Thesaurus* (Tesauro): esta herramienta permite crear de forma automática un conjunto de palabras que pertenezcan al mismo campo semántico que el vocablo analizado.
5. *Keywords/terms* (Extracción de palabras clave): una vez que el corpus está integrado por todos los textos que deseamos, esta función permite realizar una extracción terminológica de las palabras más representativas en los documentos compilados. Igualmente, también ofrece la extracción de los términos multipalabra más característicos del corpus.

De entre todas las funciones ofrecidas por esta herramienta, dentro de la aplicación *Word sketch* o análisis de colocaciones gramaticales y léxicas, existe una función de la cual nos hemos beneficiado para el presente análisis: visualización. La visualización permite obtener una representación gráfica del sustantivo analizado y las colocaciones que le acompañan. El gráfico clasifica por colores el tipo de colocación, apareciendo al fondo de forma algo más nítida el tipo de colocación con el que se identifica el color. Para ello, se siguen ciertos parámetros fijos con todo el conjunto de los términos analizados:

- El número de colocaciones que aparece es 12
- Los adjetivos que acompañan al término
- Los sustantivos modificadores del término
- Los verbos que acompañan al término cuando actua como objeto
- Los verbos que acompañan al término cuando actua como sujeto
- Las oraciones preposicionales
- El término acompañado de las conjunciones "y" u "o".

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. ANÁLISIS DE LAS COLOCACIONES

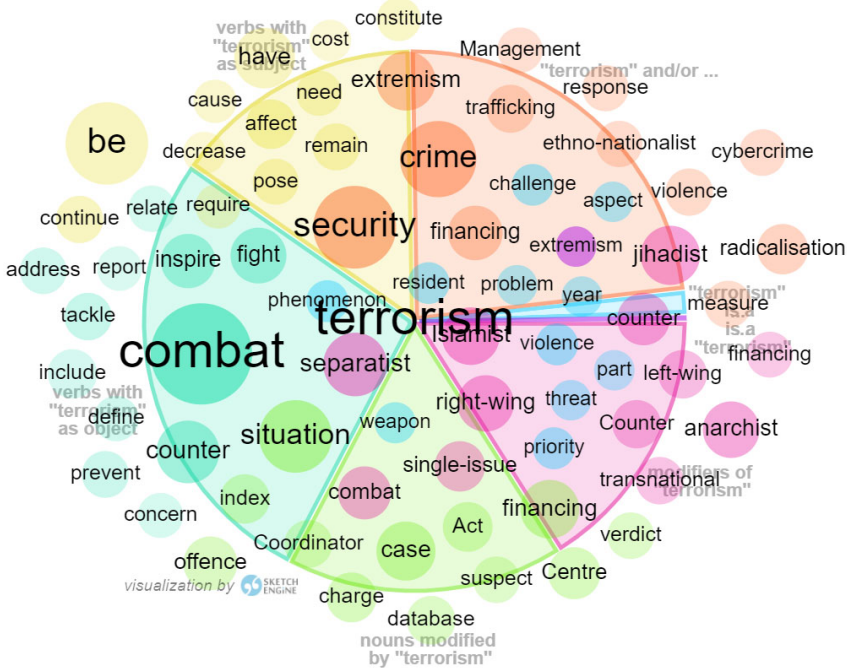
Teniendo en consideración los criterios establecidos, en adelante se expone el análisis de las colocaciones del término *terrorism*, que igualmente se ha realizado con términos como *terrorist* y *threat* de los que únicamente se facilita una imagen del gráfico debido a la extensión del estudio. Estos términos se han seleccionado gracias a la aplicación de Sketch Engine 'Word List', que permite la realización de cómputos con el propósito evidenciar la frecuencia de aparición de las palabras en cuestión, además de la cantidad total de apariciones. Con ello, esta función permite realizar una lista terminológica de las palabras más representativas en los documentos compilados, como puede observarse en los ejemplos de a continuación: *terrorism* (15 399), *terrorist* (13 677, adj.), *security* (9 528), *attacks* (5 963) y *victims* (4 647).

Siguiendo la investigación de Soler, Gil y Olivares (2007), distinguimos el análisis de cada una de estas palabras en tres categorías: combinaciones con sustantivos, combinaciones con adjetivos y combinaciones con verbos.

4.1.1. Análisis colocacional del término *terrorism*

El radio colocacional de *terrorism* señala que este vocablo funciona como base de colocaciones con lexemas. Con un total de 15 399 frecuencias, en la siguiente ilustración se puede visualizar una selección de los lexemas que aparecen en su radio colocacional:

FIGURA 1. *Resultado de la aplicación Visualización con el término 'terrorism'*



Fuente: Sketch Engine

Terrorism·en combinaciones con sustantivos

Dentro de las colocaciones con otros sustantivos, destacamos en primer lugar aquellas combinaciones que siguen la estructura *terrorism* + sustantivo y en las que este actúa como colocador de otra base, acompañando a sustantivos en singular y en plural. Por lo general, estas palabras tienen una prosodia semántica negativa: *terrorism activity; terrorism attack; terrorism cases; terrorism centre; terrorism charges; terrorism content; terrorism crime; terrorism cybercrime; terrorism database; terrorism event; terrorism financing; terrorism group; terrorism incidents; terrorism matter; terrorism offence; terrorism phenomenon; terrorism propaganda; terrorism purposes; terrorism radicalisation; terrorism recruitment; terrorism resident; terrorism resilience; terrorism risks; terrorism situation; terrorism strategy; terrorism suspect; terrorism threat; terrorism unit; terrorism victim.*

Por el contrario, en lo que respecta a las medidas antiterrorismo o contraterrorismo, las combinaciones de *terrorism* poseen un contenido semántico positivo: *terrorism act; terrorism authority; terrorism cooperation; Terrorism Coordinator; terrorism datum; terrorism directive; terrorism expert; terrorism indicator; terrorism information; terrorism investigation; terrorism investigations; terrorism legislation; terrorism measures; terrorism policy; terrorism prevention; terrorism report; terrorism research; terrorism study; terrorism supervisión; terrorism trends; terrorism verdict.*

Además, las combinaciones con dos sustantivos también pueden apreciarse con el término en cuestión. En estos casos en que va precedido de un sustantivo, *terrorism* es también, a su vez, el colocador de otro sustantivo (sustantivo + *terrorism* + sustantivo): *Combating Terrorism Directive; counter terrorism analysis; counter terrorism authorities; Counter Terrorism Centre; counter terrorism data; counter terrorism investigators; counter terrorism investigations; counter terrorism measures.*

Por otro lado, a través del análisis del subcorpus apreciamos que el sustantivo *terrorism* también se puede agrupar con sustantivos a través de otros procedimientos, como es el empleo de palabras invariables, es decir, de preposiciones. Hemos hallado algunas combinaciones del sustantivo terrorismo con las preposiciones *against*, *at*, *of*, *for* e *in*.

De este modo, en lo que respecta a la combinación con la preposición *of*, *terrorismo* aparece con un sustantivo que le precede enlazado con la preposición *of* (sustantivo + *of* + [artículo] + *terrorism*) en la mayoría de los casos, a excepción de *violent radicalisation of terrorism*, cadena formada por adjetivo + sustantivo + *of* + *terrorism*: *accusation of terrorism; acquittal of terrorism; acts of terrorism; apology of terrorism; approval of terrorism; background of terrorism; barbarity of terrorism; causes of terrorism; channels of terrorism; character of terrorism; condemnation of terrorism; consequences of terrorism; control of terrorism; costs of terrorism; crime of terrorism; definition of terrorism; development of terrorism; effects of terrorism; emergence of terrorism; encouragement of terrorism; finances of terrorism; forms of terrorism; foundations of terrorism; glorification of terrorism; group of terrorism;*

guilty of terrorism; history of terrorism; impact of terrorism; incitement of terrorism; justification of terrorism; management of terrorism; nature of terrorism; perceptions of terrorism; phenomenon of terrorism; practices of terrorism; prevention of terrorism; promotion of terrorism; prosecution of terrorism; prosecution of terrorism; psychology of terrorism; purpose of terrorism; ramifications of terrorism; repression of terrorism; risk of terrorism; spectrum of terrorism; spread of terrorism; strategies of terrorism; supporters of terrorism; suppression of terrorism; suppression of terrorism; suspects of terrorism; theories of terrorism; threats of terrorism; types of terrorism; victims of terrorism; volume of terrorism; waves of terrorism.

En relación con la preposición *against*, las combinaciones que se han formado (sustantivo + *against* + *terrorism*) pertenecen generalmente al campo semántico del antiterrorismo: *actions against terrorism; authorities against terrorism; citizens against terrorism; coalition against terrorism; combat against terrorism; defence against terrorism; efforts against terrorism; fight against terrorism; framework against terrorism; legislation against terrorism; measures against terrorism; mobilisation against terrorism; plan against terrorism; protection against terrorism; provisions against terrorism; solidarity against terrorism; struggle against terrorism; war against terrorism.*

Son más limitadas las combinaciones del término *terrorism* con preposiciones *in,* donde generalmente indica zonas geográficas (*terrorism in the Gulf, terrorism in the UK; terrorism in the EU*), a excepción de *terrorism in line*., o con la preposición *at* (*terrorism at regional level; terrorism at home; terrorism at the* EU). No obstante, cuando *terrorismo* se combina con la preposición *for¸* las colocaciones más frecuentes (sustantivo + *for* + *terrorism*) son las siguiente: *arrested for terrorism; charges for terrorism; materials for terrorism; motivations for terrorism; recruitment for terrorism; support for terrorism; suspected for terrorism; target for terrorism; training for terrorism; travelling for terrorism.*

4.1.1.2. *Terrorism* en combinaciones con adjetivos

Los modificadores que se combinan con la palabra *terrorism* demuestran, principalmente, la tipología. Así, dentro de las colocaciones con adjetivos, destacamos en primer lugar aquellas combinaciones con que hacen referencia a un determinado tipo de terrorismo: *anarchist terrorism; cross-border terrorism; domestic terrorism; global terrorism; international terrorism; Islamist terrorism; jihadist terrorism; left-wing terrorism; lone-actor terrorism; religiously-inspired terrorism; right-wing terrorism; separatist terrorism; single-issued terrorism; suicide terrorism; transnational terrorism.*

4.1.1.3. *Terrorism* en combinaciones con verbos

En relación con las combinaciones del término *terrorism* con verbos, debemos atender, por un lado, al contenido semántico de los verbos que se combinan con este vocablo y, por otro, a si *terrorism* actúa como objeto o sujeto.

En los siguientes ejemplos, *terrorism* actúa como objeto (2.804 frecuencias), siendo las combinaciones más frecuentes:

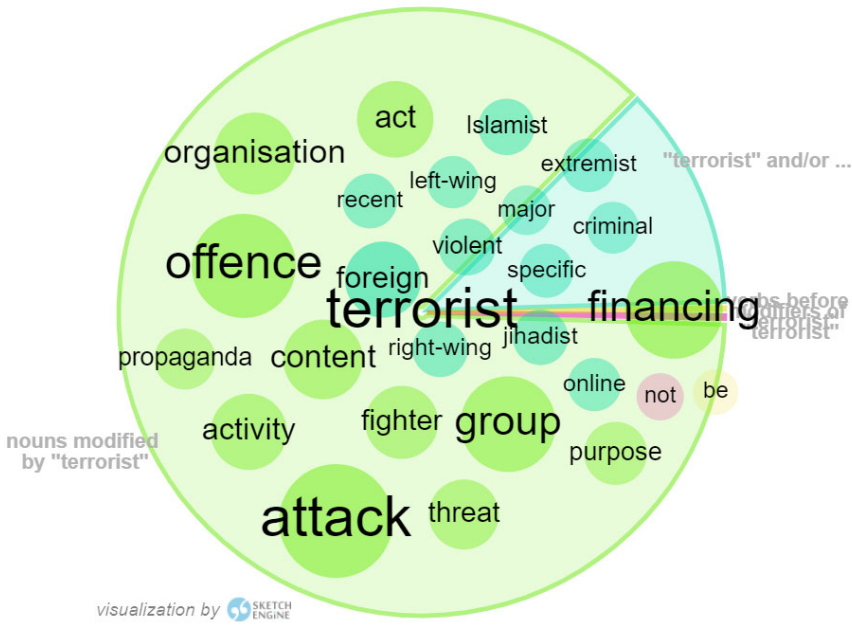
- address: Regulation of hosting service providers can only complement Member States' strategies to address terrorism, which must emphasise offline measures […].
- combat: […] conducts ongoing evaluations to assess that data retention periods continue to be no longer than necessary to combat terrorism or its financing.
- counter: Welcomes, in general, the cooperation and partnership between the EU and third countries to counter terrorism.
- fight: RESOLUTION (1) on the urgency of new measures to fight international terrorism (2018/C 415/04).
- fund: […] the need to ensure that criminals who fund terrorism are deprived of their assets.
- prevent: "Europol and Member States have become increasingly aware of the value of TFTP data for their task to fight and prevent terrorism and its financing in the EU".

- En los siguientes ejemplos, terrorism actúa como sujeto (1.676 frecuencias), siendo las combinaciones más frecuentes:
- affect: 3) WHEREAS the risk from terrorism affects free, open democracy and victimises society itself.
- be: B. whereas terrorism is a global threat that needs to be tackled in a coordinated effort by national governments and regional and […].
- constitute: A common definition of terrorism constitutes the basis on which all other provisions in the Framework Decision are built and allows for the use of law
- instruct: […] or that the person providing training for terrorism instructs a person in the commission of a specific terrorist offence.
- involve: A standard method for money movements in support of terrorism involves the use of cash couriers.
- manifest: Terrorism manifests itself in a variety of ways and has been an issue in the EU for many years.
- originate: […] a dedicated mechanism aiming to curb the phenomenon of arms trafficking, in particular targeting the countries where terrorism originates from or where the terrorists are trained.
- represent: Similar to 2017, arrests for jihadist terrorism represented the largest proportion of the total arrests for terrorism related offences in the EU.

4.1.2. Combinaciones léxicas de *terrorist*

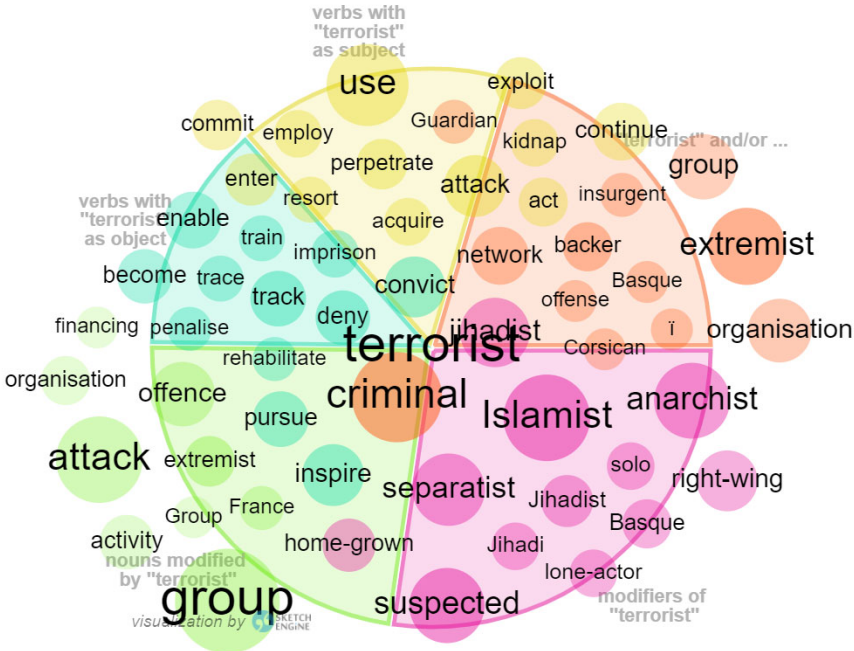
El análisis de frecuencias revela que la palabra *terrorist* actuando como sustantivo se emplea en un total de 1 536 ocurrencias. En lo que respecta a su función como adjetivo la cifra total de frecuencias es de 13 325. Ambos resultados se pueden visualizar a continuación:

FIGURA 3. *Resultado de la aplicación Visualización con el término 'terrorist' como sustantivo*



Fuente: Sketch Engine

FIGURA 4. *Resultado de la aplicación Visualización con el término 'terrorist' como adjetivo*



Fuente: Sketch Engine

Terrorist en combinaciones con sustantivos

Dentro de las colocaciones con otros sustantivos, destacamos en primer lugar aquellas combinaciones con sustantivos en las que la forma léxica *terrorist* actúa como adjetivo, siguiendo la estructura *terrorist* + sustantivo: *terrorist abuse; terrorist act; terrorist action; terrorist activist; terrorist activity; terrorist affiliation; terrorist atrocity; terrorist attack; terrorist authority; terrorist camp; terrorist campaign; terrorist content; terrorist crime; terrorist entity; terrorist event; terrorist fighter; terrorist funding; terrorist funding; terrorist group; terrorist incident; terrorist investigation; terrorist leader; terrorist legislation; terrorist material; terrorist method; terrorist movement; terrorist network; terrorist offence; terrorist offender; terrorist operation; terrorist operation; terrorist operative; terrorist organization; terrorist*

phenomenon; terrorist plot; terrorist prevention; terrorist program; terrorist propaganda; terrorist purpose; terrorist recruitment; terrorist report; terrorist returnee; terrorist risk; terrorist scenario; terrorist strategy; terrorist system; terrorist target; terrorist threat; terrorist training; terrorist travel; terrorist traveller; terrorist victim; terrorist victimisation; terrorist violence.

Igualmente, se pueden observar construcciones como *foreign terrorist fighter* (combatiente terrorista extranjero), que están integradas por la combinación adjetivo + *terrorist* + sustantivo, y que tienen una alta frecuencia de aparición.

4.1.2.2. *Terrorist* en combinaciones con adjetivos

Los modificadores que se combinan con el sustantivo *terrorist* demuestran, principalmente, la tipología del terrorismo al que se hace referencia. Así, dentro de las colocaciones con adjetivos (adjetivo + *terrorist*) o con dos adjetivos (adjetivo + adjetivo + *terrorist*), destacan las siguientes: *anarchist terrorist; Basque terrorist; foreign terrorists; Islamist terrorist; jihadist terrorist; lone-actor terrorist; religiously-inspired terrorists; right-wing terrorists; separatist terrorist; solo terrorist; suspected terrorist; volatile terrorist.*

4.1.2.3. *Terrorist* en combinaciones con verbos

En lo que respecta a las combinaciones del término *terrorist* en su función de sustantivo con verbos, debemos atender, por un, lado, cuando *terrorist* actúa como objeto (363 frecuencias): En los siguientes ejemplos se pueden observar las combinaciones más frecuentes:

- capture: Terrorist Finance Tracking Program ("TFTP") has been instrumental in identifying and capturing terrorists and their financiers […].
- identify: The investigators surveyed agreed that the TFTP provides valuable information that can be used to identify and track terrorists and their support networks.

- investigate: Pursuit: to pursue and investigate terrorists by impeding planning, travel and communications, disrupting support networks, cutting off funding […].
- trace: […] funds and other assets; and to ensure that financial movements can wherever possible help law enforcement to trace terrorists and stop them from committing crimes.
- track: The investigators surveyed agreed that the TFTP provides valuable information that can be used to identify and track terrorists and their support networks.
- train: […] including provision of support to persons or groups which recruit, train terrorists or otherwise participate in terrorist activities.

En el supuesto de que *terrorist* actúe como sujeto (485 frecuencias), podemos destacar los siguientes ejemplos con las combinaciones más frecuentes:

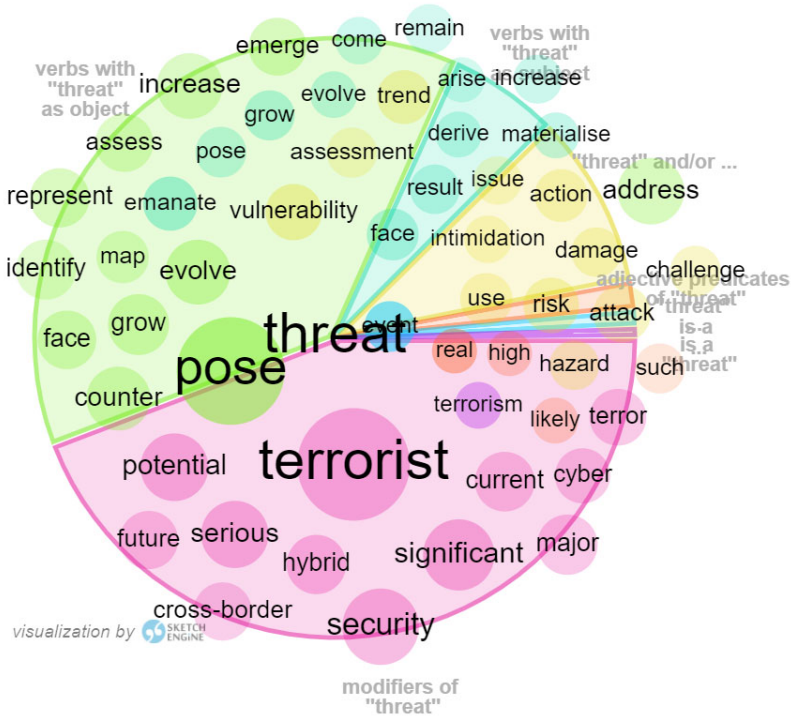
- attack: On 13 March 2016, another group of terrorists attacked a tourist resort near Abidjan, capital of Ivory Coast, killing 19.
- attempt: In 2009, right-wing terrorists attempted four attacks in Hungary.
- infiltrate: Italy reported that there is a risk that terrorists infiltrate the illegal immigration flows, in particular those from Tunisia.
- kidnap: Islamist terrorists are kidnapping tourists and other visitors from non-Muslim countries to finance their activities.
- kill: Separatist terrorists killed more people in the EU in 2009 than in 2008. Left-wing and anarchist terrorism is increasing in the EU.
- launch: Rather than becoming forgers themselves, the terrorists who launched the attacks in Paris and Brussels used their contacts […].

- operate: Furthermore, as with non-terrorist cybercrime, terrorists are able to operate from remote locations […].
- participate: […] more than a third of the terrorists who participated in the attack in Aménas were Tunisian nationals
- plan: Religious or paramilitary training activities abroad might be an indicator that terrorists are in the early planning phase of an attack.
- recruit: Nevertheless, within Europe, drug markets and terrorism appear to be linked to some extent, in that criminals and terrorists recruit from the same pool of people with shared vulnerabilities.
- threat: Islamist terrorists have threatened EU Member States with perpetrating attacks aiming at indiscriminate mass casualties.
- travel: In addition, recent attacks perpetrated in the EU demonstrate that terrorists travel to other Member States to carry out attacks or for logistical reasons (e.g. funding, procurement of weapons).

4.1.3. Combinaciones léxicas de *threat*

El término *threat* aparece en un total de 3 253 frecuencias, como muestra su radio colocacional:

FIGURA 5. Resultado de la aplicación Visualización con el término 'threat'



Fuente: Sketch Engine

Threat en combinaciones con sustantivos

Dentro de las colocaciones con otros sustantivos, el término *threat* muestra combinaciones a través de otros procedimientos, como es el empleo de preposiciones.

En lo que respecta a la combinación con la preposición of¸ threat sigue la estructura [threat + of + sustantivo] threat of agroterrorism; threat of armed conflict; threat of attack; threat of bio-terrorism; threat of extremism; threat of famine; threat of insecurity; threat of radicalisation; threat of radioactivity; threat of terrorism; threat of terrorists; threat of violence; y [threat + of + adjetivo + sustantivo]: threat of biological weapons; threat of home-grown terrorism; threat of right-wing

terrorism; threat of Islamist terrorism; threat of jihadist terrorism; threat of money laundering; threat of online terrorism.

Con la preposición against, destacan las combinaciones formadas por [sustantivo + against + threat]: threats against governments; threats against journalist; threats against the population: threats against the West; y [sustantivo + against + threat]: action against threat; cooperation against threat; defence against threat; deterrence against threats; preparedness against threat; protection against threat; resilience against threat; security against threat.

En lo que respecta a la preposición *to*, destacan las siguientes combinaciones formadas principalmente por [*threat* + *to* + [artículo] + sustantivo], aunque también puede apreciarse la combinación [sustantivo + *to* + [artículo] + *threat*]: *threat to financial system; threat to human rights; threat to internal market; threat to public order; threat to democracy; threat to freedom; threat to governments; threat to health; threat to liberty; threat to life; threat to peace; threat to politicians; threat to prevention; threat to privacy; threat to religion; threat to safety; threat to security; threat to society; threat to stability; threat to the environment; threat to the integrity; threat to the West; threat to victims; threat to agriculture; threat to citizens*

Asimismo, pueden observarse combinaciones que integran la preposición *from*, siguiendo la construcción [*threat* + *from* + sustantivo], pudiendo el sustantivo ir acompañado de un adjetivo: *threats from cyber-attack; threat from mass migration; threat from terrorism; threat from Islamisation; threat from lone actors; threat from ETA; threat from ISIL.*

Threat en combinaciones con adjetivos

Entre los modificadores que se combinan con la palabra *threat* en su función de sustantivo destacan, principalmente, la combinación [adjetivo + *threat*]: *ATM threat; biological threat; CBRN threat; crime threat; criminal threat; cross-border threat; cyber threat; direct threat; global threat; health threat; hybrid threat; jihadist threat; nuclear threat; persistent threat; potential threat; public threat; security threat;*

serious threat; terror threat; terrorism threat; terrorist threat; transnational threat; trend threat.

4.1.3.3. *Threat* en combinaciones con verbos

En lo que respecta a las combinaciones del término *threat* con verbos, debemos atender, por un lado, al contenido semántico de los verbos que se combinan con este vocablo y, por otro, a si *threat* actúa como objeto o sujeto. En los siguientes ejemplos, de un total de 1273 colocaciones, *threat* actúa como objeto, siendo las combinaciones más frecuentes las siguientes:

- address: […] for the purposes of money laundering and terrorist financing is an essential element of addressing this security threat.
- constitute: Where a terrorist content is manifestly harmful or constitutes an immediate threat to public order, hosting service providers should remove […].
- grow: In this context, the increasing links between organised crime and terrorist groups constitute a growing security threat to the Union and […].
- issue: In April 2012, police arrested a suspect in Tyneside in the UK, after he issued threats on a social networking site to carry out a bomb.
- measure: This scale will measure the terrorist threat in so far as it can be analysed rationally […].
- minimise: The main goal of the Action Plan is to minimise the threat and damages of CBRN incidents, by effectively protecting CBRN materials present in the EU […].
- perceive: […] geography as well as perceived terrorism threats and vulnerabilities, geographic, threat, and vulnerability analyses.

- protect: […] meaning scope of research their disruption would pose a major activity to protect threat to the EU and its 500 million critical infrastructure.
- report: Member states, such as Finland, Hungary, Poland, Slovakia and Slovenia, which reported a generally low threat from Islamist terrorism, […].
- tackle: It will provide law enforcement and prosecutors with additional tools to tackle the threats resulting from potential perpetrators, including those ultimately acting alone […].

A continuación, se presentan algunos de los ejemplos de las combinaciones más frecuentes de un total de 355, en las que *threat* actúa como sujeto:

- evolve: The threat has progressively evolved to include smaller EU-based groups, cells, and lone actors operating in a more […].
- extend: "Such measures may to the extent and for the time necessary to address the market disturbance or threat thereof extend or modify the scope […].
- face: AWF SOC which provides a thorough and extensive analysis of the criminal threats facing the European Union.
- represent: Since the level of threat represents an EU specific assessment, this level of threat may differ from the threat level considered by […].

4.2. Presentación de la ficha terminológica bilingüe

	EN	ES
Entrada	**terrorism**	**terrorismo**
Definición	The premeditated and unlawful use or threatened use of violence against a noncombatant population or target having symbolic significance, with the aim of either inducing political change through intimidation and destabilization or destroying a population identified as an enemy. (Fuente: *Terrorism, Crime and Public Policy, Book Glosary*, https://bit.ly/33nCVS4)	Actuación criminal de bandas organizadas, que, reiteradamente y por lo común de modo indiscriminado, pretende crear alarma social con fines políticos. (Fuente: *Real Academia Española* [online])
Contexto	The first joint review report recognises the value of the TFTP and states that the "number of leads provided since the start of the program and since the entry into force of the Agreement indicates a continued benefit for preventing and combating terrorism and its financing across the world, with a particular focus on the U.S. and the EU. (Fuente: https://bit.ly/3fbt2da)	El 19 de octubre de 2001, el Consejo Europeo declaró que estaba decidido a combatir el terrorismo en todas sus formas y en todo el mundo y que proseguiría sus esfuerzos para reforzar la coalición de la comunidad internacional para luchar contra el terrorismo en todos sus aspectos, por ejemplo, intensificando la cooperación entre los servicios operativos responsables de la lucha antiterrorista: Europol, Eurojust, los servicios de información, la policía y las autoridades judiciales. (Fuente: *Proyecto de Decisión del Consejo relativa al intercambio de información y a la cooperación sobre delitos de terrorismo*, p. 2).
Colocaciones	Modifier + noun: *right-wing terrorism, anarchist terrorism, single-issue terrorism, separatist terrorism, jihadist terrorism, left-wing, transnational terrorism, counter terrorism, nuclear terrorism.* Noun + noun: *terrorism situation, terrorism offence, terrorism investigation, terrorism financing, terrorism coordinator, terrorism suspect, terrorism database, terrorism threat.* Verb + noun: *combat terrorism, counter terrorism, finance terrorism, prevent terrorism, support terrorism, concern terrorism, address terrorism, fight terrorism, report terrorism.*	

5. CONCLUSIONES

La exposición abordada en las páginas precedentes, la metodología planteada y los resultados obtenidos nos llevan a extraer las siguientes conclusiones:

1. El alto número de términos encontrados ha llevado a exponer la visualización únicamente de tres términos (*terrorism*, *terrorist* y *threat*), junto con el análisis colocacional y la presentación del modelo de ficha terminológica bilingüe correspondiente. Dicho modelo podría ampliarse incluyendo el análisis colocacional en español, la imagen ofrecida anteriormente de la aplicación "Visualización" o incluso trasladar la información a otras lenguas, de forma que se constituyan fichas terminológicas trilingües o multilingües.
2. El estudio de las relaciones conceptuales, las equivalencias y los significados queda incompleto si no se contempla también las colocaciones en las que participa cada uno de los términos.
3. En lo relativo a las colocaciones, hemos observado que la productividad de creación de agrupaciones, fraseología, y estructuras morfosintácticas varía en función de la lengua en la cual se producen dichas colocaciones.
4. Por último, es importante que el traductor sepa crear sus propios córpora *ad hoc* en aras de resolver los obstáculos que se le planteen al realizar una traducción. Este tipo de córpora podrá mejorar la actividad traductora, sobre todo en ámbitos muy especializados en los que conseguir información no es fácil, tal y como ocurre en el presente estudio. El usuario de un determinado corpus es también su creador, lo que redunda en una enorme ventaja para que el alumnado pueda elaborar un corpus fiable y útil que constituya, en el futuro, un recurso de trabajo de calidad.

6. REFERENCIAS

Corpas Pastor, G. (2017). Compilación de un corpus ad hoc para la enseñanza de la traducción inversa especializada. *TRANS. Revista De Traductología*, (5), 155-184. https://doi.org/10.24310/TRANS.2001.v0i5.2916

Corpas Pastor, Gloria; Seghiri Domínguez, Miriam. (2006). "El concepto de representatividad en lingüística de corpus: aproximaciones teóricas y consecuencias para la traducción". *Documento Técnico. Departamento de Traducción e Interpretación*. Universidad de Málaga.

Echeverría Jesús, Carlos. (2019). "La amenaza de los grupos yihadistas que operan en el Sahel Occidental". En: Echeverría Jesús, Carlos (Coord.), *La estabilidad en el Sahel*. Madrid: Ministerio de Defensa-CESEDEN-IEEE, 37-63.

García Arenas, J. (2018). *La geopolítica en un mundo globalizado: ¡que hablen los datos!* caixabankresearch. Recuperado 2018, de https://www.caixabankresearch.com/es/economia-y-mercados/sector-publico/geopolitica-mundo-globalizado-hablen-datos

Mercado Maldonado, A., González Velázquez, G., & Olvera García, J. (2009). La crisis del orden mundial: globalización y terrorismo. *Revista de relaciones internacionales, estrategia y seguridad*, 4(1), 129–158.

Robles Torres, Francisco Jesús. (2007) El problema de los traductores en la guerra global contra el terrorismo. *Puentes 8*, 33-40

Seghiri Domínguez, Miriam. (2006). *Compilación de un corpus trilingüe de seguros turísticos (español-inglés-italiano): aspectos de evaluación, catalogación, diseño y representatividad*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. [En línea: http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesi-suma/16754888.pdf. Fecha de consulta: 9 de enero de 2022]

Soler-Monreal, Carmen, Gil-Salom, Luz, Olivares Carbonell, María. (2007). Combinaciones Léxicas en el Inglés de la Tecnología. *LSP & Professional Communication 7(2),* 73-95.

EL LENGUAJE DE LA AGROALIMENTACIÓN Y SU TRADUCCIÓN: VARIABILIDAD Y MULTIFUNCIONALIDAD DE LOS TEXTOS AGROALIMENTARIOS

MARÍA DEL MAR RIVAS CARMONA
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El sector agroalimentario genera una creciente cantidad de textos que requieren o que son susceptibles de traducción en cada una de las fases de la cadena de valor de un producto. Este sector engloba un amplísimo compendio de actividades en torno al campo y la alimentación. Por un lado, se compone principalmente de las actividades propias del sector primario dedicadas a la agricultura, ganadería, pesca y silvicultura, así como de las actividades derivadas del sector secundario de la "agroindustria", encargada de transformar las materias primas en productos elaborados o semielaborados. Sin embargo, el interés agroalimentario abarca toda la cadena de valor de un producto y, además de la producción de materias primas, sus entornos naturales y el proceso de transformación de las mismas, debemos contemplar todas las actividades relacionadas con la comercialización y puesta en valor del producto. Asimismo, una gran parte de los productos pertenecientes a este sector son nuestra carta de presentación en el exterior y su exportación supone uno de los principales activos económicos de nuestro país.

En un entorno más cambiante que nunca, las empresas más digitalizadas están aprovechando las nuevas tecnologías en todos los eslabones de la cadena. Abarcan desde las nuevas técnicas de producción agrícola que potencian la sostenibilidad y hacen un uso más eficiente del agua y la energía, o el uso robótico de drones para prevención y localización

de plagas, hasta la comercialización o difusión mediante uso de *blockchains*, *big data*, redes sociales o internet de las cosas. Y, por supuesto, todas estas tendencias y nuevas perspectivas se convertirán también en campos de estudio para el traductor agroalimentario.

Pese a todos estos datos, no existe una correspondencia equiparable en general en el interés recibido desde el ámbito formativo académico e investigador. Son aún pocas las universidades que contemplan formación relacionada con la traducción agroalimentaria y son relativamente escasas las publicaciones en la materia (Rivas y Ruiz, 2021).

Coincidiendo con Ciapuscio (2003), consideramos que para llevar a cabo una caracterización lingüística de los textos agroalimentarios es preciso atender a las situaciones comunicativas específicas, en las que se emplean registros comunicativos diferentes según los interlocutores, y existen finalidades y temáticas diferentes. Dado que el traductor agroalimentario tendrá que ser competente en todas estas variedades textuales y no siempre tendrá claro cuáles han de ser dichas competencias, el objetivo del presente trabajo es ofrecer una muestra de la variedad de textos agroalimentarios, pertenecientes a géneros, subgéneros y tipología diferentes a los que un traductor agroalimentrario se deberá enfrentar.

2. OBJETIVOS

El presente trabajo pretende:

- Reflexionar acerca de la caracterización lingüística de los textos agroalimentarios, así como su grado de especialización en virtud de su función principal, el tenor comunicativo y el registro empleado.
- Ofrecer una propuesta de clasificación de tipos de textos, géneros y subgéneros del ámbito de la agroalimentación, profundizando en la tipologización de los mismos ofrecida por Rivas Carmona y Ruiz Romero (2021).
- Deducir las implicaciones que esta caracterización lingüística de los textos agroalimentarios tiene en la traducción de estos

y en las capacidades requeridas de quienes lleven a cabo dicha labor de traducción.

3. RASGOS LINGÜÍSTICOS DE LOS TEXTOS AGROALIMENTARIOS

Los textos, en tanto unidades de comunicación que exhiben rasgos propios del género, estilo o tipo textual al que pertenecen, poseen también características que dependen del contexto social o la comunidad particular en los que se emplean (Ciapuscio (2003: 211). Cuando los emisores y el tipo de situación son específicos y propios de un conocimiento especializado y la función comunicativa es inherentemente informativa, nos encontramos ante textos especializados; en otras palabras, el lenguaje especializado emplea el vehículo del lenguaje común con una terminología específica para transmitir una información especializada en una situación comunicativa concreta (Cabré y Gómez de Enterría, 2006).

De acuerdo con esto, la traducción general tratará con textos con un bajo nivel de especialización, en tanto la traducción especializada o traducción de textos especializados, en términos de Cabré (2002), será la que se centre en textos de especialidad, es decir, los producidos por especialistas y dirigidos a profesionales o especialistas, a su vez, con un grado de formalidad elevado. Cloître and Shinn (1985) establecían cuatro niveles discursivos de especialización: discurso entre especialistas del mismo campo, discurso entre especialistas de distintos campos, discurso pedagógico dirigido desde los especialistas a las personas no expertas en la materia y discurso popular dirigido al mayor público posible. Hoffman (1987), por su parte, establecía una gradación desde un nivel elevadísimo de abstracción, pasando por un nivel muy alto, alto, bajo, hasta llegar a muy bajo, que se correspondía con la comunicación, por ejemplo, entre científicos, pasando por la comunicación entre técnicos, hasta llegar al consumidor común.

Por norma general, los textos agroalimentarios se suelen relacionar con textos especializados (pensemos en legislación sobre agroalimentación, en textos técnicos sobre maquinaria agrícola o en artículos científicos

sobre salud y alimentación); sin embargo, la situación comunicativa, el propósito y la temática, así como los participantes en el evento, serán determinantes en la forma y el registro empleado (por ejemplo, un programa de televisión sobre cocina o un blog sobre nutrición tendrán un grado de formalidad y una densidad cognitiva y terminológica mucho menor). De este modo, también podremos encontrar textos de naturaleza semi-especializada y también textos divulgativos dirigidos a un público más amplio no experto en la materia.

Los niveles de variación dibujan un *continuum*, en ocasiones incluso dentro de los propios textos, que no siempre resultan homogéneos de principio a fin en cuanto a nivel de especialización (Cabré, 2002).

Lo que tienen en común todos estos textos del ámbito agroalimentario es su temática y su adscripción a un mismo campo socio-profesional. El nivel de especialización vendrá determinado por el grado de conocimiento de los participantes en el evento comunicativo (Durán Muñoz, 2012); así, un texto entre agrónomos o especialistas en nutrición tendrá un grado de especialización y densidad terminológica mayor que un texto publicitario sobre comida dirigido a la población general.

Como señala Gamero (1998), el traductor deberá ser competente en la temática del texto, en su terminología específica y los rasgos propios del tipo de texto, género y subgénero del que se trate. Todo ello conlleva una gran capacidad de documentación. Dada la cantidad de géneros y subgéneros que se podrían asociar al ámbito de la agroalimentación, establecer una lista de características textuales sería muy difícil, a excepción del hecho de que comportan una temática y una terminología propia de este campo.

4. DISCUSIÓN: VARIABILIDAD Y MULTIFUNCIONALIDAD DE LOS TEXTOS AGROALIMENTARIOS

Como hemos señalado, a diferencia de otros ámbitos textuales objeto de traducción que reflejan unas características comunes que les definen como tales y les aportan especificidad frente a otros grupos (en función de su función, tipo de receptores, canal de emisión, etc.), cuando

hablamos de la traducción de textos agroalimentarios nos situamos en un campo complejo en el que confluyen todas estas dimensiones.

Evidentemente, el campo de la agroalimentación no es el único en el que se da este fenómeno, puesto que una gran cantidad de textos se caracterizan por su variabilidad de rasgos y su multifuncionalidad. Estamos ante lo que Hatim y Mason (1990) denominaron 'hibridación', que, con tanta frecuencia, se da en los textos agroalimentarios y que para autores como Trosborg (1997), lejos de ser algo excepcional, se da con más frecuencia de la que cabría pensar. Por tanto, esta perspectiva que nos permite contemplar a los textos desde su multifuncionalidad e hibridez nos permitirá descubrir la función retórica predominante en un texto concreto, aunque no sea la única (Hatim y Mudnay, 2004).

Sí es cierto que, como ya apuntara Wittgenstein (1953), los textos, al igual que los miembros de una familia, pueden tener rasgos familiares comunes aun preservando sus rasgos particulares diferentes; en otras palabras, pueden pertenecer al mismo 'género' pero diferir en subgénero, etc.

Desde el punto de vista de la traducción, la primera autora que se planteó una clasificación textual fue Reiss (1976). Siguiendo a Werlich (1979), afirmó que el lenguaje empleado en una traducción debería reflejar de forma fiel la función comunicativa del texto original.

La labor del traductor o traductora en el ámbito de la agroalimentación está determinada en gran parte por el nivel de especialización del texto objeto de traducción y de la terminología agroalimentaria presente en el mismo. Sin embargo, además de esta base común, cada tipo de texto, género o subgénero del que se trate requerirá de unas habilidades y capacidades por parte de quien lo traduce.

Así, dentro de los *textos científico-técnicos*, caracterizados por su alto grado de especialización, especialmente los científicos, se requerirá un amplio conocimiento temático y de una intensa labor de documentación que lleve al dominio de sus estructuras y terminología.

Rivas Carmona y Ruiz Romero (2021: 235) ofrecen un listado de ejemplos de textos representativos de este grupo, que aquí adaptamos y complementamos:

TABLA 1.*Textos agro-científicos y agro-técnicos. (Adaptado y ampliado de Rivas y Ruiz, 2021: 235)* [251]

Textos agro-científicos y agro-técnicos	Artículos especializados	Artículos especializados en agricultura, ganadería, gastronomía, etc.
	Tesis doctorales	Tesis doctorales en ciencias medioambientales, biotecnología, procesamiento de los alimentos, etc.
	Planes de producción	Informes técnicos sobre catas, cualidades de los ingredientes, uso de aditivos, uso de pesticidas, etc.
	Patentes	Patentes de maquinarías de procesado de alimentos, de maquinaría agrícola, etc.
	Certificados técnicos	Certificados técnicos de maquinaría agrícola, de bienestar animal, de seguridad alimentaria, de responsabilidad social, de capacitación profesional agraria, etc.
	Manuales de usuario	Manuales de usuario de Inspecciones de Calidad Alimentaria, de declaraciones de plantas de vivero por especies/grupos, de buenas prácticas para la irradiación de alimentos, etc.
	Folletos informativos	Folletos informativos sobre evaluación de variedades de cereales, sobre inocuidad de los alimentos, sobre la crisis alimentaria y energética, etc.
	Fichas técnicas y catálogos de productos	Fichas técnicas y catálogos de maquinaria de procesamiento agroalimentario, de variedades protegidas, de variedades vegetales, de alimentos ecológicos, de productos autóctonos, etc.
	Etiquetado alimentario	Información nutricional de productos envasados, información sobre alérgenos presentes en los productos causantes de alergias o intolerancias, pautas y condiciones especiales de conservación y/o de utilización de productos perecederos, etc.

En los *textos médico-sanitarios*, eminentemente especializados en función del receptor y rama sanitaria, tenderá a haber un alto grado de densidad terminológica, que disminuirá a medida que los textos sean más divulgativos y se dirijan a la población general en lugar de a otros especialistas. El traductor deberá poseer un alto conocimiento temático y llevar a cabo ingentes labores de documentación cuanto más especializado sea el texto y si el tenor del mismo es una comunicación entre

[251] Rivas y Ruiz (2021) amplían la clasificación de Ruiz Romero (2020), que aquí revisamos y ampliamos.

especialistas de la misma área. Adaptamos y ampliamos el listado de ejemplos de Rivas y Ruiz (2021: 236):

***TABLA 2**.Textos agro-médicos y agro-sanitarios. (Adaptado y ampliado de Rivas y Ruiz, 2021: 236)*

Textos agro-médicos y agro-sanitarios	Artículos especializados	Artículos especializados en nutrición y dietética, en alergias e intolerancias alimentarias, en alimentación y deporte, farmacología aplicada a la nutrición, etc.
	Tesis doctorales	Tesis doctorales en microbiología industrial y alimentaria, en medicina natural y tradicional, en alimentación, medio ambiente y salud, en soberanía y sostenibilidad alimentaria, etc.
	Informes médicos	Informes médicos sobre enfermedades endocrinas y tipos de nutrición, sobre trastornos de la conducta alimentaria, patologías con implicaciones nutricionales, etc.
	Casos clínicos	Caso clínico nutricional para el entrenamiento y la competición, sobre recuperación de pacientes desnutridos, en especies de producción animal, etc.
	Planes de nutrición	Guías de alimentación saludable según franjas de edad (para adolescentes, para mayores…), para deportistas, para aumento de la masa muscular, etc.
	Fichas técnicas	Fichas sobre interacción medicamento/alimento, ficha técnica para el registro sanitario de alimentos, etc.
	Certificados médicos	Certificados médicos de pacientes con patologías gastrointestinales, con problemas endocrinos derivados de la alimentación, etc.
	Manuales de usuario	Guía para la aplicación del sistema de trazabilidad en la empresa agroalimentaria, sobre higiene y seguridad alimentaria, Guía de uso responsable de medicamentos veterinarios, de productos fitosanitarios, etc.
	Folletos informativos	Folletos informativos sobre prevención de enfermedades cardiovasculares y alimentación, sobre acción climática, alimentación y salud, etc.

El grado de especialización es muy alto en los *textos jurídico-administrativos*. El traductor dedicado a este campo necesita una amplia preparación y conocimiento legal, especialmente de los distintos sistemas jurídicos y los diversos ámbitos legales, con su variedad de géneros y subgéneros y sus terminologías específicas, por lo que requerirá también de una extensa documentación:

***TABLA 3**.Textos agro-jurídicos y agro-administrativos. (Adaptado y ampliado de Rivas y Ruiz, 2021: 237)*

Textos agro-jurídicos y agro-administrativos	Leyes	Leyes y decretos sobre protección y bienestar animal, sobre seguridad alimentaria y nutrición, sobre mejora del funcionamiento de la cadena alimentaria, sobre cuidado medioambiental, etc.
	Reglamentos/Normativas	Reglamentos y normativas sobre revisión de etiquetado de productos alimenticios, sobre evaluación nutricional de los alimentos modificados genéticamente, sobre higiene de productos de origen animal, sobre control de plagas, etc.
	Sentencias	Sentencias sobre expropiación de terrenos agrícolas, sobre contaminación del agua, sobre mala práctica en tratamientos dietéticos, etc.
	Tesis sobre cuestiones legales	Tesis sobre aplicación de legislación en materia de producción agrícola y ganadera, sanidad vegetal, regulación de los mercados, medios de producción, etc.
	Artículos especializados sobre cuestiones legales	Artículos especializados sobre legislación sobre productos fertilizantes, sustratos de cultivo, legislación comunitaria de semillas y plantas de vivero, sobre medidas de gestión de mercado, etc.
	Pólizas de seguros	Póliza de seguro en envíos de mercancías alimentarias, para producciones agrícolas y forestales, para producciones ganaderas y acuícolas, etc.
	Contratos	Contratos de suministro alimentario, de compraventa de productos alimenticios, de compromiso de compra de productos, etc.
	Documentos notariales	Documento de cesión de uso de registro sanitario, sobre transacción y derecho de alimentos, etc.
	Informes jurídicos	Informes de auditoría sobre eficiencia y eficacia de servicios públicos agropecuarios para disponibilidad alimentaria, informes ejecutivos sobre mejora de la seguridad alimentaria, etc.
	Correspondencia sobre cuestiones legales	E-mails y correspondencia sobre cuestiones legales en la comercialización de un producto alimentario, etc.

A diferencia de los textos mencionados hasta el momento, en el caso de los *textos humanístico-literarios* cobran importancia cuestiones de rango estilístico y es preciso calibrar con mucha mayor intensidad las posibilidades de connotación y polisemia del lenguaje. La subjetividad, personalización, la riqueza expresiva, el simbolismo y la multiplicidad de interpretaciones hacen que el traductor deba unir a sus habilidades la de recrear y transmitir todos los estímulos del original. Por supuesto, la documentación es tan importante como en el resto de textos, pero incluye aspectos relativos al autor, la obra, el contexto histórico y cultural, etc. Algunos de los ejemplos son:

TABLA 4.*Textos agro-literarios. (Adaptado y ampliado de Rivas y Ruiz, 2021: 238)*

Textos agro-literarios	Líricos	Poemas sobre el paisaje y el mundo rural Poemas sobre comida, flora y fauna
	Narrativos	Novela histórica relacionada con el mundo de la comida o el vino, literatura de viajes donde el paisaje rural y la gastronomía se convierten en *leitmotiv*, novelas en que se describen banquetes y recetas, etc.
	Dramáticos	Comedias y dramas de temática rural y gastronómica, adaptación de textos de literatura gastronómica y culinaria para el cine, etc.

Otro tipo de textos en el que las cuestiones culturales ocupan un lugar preponderante son los *textos turísticos*. Estos textos informan a personas no nativas de un lugar acerca de su historia, arte, geografía, etc., y, cómo no, acerca de su gastronomía y riqueza natural. A semejanza de los textos literarios presentan un lenguaje expresivo, connotativo y poético. El traductor deberá tener un amplio conocimiento de la terminología y culturemas, así como atender a las cuestiones derivadas de la inherente multimodalidad de estos textos.

Algunos ejemplos de textos agroturísticos serían:

***TABLA 5**.Textos agro-turísticos. (Adaptado y ampliado de Rivas y Ruiz, 2021: 239)*

Textos agro-turísticos	Artículos especializados	Artículos especializados en turismo natural, rural, sostenible, gastronómico, enoturismo, oleoturismo, apiturismo, etc.
	Manuales especializados	Manuales gastronómicos, de turismo alternativo, de turismo sostenible, ecológico, etc.
	Guías turísticas	Guías turísticas sobre productos autóctonos gastronómicos, rutas del vino, de los quesos, de los licores, etc.
	Menús para turistas	Carta / menú de restaurante, carta de vinos, carta de postres, etc.
	Folletos	Folleto turístico promocional de productos autóctonos, de una ruta gastronómica, de información de restaurantes, bodegas, mercados y festivales gastronómicos, etc.
	Reseñas	Reseñas culinarias, reseñas de restaurantes, etc.
	Catálogos	Catálogos de rutas y experiencias gastronómicas, catálogos de bares y restaurantes, etc.
	Textos multimedia	Blogs de viajes culinarios, cuentas gastronómicas locales o regionales en redes sociales, etc.

El componente pragmático y la intención persuasiva son fundamentales en los *textos publicitarios y de marketing*. La efectividad de la recepción del mensaje los lleva a ser textos usualmente muy precisos y claros, pero en ellos destacan, a su vez, los recursos estilísticos y figuras retóricas como en los textos literarios, por lo que el traductor o traductora deberá tener la suficiente creatividad para recrear los efectos e intenciones del original con las posibilidades del entorno lingüístico y cultural meta. La multimodalidad de los mismos les aporta rasgos fundamentales que debe conocer el traductor, quien también deberá poseer un amplio conocimiento de las lenguas y culturas implicadas con el fin de localizar de forma satisfactoria los productos.

Algunos ejemplos de textos agroalimentarios serían:

***TABLA 6**.Textos agro-publicitarios y de agro-marketing. (Adaptado y ampliado de Rivas y Ruiz, 2021: 240)*

Textos agro-publicitarios y de agro-marketing	Anuncios	Anuncios de comida o bebida, de productos agrícolas y agroalimentarios, etc., en radio, television, prensa escrita, prensa digital, vallas o murales publicitarios, redes sociales,etc.
	Folletos promocionales	Folletos promocionales de alimentos o bebidas, de maridaje de productos, etc.
	Folletos de lanzamiento	Folleto de lanzamiento de nuevo producto probiótico o sobre una variedad ecológica
	Banners	Banners de cooperativas agroalimentarias, de nuevos establecimientos y empresas agroalimentarias, etc.
	Textos de marketing digital	SMS Marketing, infografías, vídeos, audios, e-mails, posts, blogs, textos en redes sociales, etc., de productos alimentarios

Por último, los *textos gastronómicos y culinarios*, unos de los más representativos del ámbito agroalimentario, constituyen un grupo realmente heterogéneo y están conformados por una gran variedad de textos híbridos en gran parte. Suele tratarse de textos de carácter instructivo por naturaleza y pueden llegar a tener una alta densidad terminológica, siendo en ocasiones muy difíciles de traducir los referentes culturales propios de cada entorno. Todo esto conllevará la necesidad de una amplia capacidad de documentación por parte de quien emprenda la labor de traducción.

De nuevo nos encontramos con textos eminentemente multimodales y de distinto formato que se adaptarán a las circunstancias del evento comunicativo.

Algunos ejemplos de este grupo de textos son:

***TABLA 7**.Textos gastronómicos y culinarios. (Adaptado y ampliado de Rivas y Ruiz, 2021: 242)*

Textos agro-gastronómicos y agro-culinarios	Recetas	Libros de recetas, sección de recetas en revistas generales o gastronómicas, recetas en blogs culinarios, etc.
	Publicaciones académicas sobre gastronomía	Libros sobre gastronomía, artículos especializados sobre un alimento, reseñas sobre una publicación gastronómica
	Páginas web gastronómicas	Páginas web sobre gastronomía y restauración local, páginas web de negocios gastronómicos
	Películas y series	Serie sobre alimentación en la Edad Media, películas sobre banquetes, chefs
	Documentales y reportajes	Reportaje sobre hábitos de alimentación y nutrición, documental cultural sobre una región (su gastronomía, arte, tradiciones...)
	Folletos gastronómicos	Secciones de gastronomía en folletos turísticos
	Campañas publicitarias y marketing gastronómico	Campañas de alimentación infantil sana, campañas difusión de un local gastronómico
	Textos de difusión online	Difusión en redes sociales, blogs o posts gastronómicos, reseñas online
	Programas radiotelevisivos	Programas de cocina o secciones en programas, concursos de cocina
	Críticas gastronómicas	Críticas gastronómicas sobre un restaurante
	Tutoriales	Tutoriales en Youtube de preparación de recetas
	Manuales educativos	Manual sobre dietética y nutrición

4.1. Comparación entre dos textos representativos

Un traductor agroalimentario habrá de trabajar con textos de muy diverso tipo, como hemos podido comprobar. Frente a textos especializados del ámbito científico-técnico o jurídico, de carácter más abstracto y objetivo, se encontrará con textos más humanísticos y personales, como los textos turísticos o publicitarios. Por este motivo, de entre todas las posibilidades textuales a las que puede enfrentarse el traductor

agroalimentario, y a modo de ejemplo de solo algunos de los tipos de texto de esta temática, nos gustaría comparar un par de fragmentos que representan dos perspectivas muy distintas sobre un mismo hecho: la fabricación del papel. El primero es un texto técnico e impersonal, el segundo es un texto literario y muy personal. El primero pertenece a un abstract de un artículo científico sobre la fabricación del papel, el segundo es un fragmento de la obra *From Man to Man* de Oliver Schreiner (1926) que también describe cómo se produce este a partir de la pulpa vegetal.

4.1.1. Texto científico-técnico sobre la fabricación del papel

Si los textos científicos tienen como objeto principal la transmisión de conocimiento, los textos técnicos tratan de la aplicación de este conocimiento a la realidad. Un artículo científico puede interesarse desde una perspectiva teórica, por ejemplo, sobre plantas de rápido crecimiento que sirvan para la fabricación de papel o sobre procesos de fabricación de papel reciclado ecológico usando peróxido de hidrógeno; por otro lado, un texto técnico puede aportar las instrucciones de manejo de la maquinaría necesaria para la fabricación de este papel. Ambos pueden tener un registro formal y ser especializados, aunque, normalmente, los textos técnicos tienen un menor nivel de abstracción debido a su aplicabilidad. El fragmento que analizamos como muestra pertenece a un texto científico académico.

Se trata de textos caracterizados por una estructura rígida a nivel textual, con la información presentada en párrafos, listados, etc., y con los límites bien marcados; poseen una alta densidad terminológica a nivel léxico y en el nivel sintáctico se caracterizan por la simplicidad, la repetición de estructuras y el recurrente uso de nominalizaciones, formas pasivas e impersonales. En el nivel pragmático-discursivo se refleja esta formalidad del registro, la economía expresiva, precisión, claridad y transparencia, dado que suelen ser emitidos por especialistas o técnicos especializados (Gutiérrez Rodilla, 1998; Gamero, 2001; Albarrán, 2012). Esta economía expresiva lleva a una escasez de rasgos como la polisemia, sinonimia u homonimia, y no suele ser habitual la necesidad de explicaciones o clarificaciones. Asimismo, existe una clara

preponderancia de los nombres, adjetivos y verbos, es decir, palabras de contenido semántico, frente a las palabras de contenido gramatical.

Text 1a:

Bajpai P. (2015) Basic Overview of Pulp and Paper Manufacturing Process. In: Green Chemistry and Sustainability in Pulp and Paper Industry. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-18744-0_2

Pulp and paper mills are highly complex and integrate many different process areas including wood preparation, pulping, chemical recovery, bleaching, and papermaking to convert wood to the final product. Processing options and the type of wood processed are often determined by the final product.

The pulp for papermaking may be produced from virgin fibre by chemical or mechanical means or may be produced by the repulping of paper for recycling. Wood is the main original raw material. Paper for recycling accounts for about 50 % of the fibres used – but in a few cases straw, hemp, grass, cotton and other cellulose-bearing material can be used. Paper production is basically a two-step process in which a fibrous raw material is first converted into pulp, and then the pulp is converted into paper. The harvested wood is first processed so that the fibres are separated from the unusable fraction of the wood, the lignin. Pulp making can be done mechanically or chemically. The pulp is then bleached and further processed, depending on the type and grade of paper that is to be produced. In the paper factory, the pulp is dried and pressed to produce paper sheets. Post-use, an increasing fraction of paper and paper products is recycled. Non recycled paper is either landfilled or incinerated.

Text 1b[252]:

Las fábricas de pulpa y papel son muy complejas e integran muchas áreas de proceso diferentes, que incluyen la preparación de la madera, la obtención de la pulpa, la recuperación química, el blanqueo y la fabricación de papel para convertir la madera en el producto final. Las opciones de procesamiento y el tipo de madera procesada a menudo están determinados por el producto final.

La pulpa para la fabricación de papel se puede producir a partir de fibra virgen por medios químicos o mecánicos o se puede producir mediante repulpado de papel para reciclar. La madera es la principal materia prima original. El papel para reciclar representa aproximadamente el 50% de las fibras utilizadas, pero en algunos casos se puede utilizar paja, cáñamo, hierba, algodón y otros materiales que contengan

[252] Traducción propia.

> celulosa. La producción de papel es básicamente un proceso de dos pasos en el que una materia prima fibrosa se convierte primero en pulpa y luego la pulpa se convierte en papel. La madera recolectada se procesa primero para que las fibras se separen de la fracción inutilizable de la madera, la lignina. La fabricación de pulpa se puede realizar de forma mecánica o química. Luego, la pulpa se blanquea y se procesa posteriormente, según el tipo y grado de papel que se va a producir. En la fábrica de papel, la pulpa se seca y se prensa para producir hojas de papel. Después del uso, se recicla una fracción cada vez mayor del papel y los productos de papel. El papel no reciclado se deposita en vertederos o se incinera.

Pese a la breve extensión del texto, este posee una clara estructura. En el primer párrafo se ofrece un listado de los procesos que se llevan a cabo en las fábricas de pulpa y papel; en el segundo se explica cómo se produce la pulpa a partir de la materia prima original y, a continuación, cómo se produce el papel procesando primero esta materia y más tarde la pulpa blanqueada. Se concluye tratando el proceso de reciclado o desecho tras el uso del papel.

Destacan en el nivel léxico las palabras de gran contenido semántico como son los sustantivos, adjetivos (eminentemente deverbales procedentes de participios, como en 'recycled paper' o 'harvested wood') y verbos. La terminología y los términos que han pasado al lenguaje común son muy abundantes y pertenecen al campo semántico de los materiales y procesos de fabricación del papel: 'pulping, repulping, bleaching, virgin fibre, lignin, landfill, straw, hemp, grass, cotton and other cellulose-bearing material, recycle, landfilled, incinerated', etc.

En el nivel sintáctico observamos la presencia de estructuras muy simples en presente de indicativo. Al tratarse de un texto científico sobre procesamiento para la fabricación de papel, son muy numerosas las nominalizaciones: 'wood preparation, pulping, chemical recovery, bleaching, papermaking; processing options; recycling; paper production; pulp making', etc. Destaca el muy recurrente uso de la pasiva: 'the type of wood processed; are often determined; is converted into pulp; is recycled', 'is dried and pressed'…, habiendo concentraciones de pasivas en algunas oraciones: 'The harvested wood is first processed so that the fibres are separated from the unusable fraction of the wood', 'The pulp is then bleached and further processed, depending on the type

and grade of paper that is to be produced', etc. La información se agrupa en oraciones simples con grupos nominales complejos en ocasiones: 'other cellulose-bearing material; a two-step process; a fibrous raw material; an increasing fraction of paper and paper products; non recycled paper', etc.

Desde un punto de vista discursivo-pragmático, se trata de un texto que pretende hacer llegar la información de forma clara y precisa, con nítidas relaciones de coherencia y cohesión (tiempos verbales, cohesión léxico en campos semánticos definidos, etc.); ofrece datos (accounts for 50% of the fibres used) y en todo momento es impersonal y objetivo. Son muy contados incluso los usos de modalidad (may be produced; can be used/done).

Todos estos rasgos se ven reflejados en el texto traducido al español que mantiene el registro formal, la estructura, terminología, claridad y objetividad del original. La pasiva del texto origen aparece como pasiva refleja, más frecuente en español. Por otro lado, se requiere de documentación temática para poder encontrar los equivalentes para términos como 'blanqueo'o 'repulpado'.

4.1.2. Texto humanístico-literario sobre la fabricación del papel

Los textos humanístico-literarios tienen un valor expresivo añadido. Para Belhaag (1997), se trata de textos expresivos, connotativos, simbólicos, subjetivos, atemporales y universales. Un texto de este tipo no consiste en la transliteración de una lengua a otra, sino que conlleva lograr obtener los mismos sentimientos y sensaciones que los estímulos del original produjeran en sus receptores. En estos textos, y a diferencia de los textos impersonales como el anteriormente presentado, el autor y sus circunstancias resultan fundamentales. El traductor ha de ser capaz de recrear todas las sensaciones que se pretendían lograr en el contexto cultural original.

Frente a los textos científico-técnicos típicamente monoséminos, estamos ante textos polisémicos; además de cuestiones léxicas, sintácticas o de género textual, son importantes la connotación, los valores culturales o el contexto histórico-social, preservando el estilo del original

(Gutt, 1991; Hassan, 2011). Merlo Vega (2004: 182) señala las siguientes cuestiones que el traductor o traductora debe tener en consideración a la hora de documentarse: información sobre el autor, su contexto y estilo; sobre la obra, sus estudios, ediciones y traducciones; sobre el tema, su lenguaje, léxico y terminología.

Por este motivo, será de interés para el traductor conocer en profundidad el estilo del autor, comprobar a nivel léxico-semántico el impacto estético del léxico, a nivel sintáctico la persona narrativa empleada, así como la coherencia y cohesión, así como el tipo de receptor, en el nivel discursivo-pragmático.

> Text 2a:
>
> Olive Schreiner (1926) *From Man to Man*. Londres: T. Fisher Unwin.
>
> …When I hold these paper leaves between my fingers, far off the countless ages I hear the sound of women beating out the fibres of hemp and flax to shape the first garment, and, above the roar of the wheels and spinnies in the factory, I hear the whirr of the world's first spinning wheel and the voice of the woman singing to herself as she sits beside it, and know that without the labor of those first women kneeling over the fibres and beating them swiftly out, and without the hum of those early spinning wheels, neither factory nor paper pulp would ever have come into existence... This little book! -it has got its roots down, down, deep in the life of man on earth; it grows from there.
>
> Text 2b[253]:
>
> Cuando sostengo entre mis dedos estas hojas de papel, llega hasta mí desde épocas lejanas el sonido de mujeres que golpean las fibras de cáñamo y lino para dar forma a la primera prenda y, por encima del murmullo de las ruedas y las manivelas de la fábrica, oigo el batir de la primera rueca y la voz de una mujer que, sentada junto a ella, canta para sí; y sé que sin la labor de aquellas primeras mujeres, que arrodilladas sobre las fibras las golpeaban con viveza, y sin el zumbido de aquellas primeras ruecas, ni la fábrica ni la pasta de papel habrían llegado a existir jamás… ¡Este librito! –hunde sus raíces honda y profundamente en la vida del hombre sobre la tierra; nace desde allí.

En esta ocasión, el fragmento describe la fabricación del papel, pero nada tiene que ver con la perspectiva en que se trataba en el texto 1.

[253] Traducción propia.

Más que el proceso lo que importan son las personas que lo llevan a cabo y que sufren, sienten o se benefician de él. Olive Schreiner (1855-1920) era una escritora sudafricana llena de sensibilidad y talento que se reflejaban en sus obras reivindicativas. En *From Man to Man* (1926), obra póstuma en la que trabajó durante cuarenta años, pero que no llegó a terminar, ofrece un tratamiento lírico del talento literario, científico y estético de la mujer, de las relaciones entre hombres y mujeres y de cómo la sociedad las trata y percibe. En este pequeño párrafo llama la atención, frente a la objetividad e impersonalidad del texto 1, la presencia del 'I', del yo de la autora, narradora, personaje.

El léxico del campo semántico de los materiales y procesado de la fabricación de papel es muy similar al del texto 1: 'fibres of hemp and flax, beating, wheels and spinnies in the factory, spinning wheels…', pero más cercano al lenguaje común. La sintaxis no es lineal como en el texto científico, sino que, del mismo modo que las ruecas que describe, va girando y se engarza y enlaza en continuas vueltas unidas por la conjunción "and".

El nivel estilístico cobra relevancia en este texto a diferencia del texto 1. La autora recrea con sonidos las imágenes que evoca sobre las mujeres que desde tiempo inmemorial han trabajado para hacer el papel. Cuando golpeaban y 'batían' las fibras vegetales "beating out the fibres of hemp and flax to shape the first garment", destaca el sonido duro de las consonants plosivas 't' y 'p' que hacen resonar los golpes. Cuando se oye el ruido de la fábrica aparece la vibrante 'r': "above the roar of the wheels and spinnies in the factory, I hear the whirr of the world's first spinning wheel". Cuando las mujeres entonan una canción mientras trabajan, aparecen las nasales: "the voice of the woman singing to herself"…

En definitiva, se trata de un texto personal y subjetivo, en el que la autora afirma que ni la pulpa ni el papel existirían sin la labor de esas mujeres que se inclinaban a trabajarlo, y que cada libro que sostenemos hunde sus raíces en la vida del hombre sobre la tierra: "neither factory nor paper pulp would ever have come into existence... This little book! -it has got its roots down, down, deep in the life of man on earth; it grows from there".

Estamos, pues, ante un texto muy distinto al texto 1. Cuando un traductor o traductora se enfrente a un texto humanístico-literario, la perspectiva cambiará y, además de trasmitir el contenido, será fundamental tratar de recrear los efectos y sensaciones producidos por el original. En la traducción que ofrecemos se ha pretendido preservar el estilo del original en todos los niveles lingüísticos.

5. CONCLUSIONES

En definitiva, la revisión que hemos llevado a cabo acerca de los distintos tipos de textos que pueden formar parte del ámbito agroalimentario nos lleva a concluir que la traducción de los mismos vendrá claramente determinada por el tipo concreto de texto ante el que nos hallemos, los rasgos textuales del género al que pertenezca y cualquier otra especificidad del contexto en que se dé el evento comunicativo.

Como hemos señalado anteriormente, el rasgo que comparten los textos agroalimentarios es la terminología propia de este ámbito. Sin embargo, el grado de densidad terminológica, y consiguientemente cognitiva, dependerá del propósito, de los participantes y del contexto comunicativo concreto.

El traductor o traductora agroalimentario se enfrentará también a numerosas variables dependientes de la clase y modalidad de traducción dentro de esta área que se encuentra en continua expansión en el entorno tan cambiante que nos rodea. La digitalización de las empresas y las nuevas tecnologías hacen que crezcan, a su vez, el número y variedad de textos en todos los eslabones de la cadena de valor de los productos agroalimentarios. Todo esto se convierte, sin duda, en una gran fuente de posibilidades para los traductores de este sector.

6. REFERENCIAS

Albarrán Martín, Reyes. (2012). Traducción y medicina: Aspectos epistemológicos e interdisciplinares para la formación de traductores especializados en Ciencias de la Salud. Universidad de Salamanca

Belhaag, Abulhassan. (1997). Papers on Translation: Theory and Practice. Al-Lisan Al-Arabi, 3-32. Allama Iqbal Open University

Cabré, María Teresa. (2002). Textos especializados y unidades de conocimiento: metodología y tipologización. Texto, terminología y traducción, 15- 36. Almar

Cabré, María Teresa and Gómez de Enterría, Josefa. (2006). La enseñanza de los lenguajes de especialidad. Editorial Gredos

Ciaspuscio, Guiomar E. (2003). Textos especializados y terminología. Universitat Pompeu Fabra

Cloître, Michel y Shinn, Terry. (1985). Expository Practice: Social, Cognitive and Epistemological Linkages. En: M. Cloitre y T. Shinn (eds.) Expository Science: Forms and Functions of Popularisation. D. Reidel Publishing

Durán Muñoz, Isabel. (2012). Caracterización de la traducción turística. Revista de lingüística y lenguas aplicadas 7, 103-114. Universitat Politècnica de València

Gamero Pérez, Silvia. (2001). La traducción de textos técnicos: descripción y análisis de textos (alemán-español). Ariel

Gutiérrez Rodilla, Bertha M. (1998). La ciencia empieza en la palabra. Península

Gutt, Ernest A. (1991). Translation and Relevance: Cognition and Context. Blackwell

Hassan, Bahaa-Eddin A. (2011) Literary Translation: Aspects to Pragmatic Meaning. Cambridge Scholars Publishing

Hatim, Basil y Mason, Ian. (1990). Discourse and the Translator. Longman

Hatim, Basil y Munday, Jeremy. (2004). Translation: An Advanced Resource Book. Routledge

Merlo Vega, José Antonio. (2004). Uso de la documentación en el proceso de la traducción especializada. En: Consuelo Gonzalo García y Valentín García Yebra (eds.) Manual de documentación y terminología para la traducción especializada, 309-336. Arco

Reiss, Katharina. (1976). Textyp und Übersetzugsmethode: Der Operative Text. Scriptor

Rivas Carmona, María del Mar y Ruiz Romero, Mª de los Ángeles. (2021). Feeding the Future. Text Typology in Agrifood Translation. Universitat de Valéncia

Ruiz Romero, Mª Ángeles. (2020). Tipología textual y traducción en el ámbito agroalimentario: definición del perfil y ejercicio profesional. (Tesis Doctoral. Dir.: Mª Mar Rivas Carmona) Universidad de Córdoba

Trosborg, Anna. (1997). Text Typology: Register, Genre and Text Type. Text Typology and Translation, 3-23. John Benjamins

Werlich, Egon. (1979). Typologie der Texte. Quelle & Meyer

Wittgenstein, Ludwig. (1953). Philosophical Investigations. Macmillan

TRADUCIR LA CARGA PRAGMÁTICA DEL LENGUAJE SOEZ EN LAS PELÍCULAS DE ANIMACIÓN DIRIGIDAS A ADULTOS

LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ
Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

La traducción de un producto audiovisual conlleva dificultades de diversa índole. Algunas de estas constituyen retos inherentes a la naturaleza de esta modalidad concreta de traducción, por ejemplo, la síntesis de la información en el caso de la subtitulación o el respeto de la sincronía labial, la sincronía quinésica y la isocronía (Chaume, 2012). En otros casos, las dificultades radican en la adaptación cultural del propio producto. En este sentido, uno de los grandes retos a la hora de enfrentarnos a una traducción audiovisual es el trasvase del lenguaje soez, un tipo de lenguaje asociado con situaciones comunicativas informales que constituye uno de los rasgos más definitorios de una cultura.

El estudio de este tipo de lenguaje representa un ámbito de investigación muy fértil, pero a la vez bastante desatendido (Trovato, 2021). Así, si comparamos la bibliografía existente en torno a investigaciones léxicas relacionadas con la traducción, comprobamos que el estudio del lenguaje soez o malsonante en la traducción es todavía relativamente escaso. El presente capítulo pretende contribuir a la reflexión sobre la traducción del lenguaje soez y aborda la problemática de traducir este tipo de lenguaje con énfasis en el análisis del trasvase de la carga pragmática del lenguaje soez en un caso concreto, la película de animación *Sausage Party*.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LA ANIMACIÓN DIRIGIDA A ADULTOS

En la actualidad, las películas de animación constituyen una parte esencial de la cartelera de los cines. Este tipo de cine surgió incluso antes que el propio cinematógrafo[254] y hace referencia a una técnica cinematográfica que aporta sensación de movimiento a imágenes.

El honor de ser el creador de la primera película de animación se lo disputan tres cineastas: Stuart Blackton (de origen norteamericano), Segundo de Chomón (de origen español) y Émile Cohl (de origen francés). Stuart Blackton estrenó en 1906 *Humorous Phases of Funny Faces*, un cortometraje rodado en el que practica la animación sobre una pizarra. Poco después, Segundo de Chomón, en el cortometraje *La maison hantée* (La casa encantada, 1907), mezclaba escenas basadas en trucos visuales al estilo del gran Méliès con otras escenas en las que se empleaba la técnica de animación *stop motion*. Por su parte, Émile Cohl fue el creador de *Fantasmagorie*, el primer dibujo totalmente animado mostrado en un proyector de cine moderno.

El nacimiento de *Mickey Mouse* en 1928 a raíz del estreno del cortometraje *Steamboat Willie* de Walt Disney supuso un punto de inflexión en la historia del cine de animación, que dio lugar al crecimiento de este género cinematográfico y al inicio de la denominada era dorada de la animación estadounidense (1928-1960), con otros personajes populares como el Pato Donald, Betty Boop, el Pájaro Loco, la Pantera Rosa, etc. y con la creación de largometrajes, en especial películas de Walt Disney, como *Blancanieves y los siete enanitos*, *Bambi* o *Dumbo*.

Asimismo, dicho periodo destacó por la creación de las primeras series animadas, conocidas como *Saturday-morning cartoons* (literalmente, los dibujos animados de los sábados por la mañana). Estos dibujos animados se dirigían casi en exclusiva al público infantil y establecieron

[254] En 1877 el francés Émile Reynaud inventó el praxinoscopio, el aparato antecesor al cine y que constaba de un tambor giratorio que lograba crear una ilusión cinematográfica.

una especie de ritual semanal en la que los niños se levantaban temprano para ver este tipo de series en la televisión.

En 1960, se produce otro punto de inflexión con el auge de las series de animación dirigidas a adultos cuando la productora Hanna Barbera presentó la serie *The Flintstones* (*Los Picapiedra*). En un principio la ofreció a las cadenas NBC y CBS, pero ambas la rechazaron, ya que les parecía demasiado arriesgado apostar por unos dibujos animados dirigidos a adultos. Sin embargo, la cadena ABC no opinó así y decidió emitir este producto audiovisual que encandiló al público infantil y adulto a partes iguales. De hecho, *Los Picapiedra* se convirtió en la primera serie animada en emitirse en horario de máxima audiencia (*prime time*) en Estados Unidos. El éxito de la serie se debió a varios factores. En primer lugar, las ilustraciones diseñadas con trazos simples pero llenas de vida. En segundo lugar, los personajes, con los que no solo el público infantil, sino también los adultos, se podían identificar. En tercer lugar, el humor y los temas abarcados, muchos de los cuales habían sido tabú hasta entonces (por ejemplo, la ludopatía o la infertilidad). Esta serie de dibujos animados suele considerarse la primera en presentar a una familia estadounidense y en la que, posteriormente, se basarían muchas otras.

A principios de los años 90, se producen dos acontecimientos que marcarían el ascenso de la popularidad de las series de animación dirigidas al público adulto. Por un lado, el surgimiento del canal FOX, más enfocado al público juvenil y que incluyó en su parrilla la serie de animación adulta por excelencia: *Los Simpson*. Por otro lado, el canal estadounidense Nickelodeon apostó por ofrecer contenido animado destinado a consumidores de diferentes edades: *Rugrats*, enfocado a un público infantil, *Doug* dirigido a adolescentes y *The Ren and Stimpy Show*, una serie que a diferencia de las otras dos fue objeto de controversia debido a su humor negro, contenido violento o referencias sexuales. Esto hizo que Nickelodeon decidiese eliminarla de su programación a finales de 1995, tras un total de 5 temporadas.

La década de los 90 también estuvo marcada por el surgimiento de Liquid TV, un programa de la cadena MTV, que también apostó por las series de animación para adultos, entre las que destaca *Beavis and*

Butthead, que pronto se convirtió en una serie de culto. Esta se caracterizaba por incluir lenguaje soez y alto contenido de violencia, lo que llevó a que se llevasen a cabo campañas en contra de la serie, especialmente tras algunos incidentes en los que "jóvenes admiradores del programa imitaron actividades típicas de los personajes, como quemar casas y torturar y matar animales" (Steingberg y Kincheloe, 1997, p. 94).

El final de los años 90 y los años 2000 fueron testigos del gran aumento de series de animación dirigidas a adultos, como *Futurama*, *South Park*, *F is for family*, *Big Mouth* o *Rick y Morty*. Todas ellas comparten algunas características que cabe tener en cuenta a la hora de traducirlas.

2.2. LA TRADUCCIÓN DE LAS SERIES DE ANIMACIÓN DIRIGIDAS A ADULTOS

El cine de animación constituye un género en sí mismo y su traducción se enmarca dentro de la traducción audiovisual. Tradicionalmente su destinatario principal ha sido el público infantil. Sin embargo, tal y como indica Marcelo (2013), al igual que ocurre en la literatura infantil y juvenil, cabe hablar de un doble destinatario, pues la mayor parte de las veces las películas de animación no las ve solo el público infantil, sino también el público adulto que los acompaña, por eso existe una creciente tendencia a acercarse a este público, haciéndoles pequeños guiños que claramente van dirigidos al público adulto y no al infantil. Esto implica que "el traductor no solo traduce para el niño, sino que además tiene que tener en cuenta al espectador adulto" (Marcelo, 2013, p. 98).

Repullés (2015) señala las razones por las que la traducción de la animación no es un género excesivamente estudiado dentro de la traducción audiovisual. En primer lugar, menciona que durante mucho tiempo no gozaba de prestigio, al considerarse que la traducción dirigida al público infantil era menos exigente. En segundo lugar, dado que el público al que solían dirigirse este tipo de películas no era numeroso, no existía una gran demanda. Por último, los beneficios de este tipo de cine provenían más de la venta de productos de *merchandising* que de la propia película. No obstante, este tradicional desinterés ha ido desapareciendo a medida que el género ha evolucionado y crecido. Esto a su vez ha

aumentado la necesidad de trasvasar más productos de animación de una lengua a otra.

La mayor demanda de traducción de este género permite reconocer ciertos aspectos comunes que cualquier profesional de la traducción deberá tener en cuenta. Repullés (2015) analiza las características principales de la animación desde el punto de vista de la traducción audiovisual e identifica cuatro componentes fundamentales.

En primer lugar, los personajes. Tanto Agost (1999) como Repullés (2015) consideran que las normas del doblaje[255] en los productos de animación son menos estrictas que en otro tipo de películas, puesto que aunque sí es preciso tener en cuenta la isocronía (longitud de la frase), la sincronía de la traducción "no es tan importante como en las películas con actores reales" (Repullés, 2015, p. 48). A este respecto, cabe señalar que las películas de animación actuales buscan cada vez más un mayor realismo en cuanto al movimiento labial de los personajes (Marcelo, 2013), lo que implica que sea necesario prestar más atención a la sincronía labial que en el pasado, especialmente en aquellas películas que usan la técnica de *motion capture* (captura de movimiento).

El segundo componente fundamental es el público. Por un lado, el hecho de que este tipo de películas pueden dirigirse a espectadores de diferentes edades, incluido el público infantil, hace que se opte más por el doblaje que por la subtitulación. Por otro lado, todo producto debe traducirse teniendo en cuenta al receptor meta, por lo que la traducción de una serie o película de animación dirigida a adultos se abordará de forma diferente a una dirigida a niños/as.

El tercer componente es el contenido. Este aspecto está muy relacionado con el anterior (el público), pues en función de ese público sabremos con qué tipo de contenido vamos a trabajar. Al tratarse de un contenido dirigido al público adulto podremos encontrar humor satírico o referencias culturales que un público infantil no captaría.

---

[255] No incluimos dentro de los objetivos del presente capítulo repasar la teoría y metodología del doblaje, ya que existen numerosos estudios en torno a esta modalidad de la traducción audiovisual.

El último componente es el lenguaje. Dado que el guion es un tipo de lenguaje oral, es preciso que resulte "natural a la vez que cuidado" (Repullés, 2015, p. 49). Asimismo, el tipo de lenguaje en una película de animación dirigida a adultos será diferente del empleado en películas dirigidas a otro público y será posible encontrar una gama de registros más amplia. Dentro de estos, es frecuente que este tipo de películas incluyan personajes que emplean un registro de la lengua coloquial que contiene, a menudo, lenguaje soez. En nuestro estudio nos centraremos precisamente en este tipo de lenguaje que abordaremos con más detalle en el siguiente apartado.

2.3. EL LENGUAJE SOEZ Y SU TRADUCCIÓN

El lenguaje soez o lenguaje malsonante es un fenómeno lingüístico que podemos encontrar en cualquier sociedad y en cualquier época histórica. El término hace alusión a un conjunto de formas lingüísticas que, por lo general, la comunidad lingüística considera inapropiadas, obscenas o incluso ofensivas. Por este motivo, es habitual incluir este tipo de lenguaje dentro del denominado lenguaje vulgar.

Una de las principales características de este tipo de lenguaje es que cada idioma tiene sus propios sistemas de referencia, lo que hace que su traducción sea todo un reto (Pérez, 2020). Para poder traducir y adaptar de la mejor manera posible el lenguaje soez es preciso, en primer lugar, categorizar los diferentes casos que podemos encontrar. Un ejemplo de taxonomía del lenguaje soez lo encontramos en el trabajo de Fuentes-Luque (2015), quien propone una concisa clasificación del lenguaje soez en la que distingue las siguientes cinco categorías:

- Sexo (anatomía, obscenidad). En inglés se observa especialmente el uso del término f*uck* y sus diversas variaciones (*fucking*, *fucked*, etc.). En español también contamos con diferentes términos que se enmarcan dentro de esta categoría (*joder, coño*, *es la polla*).
- Escatología. Esta categoría se relaciona sobre todo con fluidos o sólidos corporales (*shit*, *crap*, *turd*, etc.). En español suele utilizarse para expresar enfado (*mierda*, *me cago en…*, *meapilas*).

- Religión. Aquí se incluyen las expresiones que indican blasfemia. En inglés son típicas *God*, *Jesus*(*Christ*), *hell*, mientras que en español son frecuentes *Dios* o *la Virgen*.
- Familia. Abarca las referencias a familiares, muchas veces combinadas con otras referencias de carácter sexual o escatológico. Algunos ejemplos son *motherfucker*, *son of a bitch* en inglés o hijo de puta en español.
- Nominalia. Uso de nombres comunes y calificativos con intención despectiva. En inglés tenemos *bitch*, *douchebag*, *faggot*, mientras que en español algunos ejemplos serían *zorra*, *cabrón*, *marica*, *bollera*, etc.

Aunque esta taxonomía puede ser útil a la hora de clasificar el lenguaje soez, es preciso destacar que en muchas ocasiones la tarea de incluir un término en una categoría concreta no será sencilla, pues con frecuencia esta puede pertenecer a dos subcategorías. Por ejemplo, la expresión soez "Me cago en la Virgen" en español podría incluirse como "Escatología", pero también como "Religión".

Asimismo, cabe señalar que el lenguaje soez cambia también en función de la variedad diatópica de un idioma (Pérez, 2019). Es preciso tener esto en cuenta a la hora de traducir, pues puede ocurrir que una variedad tienda más a atenuar los términos soeces que otra, con lo que la traducción de un producto con alto contenido de lenguaje soez podrá variar en gran medida en función de la variedad diatópica que escojamos como lengua meta. A este respecto, Fuentes-Luque hace referencia al ejemplo de la palabra "culo", la cual en España pese a ser coloquial o informal no es tabú, mientras que en Hispanoamérica suele aludirse a esa parte anatómica mediante otros términos como "posaderas" o "nalgas".

Una de las dificultades a la hora de traducir el lenguaje soez radica en la escasez de recursos lexicográficos específicos, sobre todo en ciertas lenguas. Por ejemplo, aunque los diccionarios de lenguaje soez en concreto no abunden, en inglés sí existen diversos diccionarios de lenguaje coloquial (*slang*) en los que podemos encontrar expresiones propias de este tipo de registro. En el caso del español, estos son más escasos y los

recursos bilingües prácticamente inexistentes. A esta carencia se une el hecho de que la lengua está en constante evolución, por lo que incluso para los recursos ya existentes lograr reflejarlo todo es una tarea ardua. Es más, cuando encontramos una palabra no quiere decir que la traducción que encontremos en el diccionario nos vaya a servir para traducir una expresión en la que aparece dicha palabra.

A lo largo de la historia, las expresiones soeces o palabras malsonantes han tendido a ser restringidas o eliminadas de diversos textos por ser consideradas moral o socialmente inaceptables. En el caso de la traducción audiovisual, este tipo de censura puede deberse a diferentes motivos. Por un lado, puede ser consecuencia de restricciones de índole técnica (por ejemplo, restricciones en cuanto al número de caracteres en el subtitulado o cuestiones relativas a la sincronización labial, en el caso del doblaje). Por otro lado, puede tratarse de una estrategia comercial en el sentido de que al eliminar o reducir drásticamente la cantidad de lenguaje soez el producto podrá llegar a un público más amplio.

De acuerdo con Ávila (2015), a la hora de traducir la carga pragmática del lenguaje soez se presentan varias opciones en función de si se produce un trasvase de esta o de si esta desaparece. En el primero de los casos, se considera que existe un trasvase de la carga ofensiva/tabú de los términos en tres situaciones:

a) Cuando la carga pragmática del lenguaje soez está presente, pero se suaviza.
b) Cuando la carga pragmática se mantiene, de tal forma que se logra mantener el efecto del texto original en el texto meta.
c) Cuando la carga pragmática del lenguaje soez se intensifica al ofrecer en el texto meta una traducción que aumenta el grado de ofensa del término soez.

En los casos en los que la carga pragmática no se trasvasa suelen ocurrir dos fenómenos:

d) Neutralización de la carga pragmática, al utilizarse un término que la anula.
e) Omisión de la carga pragmática, cuando el término soez se elimina por completo.

En la actualidad, cada vez son más los productos audiovisuales, especialmente las series o películas de animación dirigidas a adultos, que prestan atención al trasvase de la carga pragmática del lenguaje soez, lo que hace que las traducciones sean cada vez más cercanas y fieles al texto origen.

3. METODOLOGÍA

La base metodológica del presente estudio se divide en diferentes fases que abordamos en los siguientes subapartados.

3.1. OBJETIVOS

En primer lugar, nos marcamos los dos objetivos principales siguientes.

- Comprobar el tratamiento que recibe el lenguaje soez o malsonante en el doblaje al español europeo de una película de animación dirigida a adultos.
- Conocer cómo se ha trasvasado la carga pragmática del lenguaje soez en la película *Sausage Party*.

3.2. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA PELÍCULA OBJETO DE ESTUDIO

La creciente demanda de traducción de películas y series de animación para el público adulto hace relevante el estudio de este tipo de productos audiovisuales. Para poder ilustrar de la manera más exhaustiva posible las diferentes opciones de traducción del lenguaje soez y su efecto en la carga pragmática se decidió analizar una película concreta: *Sausage Party* (*La fiesta de las salchichas*). La elección de esta película se debe a que esta incluye diversas dificultades propias de la traducción audiovisual, como cuestiones relacionadas con las sincronías labial o cinésica, la isocronía, así como juegos de palabras, rimas, referentes culturales y, sobre todo, una alta carga de lenguaje soez y malsonante que la convierten en un estudio de caso muy relevante.

3.3. RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

La recolección de datos comenzó con un primer visionado y lectura del guion de la película *Sausage Party* en el idioma original (inglés), con el fin de extraer los segmentos que contenían lenguaje soez. A la hora de determinar qué podíamos considerar como lenguaje soez o tabú en inglés recurrimos a los diccionarios monolingües *Cambridge Dictionary*, *Oxford Dictionary* y *Urban Dictionary*. De este modo, se intentó garantizar una extracción lo más imparcial posible, pues este tipo de lenguaje varía no solo de cultura a cultura, sino entre personas, de forma que lo que una persona puede considerar soez, puede no serlo para otra.

Posteriormente, se visionó la película doblada al español (europeo) y se extrajeron los mismos segmentos traducidos. Asimismo, en un segundo visionado de la versión meta se comprobó si existía algún segmento adicional con lenguaje soez aunque este no estuviera presente en el texto original.

Los datos recabados se organizaron en una hoja de Excel con varias columnas. En la primera columna los segmentos con lenguaje soez en inglés y en la segunda los segmentos en su doblaje al español.

3.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Una vez extraídos todos los ejemplos, se añadieron diferentes columnas en las que se comenzaron a analizar los datos.

En primer lugar, se analizaron los sistemas de referencia del lenguaje soez siguiendo la taxonomía propuesta por Fuentes-Luque (2015). Este análisis está desarrollado en Pérez (2019), por lo que no nos detendremos en él en este capítulo.

A continuación, se incluyó una columna para determinar el tipo de técnica de traducción empleada. Para ello nos basamos en la taxonomía de Martí Ferriol (2006, p. 114-115), que incluye 20 técnicas de traducción adaptadas a la traducción audiovisual:

- Préstamo: integrar una palabra o expresión de otra lengua en el texto meta sin modificarla. Puede ser puro (sin ningún

cambio) o naturalizado (normalizado según la grafía de la lengua meta).

- Calco: traducir literalmente una palabra o sintagma extranjero; puede ser léxico y/o estructural.
- Traducción palabra por palabra: en la traducción se mantiene la gramática, el orden y el significado primario de todas las palabras del original (todas las palabras tienen el mismo significado fuera de contexto). Las palabras del original y de la traducción tienen idéntico orden y coinciden en número.
- Traducción uno por uno: cada palabra del original tiene su correspondiente en la traducción, pero el original y traducción contienen palabras con significado diferente fuera de contexto.
- Traducción literal: la traducción representa exactamente el original, pero el número de palabras no coinciden y/o se ha alterado el orden de la frase.
- Equivalente acuñado: utilizar un término o expresión reconocido (por el diccionario, por el uso lingüístico) como equivalente en la lengua meta.
- Omisión: suprimir por completo en el texto meta algún elemento de información presente en el texto origen.
- Reducción: suprimir en el texto meta alguna parte de la carga informativa o elemento de información presente en el texto origen.
- Compresión: sintetizar elementos lingüísticos. Es un recurso especialmente usado en interpretación simultánea y subtitulación.
- Particularización: usar un término más preciso o concreto.
- Generalización: utilizar un término más general o neutro, por ejemplo un hiperónimo.
- Transposición: cambiar la categoría gramatical o la voz (de activa a pasiva o viceversa) del verbo.
- Descripción: reemplazar un término o expresión por la descripción de su forma y/o función.
- Ampliación: añadir elementos lingüísticos que cumplen la función fática de la lengua, o elementos no relevantes

informativamente, como adjetivos que designen una cualidad obvia presentada en la pantalla.

- Amplificación: introducir precisiones no formuladas en el texto origen: informaciones, paráfrasis explicativas, que cumplen una función metalingüística. También incluye la adición de información no presente en el texto origen.
- Modulación: efectuar un cambio de punto de vista, de enfoque o de categoría de pensamiento en relación a la formulación del texto origen: puede ser léxica o estructural.
- Variación: cambiar elementos lingüísticos o paralingüísticos (entonación, gestos) que afectan a aspectos de la variación lingüística: cambios de tono textual, estilo, dialecto social, dialecto geográfico, etc.
- Substitución: cambiar elementos lingüísticos por paralingüísticos (entonación, gestos) o viceversa.
- Adaptación: reemplazar un elemento cultural por otro de la cultura receptora.
- Creación discursiva: establecer una equivalencia efímera, totalmente imprevisible fuera de contexto.

Por último, se valoraron las posibles pérdidas o ganancias de carga pragmática en el TM con respecto al TO. Para ello, se incluyó una columna con el tipo de efecto en la carga pragmática y los segmentos se clasificaron en torno a tres parámetros: homofuncionalidad, si el efecto en la carga pragmática era el mismo en ambos idiomas, adición, si el TM ganaba carga pragmática con respecto al TO y pérdida, si el TM experimentaba una disminución de la carga pragmática con respecto al TO.

4. ANÁLISIS DEL CORPUS

En este apartado se analizarán los resultados obtenidos tras la extracción de segmentos con lenguaje soez. En primer lugar, se mostrará la clasificación de los ejemplos en tres grupos en función del efecto en la carga pragmática en el TM. Así, estos se dividirán en segmentos con homofuncionalidad, segmentos con adición en la carga pragmática y

segmentos con pérdida de carga pragmática. Dentro de estos, se analizarán también las técnicas de traducción empleadas en cada caso y se proporcionarán diversos ejemplos.

GRÁFICO 1. *Porcentajes de segmentos en función del efecto en la carga pragmática del TM.*

Fuente: elaboración propia

4.1. SEGMENTOS CON HOMOFUNCIONALIDAD

De los 302 segmentos extraídos del corpus, 207 presentaron la misma carga pragmática, es decir, la misma intención y los mismos matices en el TO y el TM. Si nos fijamos en las técnicas de traducción utilizadas (véase Gráfico 2), para conseguir el mismo efecto en ambas lenguas comprobamos que la más recurrente es el equivalente acuñado.

GRÁFICO 2. *Técnicas de traducción empleadas para conseguir la homofuncionalidad*

Fuente: elaboración propia

A continuación, se presentan algunos de los ejemplos extraídos.

TABLA 1. *Ejemplos con carga pragmática homofuncional dentro del sistema de referencia "Sexo"*

	TO	TM	Técnica de traducción
1	She's a fucking 10.	Es un puto 10, colega.	Equivalente acuñado
2	They're lying to your fucking faces!	Os están mintiendo en la puta cara.	Equivalente acuñado
3	Fuck, I hate this fucking job!	¡Hasta los huevos de este puto trabajo!	Creación discursiva
4	Fuck the crackers. I'm gonna fuck the crackers right in the crack of they cracker asses. Cracker-ass crackers.	Putos blancuchos rostros pálidos de puta mierda de los cojones. Los convertiría en putas migajas.	Creación discursiva

Fuente: elaboración propia

La mayoría de los segmentos seleccionados se engloban dentro del sistema de referencia Sexo (Fuentes-Luque, 2015). Esto se debe a que en la mayor parte de los casos en inglés se recurre al término *fuck* en cualquiera de sus variantes (fucking + sustantivo/adverbio/pronombre; fuck; fucked; fucker).

Asimismo, son también frecuentes los ejemplos de lenguaje soez relacionados con la escatología. En estos casos, el término más empleado suele ser *shit* o alguna de sus variantes (*bullshit*).

TABLA 2. *Ejemplos con carga pragmática homofuncional dentro del sistema de referencia "Escatología"*

	TO	TM	Técnica de traducción
1	Honey Mustard said the Great Beyond is bullshit and the gods are monsters.	Mostaza Miel dijo que el Gran Más Allá era una puta mentira y que los dioses eran monstruos	Equivalente acuñado
2	All right, look, I found out some pretty major shit.	Vale, escucha, he comprobado una movida de la hostia.	Creación discursiva
3	Great Beyond? Great My Asshole!	¡Gran y una mierda!	Creación discursiva
4	I've been there. I've seen that shit. And there ain't no way I'm going back!	Yo he estado ahí fuera. He visto esa mierda y no pienso volver ni loco.	Equivalente acuñado

Fuente: elaboración propia

En estos casos, la homofuncionalidad se consigue, con más frecuencia, a través de las técnicas de creación discursiva o equivalente acuñado.

4.2. SEGMENTOS CON ADICIÓN DE CARGA PRAGMÁTICA

De los 302 segmentos extraídos del corpus, 44 experimentaron un incremento de la carga pragmática en la versión meta.

GRÁFICO 3. *Técnicas de traducción empleadas para añadir carga pragmática*

Fuente: elaboración propia

Tal y como se aprecia en el Gráfico 3, de las técnicas de traducción utilizadas, la creación discursiva resulta ser la más empleada para conseguir la adición de carga pragmática en el TM. A continuación, se presentan algunos de los ejemplos extraídos.

TABLA 3. *Ejemplos de adición de la carga pragmática en el TM.*

	TO	TM	Técnica de traducción
1	It's not a sin for us to let you slip it in.	Ahí fuera sé que nos la chuparán. La hora es de penetrar.	Creación discursiva
2	Oh, man. I'm freaking out.	Oh, tíos, estoy acojonado.	Equivalente acuñado
3	Buddy, are you alright?	¿Qué cojones?	Creación discursiva.
4	Bath salts are the real deal.	Es fuerte pero que te cagas.	Creación discursiva

Fuente: elaboración propia

El ejemplo 1 se corresponde con uno de los segmentos de la canción que da inicio a la película. Se trata de una canción con rimas, lo que ha requerido un exhaustivo ejercicio de creatividad por parte de los/as traductores. En este caso, el verbo *slip* usado en la versión original dota al segmento de un sentido más eufemístico, mientras que en la versión en español la carga pragmática aumenta.

En el segundo ejemplo, el inglés emplea el verbo "freak out", que, de acuerdo con el *Oxford Dictionary*, se considera propio del registro informal aunque no específicamente soez y hace referencia a una reacción ante algo que consideramos sorprendente o que nos asusta. En este caso, para mantener el registro informal, en la versión meta se ha empleado el equivalente acuñado "acojonado", que, además, aumenta ligeramente la carga pragmática, al considerarse malsonante, tal y como se establece en el *Diccionario de la Real Academia Española*.

En el tercer ejemplo, se observa una adición de carga pragmática, pues la pregunta "are you alright?" (literalmente, ¿estás bien?) se traduce mediante la expresión soez "¿Qué cojones?".

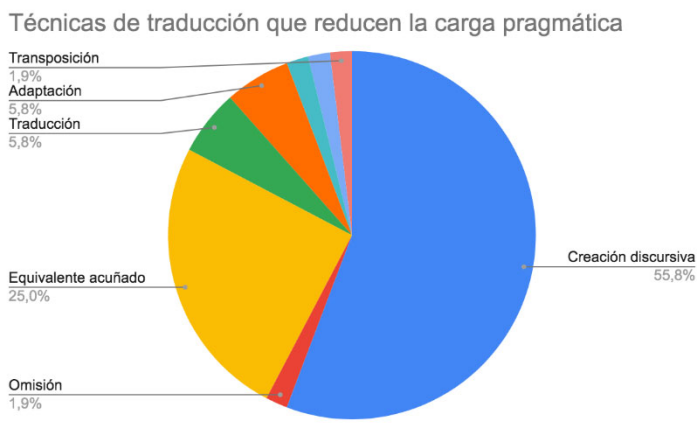
Por último, el ejemplo 4 se corresponde con un segmento extraído de la conversación entre el traficante de drogas y el personaje Druggie. Es el primero de ellos quien emplea la expresión "the real deal" refiriéndose a las sales de baño. De acuerdo con el *Cambridge Dictionary* si bien esta expresión, que hace referencia a algo que se considera bueno y con

las cualidades que se le suelen atribuir, es propia del registro informal, no se considera soez. Sin embargo, la expresión "que te cagas" presente en el texto meta sí se considera malsonante de acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia Española*, por lo que en este caso se produce una adición en la carga pragmática.

4.3. SEGMENTOS CON PÉRDIDA DE CARGA PRAGMÁTICA

De los 302 segmentos extraídos del corpus, 55 experimentaron algún tipo de reducción o pérdida en su carga pragmática. La mayoría de los ejemplos se corresponden con casos de ausencia de lenguaje soez en el TM cuando el segmento original sí lo contenía. No obstante, cabe señalar que el presente estudio se ha centrado en el análisis por separado de los términos y expresiones de este tipo de lenguaje y su trasvase a la lengua meta, más que en la recepción del mensaje global en la película como un todo. Por este motivo, podría ocurrir que un segmento que en este estudio se ha considerado como ejemplo de pérdida de carga pragmática, aparezca compensado en otro segmento traducido.

GRÁFICO 4. *Técnicas de traducción empleadas que provocan pérdida de carga pragmática*



Fuente: elaboración propia

Tal y como se aprecia en el Gráfico 4, la creación discursiva ha resultado ser la técnica que más ha dado lugar a pérdida o reducción de la carga pragmática en el TM. A continuación, se presentan algunos de los ejemplos extraídos.

TABLA 4. *Ejemplos de reducción de la carga pragmática en el TM.*

	TO	TM	Técnica de traducción
1	The Great Beyond is bullshit.	El Gran Más Allá es una patraña.	Equivalente acuñado
2	Better than believing bullshit that you can't explain.	Es mejor que creer una gran mentira que no tiene explicación.	Equivalente acuñado
3	Oh, fuck!	Vaya tela...	Creación discursiva
4	I can't wait to finally just get up in there. Just raw-dog it.	Me muero de ganas por estar fuera. Por estar ahí todito dentro.	Creación discursiva

Fuente: elaboración propia

Los ejemplos 1 y 2 muestran segmentos en los que la versión original emplea el término "bullshit", de naturaleza soez. En las versiones meta, si bien en ambos casos se recurre a un equivalente acuñado, las opciones escogidas ("patraña" y "mentira") no se consideran malsonantes en español, con lo que la carga pragmática se reduce.

Lo mismo sucede en el ejemplo 3, en el que la expresión soez "Oh, fuck!" se traduce mediante la técnica de "Creación discursiva" y se emplea la expresión no malsonante "Vaya tela".

El ejemplo 4 muestra un segmento que contiene un verbo considerado malsonante en inglés. Se trata de *raw-dog*, que, el *Urban Dictionary* define como "the act of having sex withoug a condom". En este caso, para traducir la expresión "Just raw-dog it" mediante un enunciado completamente libre que reduce ligeramente la carga pragmática.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio nos ha permitido comprobar el tratamiento que ha recibido el lenguaje soez o malsonante en el doblaje al español europeo de la película *Sausage Party* y conocer cómo se ha trasvasado la carga pragmática de dicho lenguaje.

Tras la extracción de los ejemplos hemos podido comprobar que en la mayoría de los segmentos analizados (69,9%), el efecto en la carga pragmática es el mismo en la versión original y la versión meta. El resto

de los ejemplos se corresponden con casos en los que se produce una adición de carga pragmática (13,9% de los casos) o una pérdida (17,2% de los ejemplos). A este respecto, como ya señalamos anteriormente, el presente estudio ha abordado los términos o expresiones soeces de manera independiente, con lo que muchos de los casos de adición o pérdida pueden deberse a estrategias de compensación bien al incluir un elemento soez en otra parte de la traducción o bien al incluir el segmento en cuestión elementos paralingüísticos (como la entonación o los gestos) que contribuyen a que se lleve a cabo un trasvase lingüístico totalmente válido.

El análisis de resultados mostró que la técnica de traducción más empleada para conseguir la homofuncionalidad fue el equivalente acuñado, consistente en utilizar un término o expresión reconocido como equivalente en lengua meta. No obstante, cabe señalar que si bien en el corpus encontramos un gran número de términos soeces que se repiten, los equivalentes en lengua meta varían mucho en función del contexto y del personaje que los profiere. Esto pone de manifiesto la importante labor de los profesionales de la traducción como mediadores entre culturas, que deberán enfrentarse a la ardua tarea de seleccionar los mejores equivalentes de una misma expresión en función de diversas variables.

Por último, cabe señalar también que delimitar los términos soeces constituye la principal limitación del estudio, pues como ya indicamos, la noción de término soez está muy vinculada a aspectos culturales, lo que hace que su consideración como malsonante o tabú esté muy ligada a aspectos subjetivos. Con el fin de lograr que los datos fueran lo más imparciales posible, recurrimos a diccionarios normativos o de argot en ambas lenguas. No obstante, la escasez de recursos lexicográficos puede haber contribuido a que algunos de los ejemplos estén condicionados por cierto grado de subjetividad, lo que nos lleva a interpretar los resultados teniendo en cuenta esta limitación.

6. REFERENCIAS

Agost, R. (1999). *Traducción y doblaje: palabras, voces e imágenes*. Ariel.

Ávila, J. J. (2015). Propuesta de modelo de análisis del lenguaje ofensivo y tabú en la subtitulación. *Verbeia*, 0, 8-27.

Cambridge Dictionary. (2022). Cambridge University Press. *https://dictionary.cambridge.org/es/*

Chaume, F. (2012). *Audiovisual translation: Dubbing*. Routledge.

Fuentes-Luque, A. (2015). El lenguaje tabú en la traducción audiovisual: límites lingüísticos, culturales y sociales. *E-Aesla*, 1. https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/01/70.pdf

Marcelo Wirnitzer, G (2013). Referencias culturales, dibujos animados y traducción. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, *11*, 93-104.

Martí Ferriol, J. L. (2006). Estudio empírico y descriptivo del método de traducción para doblaje y subtitulación [Tesis doctoral]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10568/marti.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pérez, L.M. (2019). La traducción del lenguaje soez: diferencias entre la traducción al español de España y de Latinoamérica en la película Sausage Party. *Estudios de Traducción*, *9*, 97-111.

Pérez, L. M. (2020). Análisis comparativo de los sistemas de referencia del lenguaje soez: el caso de la serie de animación Rick y Morty. Estudios interlingüísticos, 8, 154-173.

Real Academia Española (2022). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). https://dle.rae.es/

Repullés, F. (2015). La traducción de películas de animación: las producciones de la era pos-Disney; una nueva era en los dibujos animados [Tesis doctoral]. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/18523/TESIS_REPULLES_SANCHEZ_FERNANDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Steinberg, S.R y Kincheloe J.L. (1997). Cultura infantil y multinacionales. Morata.

The Oxford English Dictionary (2022). Clarendon Press. https://www.oed.com/

Trovato, G. (2021). El fenómeno de la traducción del lenguaje soez a través del subtitulado en la dirección español>italiano: un análisis contrastivo a partir de la serie Alguien tiene que morir. *Quaderns d'Italià*, *26*, 241-256.

Urban Dictionary. (2022). https://www.urbandictionary.com/

LA TRADUCCIÓN DE REFERENTES CULTURALES EN LA LITERATURA AFRICANA FRANCÓFONA DE AMINATA SOW FALL

MANUEL GÓMEZ CAMPOS
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

A día de hoy, tan solo se ha traducido una obra de la escritora senegalesa Aminata Sow Fall titulada *La grève des battu* (1979), traducida en español como *La huelga de los mendigos* (2017), y cuya traducción llegó cuarenta años después de la publicación de la obra original. Este hecho ejemplifica la poca visibilidad con la que cuenta la literatura femenina africana francófona y su traducción al español. Una literatura con poca recepción y visibilidad. No obstante, tal y como hemos observado en nuestro estudio "La recepción de la literatura africana en España: el caso de la novela francófona senegalesa" (Gómez Campos, 2018) la literatura escrita por mujeres de origen subsahariano está experimentando cada vez mayor presencia, siendo Senegal el país con más obras traducidas ya que se han traducido casi un 30% de los libros actuales, lo que muestra que su traducción está en pleno auge. Esta literatura plantea diferentes retos traductológicos relacionados con los elementos culturales que trataremos en nuestro estudio.

La traducción de referentes culturales es una de las áreas más problemáticas de la traductología. A lo largo de los estudios de traducción se han llevado a cabo numerosas aportaciones para la mejora de la práctica de la traducción de la cultura. La traducción de la literatura africana francófona femenina supone un ejemplo para la práctica de la traducción poscolonial al tratarse de una literatura idónea para reflexionar sobre los problemas y estrategias de traducción a los que un traductor literario profesional puede enfrentarse. La obra de Aminata Sow Fall

supone desde el punto de vista traductológico todo un reto por el estilo particular de la autora, al utilizar con regularidad la incorporación de neologismos que le permiten nombrar conceptos que en la lengua francesa no existen. Asimismo, la riqueza estilística de su obra y la presencia de varias lenguas en una misma novela, además del francés, así como el hecho de ser una literatura muy cercana a la oralidad, hacen de su obra un gran atractivo para su estudio y análisis de los referentes culturales más significativos.

Las contribuciones de la traductología han dado lugar, a su vez, a múltiples diferencias conceptuales y de denominación defendidas por cada uno de los autores o de la escuela. De esta forma, hoy en día, existe una falta de consenso importante respecto a este tema. Las denominaciones relacionadas con los referentes culturales son muy variadas, la escuela de Granada habla de "referencias culturales", Nord los llama "culturemas", la escuela eslava y de Leipzig "realias" o "realias culturales", Nida y Reyburn lo definen como "presuposiciones", Cartagena como "referentes culturales específicos" y el comparativismo como "divergencias metalingüísticas". Tal y como podemos observar, no existe un consenso y todas estas diferencias no suponen de gran utilidad ya que la traducción de referentes culturales de la literatura femenina africana francófona necesita unas denominaciones concretas para dejar paso a las propuestas, ya que como afirma Mayoral (1999:17) "no se puede comenzar a resolver el problema sin un consenso sobre lo que son las estrategias, técnicas, procedimientos o unidades de traducción".

2. OBJETIVOS

El presente trabajo se centra en la traducción de algunos fragmentos significativos de la obra de Aminata Sow Fall, *L'empire du mensonge* (2017). Este es un ámbito carente de suficientes estudios teóricos y críticos considerando su aún corta trayectoria, y al que hemos querido contribuir, en la medida de lo posible. Además, la obra que estudiamos no ha sido aún traducida al español. Los objetivos de este estudio se centran en el análisis de los referentes culturales más significativos de la obra de la escritora senegalesa con el objetivo de analizar las diferentes

estrategias que necesita llevar a cabo un traductor para afrontar un texto de estas características. Asimismo, con nuestro trabajo pretendemos contribuir al análisis del papel que desempeña el traductor literario durante el proceso traductor. En concreto reflexionaremos sobre la carga cultural de ciertos términos o expresiones, a los que trataremos de encontrar una traducción adecuada buscando soluciones en la traductología. Para ello, la obra seleccionada es *L'empire du mensonge* (2017) de Aminata Sow Fall. La autora senegalesa Aminata Sow Fall es considerada una de las pioneras de la literatura femenina africana francófona, al ser la primera escritora que publicó una obra que no era meramente autobiográfica. Tras haber obtenido el *Grand Prix de l'Afrique noire* en 1980 y el *Grand Prix* de la Academia francesa la autora se ha consolidado como una de las escritoras más influyentes del panorama literario francófono. Algunas de las obras que ha publicado han sido *La Grève des bàttu* (1979), en la que narra la revuelta de los mendigos de Dakar, o su primera novela *Le Revenant* (1976), en la que encontramos una reflexión sobre los ritos familiares, que están muy presentes en la sociedad senegalesa. Su última novela y protagonista de nuestro estudio se titula *L'empire du mensonge* (2017). La elección de esta publicación está justificada al tratarse de una novela que ejemplifica la realidad actual del país senegalés, al representar cuestiones como la corrupción política, y que resulta de gran importancia desde el punto de vista traductológico ya que su traducción constituye un ejemplo clave en la puesta en práctica de estrategias de traducción. La novela *L'empire du mensonge* (2017) se centra en Senegal, país natal de la autora, y gira en torno a tres familias modestas que comparten un mismo patio. En este espacio común se encuentran para realizar todas sus actividades como cocinar, cenar, hablar y rememorar todos esos recuerdos que comparten. Lamentablemente, con la llegada de unas inundaciones devastadoras, estas familias se separan para buscar un futuro mejor. Cierto tiempo después, sus hijos retoman el contacto para reencontrarse en ese mismo patio, facilitando la posibilidad de rememorar ese pasado tan añorado.

Al tratarse de una obra que no ha sido traducida al español hasta la fecha y al ser de una autora que solo cuenta con una obra traducida en nuestra propia lengua, supone un reto considerable. Creemos que la

traducción de los elementos culturales en la combinación lingüística francés – español de esta literatura no han sido a penas investigados. De esta forma, hemos realizado una selección de los fragmentos más representativos de la obra *L'empire du mensonge* (2017) y hemos llevado a cabo su traducción.

Todo ello, con los principales objetivos:

- Realizar una selección de los fragmentos más representativos de la obra L'Empire du mensonge (2017)
- Proponer la traducción de los referentes culturales de los fragmentos más representativos.
- Analizar las características estilísticas y lingüísticas, el proceso traductor, en definitiva, así como los problemas de compresión o expresión a los que nos hemos enfrentado durante este proceso.
- Utilizar y recopilar las estrategias de traducción más útiles para afrontar un texto de estas características.
- Completar nuestro estudio con algunas conclusiones útiles sobre la traducción de referentes culturales y el proceso traductor.

3. TRADUCIR A AMINATA SOW FALL: CARÁCTERÍSTICAS Y RETOS TRADUCTOLÓGICOS

El conocimiento de los mecanismos y del estilo literario de la escritora senegalesa Aminata Sow Fall, puede acercarnos a su comprensión y por tanto a su traducción a otra lengua. De ahí, conocer la forma narrativa de Sow Fall es el camino más indicado que puede seguir un traductor literario para desempeñar una buena traducción y un correcto proceso traductor. Antes que todo, es pertinente destacar que en la novela *L'empire du mensonge* (2017) (El imperio de la mentira, traducción literal) aparece el idioma materno de la autora: el wolof. Este asunto obliga al traductor a reflexionar sobre la necesidad de traducir estos términos y por tanto a hacerse varias preguntas, ¿qué deberíamos hacer cuando

encontremos frases o expresiones directamente en wolof sin ninguna nota a pie de página? ¿Qué estrategias son las más indicadas para mantener el estilo de la autora y la satisfacción del lector? Sin lugar a dudas, el wolof cuenta con una amplia base oral lo que nos sitúa ante una dimensión híbrida entre la literatura oral y la literatura escrita, situando esta tarea como una actividad aún más compleja. La lengua principal utilizada por Sow Fall durante la novela es el francés pero añade el wolof o el árabe para designar elementos, expresiones hechas o realidades inexistentes en la lengua francesa, ya que según la autora el hecho de crear neologismos es la mejor forma de expresar lo que el francés no permite, apostando por "reinventar" la lengua francesa. Esta combinación da lugar a una novela en francés, wolof y árabe, produciendo un "idiolecto personal": es decir, una forma única y personalizada de expresión, un estilo literario propio.

Sin lugar a dudas, la traducción de los elementos culturales constituye una de las mayores dificultades que surgen en el proceso traductor de obras de estas características. Y es que estos elementos culturales o culturemas tal y como lo define Molina (2001:89) poseen "una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción pueden provocar un problema de índole cultural entre los textos de origen y meta", siendo necesario sobrepasar la "barrera cultural" (Nord, 2014) existente. Así pues, a tenor de las indicaciones e investigaciones anteriores se puede extraer que las características principales del idiolecto personal de Sow Fall:

1. La disglosia literaria o presencia de varias lenguas. Forma parte de una de las características de la autora, que utiliza habitualmente, y que nos permite encontrar la presencia del árabe, el wolof y del francés, haciendo una literatura multilingüe.
2. La dimensión híbrida entra la literatura oral y la literatura escrita. Esta fusión se ha convertido en un habitual en muchas autoras de la literatura femenina africana francófona y en el caso de Sow Fall aporta un estilo muy singular y casi cinematográfico.

3. La presencia de neologismos. Aminata Sow Fall se ha declarado en varias ocasiones como una profunda admiradora de los neologismos y de la reinvención de la lengua francesa.
4. Un gran número de referentes culturales. Las características anteriormente citadas ejemplifican la ya mencionada gran presencia de referentes culturales en todas sus novelas que suponen todo un reto de traducción.

El hecho de contar con una forma de expresión particular obliga al traductor a tener competencias óptimas para el desarrollo de una buena práctica traductora. De esta forma, no debemos tener solo un cierto dominio de lo que Hurtado Albir (2011:63) denomina "competencia literaria"; es decir, un conocimiento del estilo literario y cultural de la autora y determinadas aptitudes relacionadas con el funcionamiento de esos textos; sino que nosotros consideramos que el traductor necesita contar con estrategias variadas, una cierta creatividad y un conocimiento de la literatura oral; es decir contar con lo que nosotros llamamos una competencia oralitaria, lo que conlleva un conocimiento de la fusión del texto oral y del texto escrito.

Asimismo, la lingüista Cabré (1999) añade que el traductor necesita un nivel correcto de competencia sobre el tema a traducir, de esta forma el traductor debe conocer este tipo de literatura o al menos la obra de la autora Aminata Sow Fall. Seguidamente defiende que debemos conocer las reglas de confección de los textos que se traducen; es decir, en este caso sería el idiolecto personal de la autora, y por último afirma que necesitamos conocer la diversidad de tipos o géneros textuales. Con el objetivo de conocer esa diversidad Cabré (1999) explica que se requiere la documentación "en diversas fuentes", recurriendo a la consulta con especialistas. Nosotros añadimos que la consulta directa con la escritora es una práctica común y útil dentro de la traducción de esta literatura, convirtiéndose en una fuente de primera mano para muchos traductores literarios, siendo por tanto la relación escritora-traductora una herramienta más para la traducción.

Para llevar a cabo el proceso traductor se necesita, por tanto, tener en cuenta estas características. A todo ello, sumamos el uso de

neologismos o la presencia de la disglosia literaria que observamos refuerza aún más la necesidad de desarrollar esa competencia literaria o la competencia oralitaria que definimos.

4. PROPUESTA DE TRADUCCIÓN REFERENTES CULTURALES DE *L'EMPIRE DU MENSONGE* (2017)

En cuanto al estilo literario de Sow Fall en *L'empire du mensongre* (2017) observamos una fractura entre sus primeras novelas y la actual. Donde antes encontrábamos una escritura más clásica, en su última obra, Aminata presenta una obra más próxima a la oralidad. Asimismo, en esta novela, la escritura es concisa, oral, casi cinematográfica, propia de la huella de la "oralitura africana"; es decir, de las raíces de la literatura africana. Esta característica supone un homenaje a nuestro parecer a los griots que se encargan de transmitir los saberes.

Para nuestro estudio tomamos en consideración la clasificación de los elementos culturales de Molina (2006:91-98), que pensamos que es la más adecuada, ya que establece una clasificación de las expresiones más significativas para el estudio de diferentes obras en cinco grandes ámbitos: el análisis del patrimonio cultural, el medio natural, la cultura social, la organización social y la cultura lingüísitica. Estos cinco aspectos son esenciales a la hora de analizar los aspectos de una cultura y el análisis de una obra como la de *L'empire du mensonge* (2017) de Sow Fall y de los fragmentos más significativos que hemos seleccionado para nuestro estudio.

En primer lugar, en cuanto al medio natural hemos observado una gran presencia de topónimos o gentilicios en francés y en wolof. En este ámbito encontramos el ejemplo del topónimo de "Sant-Louis (Senegal)". "Sant-Louis" es la ciudad natal de la autora, por lo tanto, tomo relevancia en la obra. Un ejemplo de ello lo encontramos en esta frase :

1. « Je parie que ça sera à Ndaar, avec une Saint-Louisienne. » (2017:77)
2. "Apuesto a que será en Ndaar, con una mujer de Saint-Louis."

En ella, aparece el nombre de la ciudad en wolof “Ndaar” y al final de esta frase observamos el gentilicio de la ciudad. Para resolverlo, hemos optado primero por un préstamo de la ciudad en wolof, y segundo con una paráfrasis: “con una mujer de Saint-Louis”. En segundo lugar, en referencia al patrimonio cultural (referencias físicas o ideológicas) encontramos una crítica de la situación política actual del país. La brillantez de la autora permite que descubramos una situación que ocurre en la actualidad en Senegal ejemplificada con una universidad que lleva en construcción varios años, y por supuesto la presencia de la religión islámica es otra característica más.

1. Papa, hier, à la pose de la première pierre de « l’Université Internationale d’Excellence », j’ai été tellement surpris ! C’est par la télé que j’ai su. J’ai dit : Ça alors ! Papa couvre tonton Macoumba de tant de louanges”. En lui servant le titre de “Son Excellence”.
2. Papá, ayer, cuando colocaron la primera piedra de la "Universidad Internacional de Excelencia", ¡me quedé tan sorprendido! Me enteré por la televisión. Y pensé: "¡Vaya! Ya está papá elogiando al tío Macoumba. Dándole el título de "Su Excelencia".
3. « Inch’Allah ! *Amine*, tonton. » (2017:61)
4. Inch’Allah ! *Amine*, tonton.
5. « Inch’Allah, a conclu Mapaté. Que Dieu bénisse votre intention. Il n’est jamais trop tard pour apprendre. » (2017 :53)
6. Inch'Allah", concluyó Mapaté. Que Dios bendiga tu intención. Nunca es tarde para aprender.

El asunto con el que Sow Fall es más crítica es, por tanto, la corrupción, tomando de ejemplo la construcción de una universidad, (cuyo nombre es el de la “Université Internationale d’Excellence”) que lleva muchos años en construcción puesto que el gobierno se queda con el dinero de las subvenciones, y además tal y como podemos ver la presencia de la religión toma un papel preponderante en su obra. Además,durante la novela, también aparecen expresiones como “Que Dieu vous bénisse !” o “À la grâce de Dieu” (2017:53). Analizando los elementos relativos a la cultura social o lo que Nida engloba como “organizaciones y

costumbres" podemos observar en la obra que en Senegal la cortesía es uno de los asuntos más relevantes dentro de la sociedad. Y dentro de ella, por supuesto, el respeto. En los fragmentos de la obra que hemos traducido encontramos la presencia de la palabra "tonton". Según el diccionario Larousse se trata de una forma cariñosa equivalente a "tito" en español: "Oncle, dans le langage enfantin". Sin embargo, en Senegal encontramos, además de este significado, otra realidad en la que el término "tonton" se utiliza justo antes del nombre para referirise a una persona que realmente aprecias, y que tiene un rango normalmente superior.

1. « Tonton, quelle est l'unité de mesure pour peser le sens des mots ? » (2017 :22)
2. Tonton, ¿cuál es la unidad de medida para ponderar el significado de las palabras?

Uno de los aspectos más ricos es el de la organización social, ya que en esta novela observamos que la obra está llena de diferentes referencias muy interesantes para su análisis, y que nos muestran gran parte de la organización social. Como ejemplo encontramos: "*daara*" (2017:35) que se refiere a un colegio que no cuenta con un techo, explicado por la autora como "école à ciel ouvert", realidad que no podemos traducir puesto que se trata de una particularidad de Senegal, entre otros países.

Asimismo, el término "*waxtaan*" (2017:45) explica la existencia de un lugar específico para hablar, que en francés Aminata lo describe como un "espace convivial pour le causerie". Este término es primordial en esta novela, puesto que percibimos que las reuniones son imprescindibles tanto para dialogar, como para comer todos juntos, curiosamente escena por la que comienza la obra.

1. « Je rends grâce à Dieu et à mon grand-père de m'avoir accueilli dans son *daara*, école à ciel ouvert, dans la brousse, loin des habitations. » (2017 :35)
2. Doy gracias a Dios y a mi abuelo por haberme acogido en su *daara*, una escuela al aire libre en el monte, lejos de las casas.

1. « Des nombreux élèves de l'école coranique, des *ndongos* venus de tous les coins de la région, d'origine modeste ou aisée » (2017 :35)
2. Numerosos alumnos de la escuela coránica, *ndongos* de toda la región, de origen modesto o acomodado.
3. « Et aussi - le plus important peut-être – un espace convivial pour le *waxtaan*, la causerie salutaire, et les loisirs qui, selon Mapaté, « aèrent le cœur et l'esprit ». (2017 :45)
4. Y también -quizás lo más importante- un espacio de convivencia para el waxtaan, la conversación sana y las actividades de ocio que, según Mapaté, " iluminan el corazón y la mente.

Por último, la cultura lingüística supone una de las características más utilizadas por la autora, ya que como hemos comentado anteriormente la disglosia literia está muy presente, encontrando en la obra ejemplos en árabe o wolof, pese a ser una obra francófona.

1. « Bienheureuse délivrance. Taaw de s'écrier : « Taaw da fa ka nourou*. » *Un aîné doit être digne de l'être. » (2017:77)
2. Bendita liberación. Taaw para gritar: "Taaw da fa ka nourou*. *Un anciano debe ser digno de serlo.
3. Ici, leur avait-il dit, avec *foula* et *fayda*, détermination et dignité, les armes fatales des sages (…) » (2017 :111)
4. 19- Aquí, les dijo, con foula y fayda, determinación y dignidad, las armas fatales de los sabios.
5. « *Adouna dey dox*, le monde marche ; *Adouna dafa goudou tank*, le monde a de longues jambes. » (2017 :87)
6. *Adouna dey dox*, el mundo camina; *Adouna dafa goudou tank*, el mundo tiene piernas largas.
7. « Serigne Modou Waar ! *Gathié Ngallama** ! *L'honneur est sauf* ! avait dit son père. » (2017 :55)
8. ¡Serigne Modou Waar! ¡Gathié Ngallama*! El honor está a salvo", dijo su padre.

En estos ejemplos, tal y como podemos observar, encontramos términos relacionados con la religión y en concreto la religión islámica como "Inch'Allah" (2017:53) que se traduce en español como "si Dios quiere", pero que no requiere traducción desde nuestro punto de vista, al tratarse de una de las expresiones más reconocidas relacionadas con el islam. Asimismo encontramos frases como "Taaw da fa ka nourou" (2017:77), que está estrechamente relacionada con una cuestión de honor, traduciéndose como "un hermano mayor debe comportarse como tal"; es decir, el hecho de ser hermano mayor supone ser el hermano más responsable. En esta ocasión la autora ha optado por añadir una nota a pie de página para traducir la expresión de origen wolof.

Por último, se aprecia un léxico muy rico y específico relacionado con la cultura gastronómica del país: "*Soupe kandia*" (2017:9), sopa específica de la zona, "*ataya"* (2017:16), té que se toma en un momento específico del día, "grain de niébe" (2017:30) judía en español. Por otra parte, encontramos términos de otros ámbitos como "*cars rapides*" (2017:51) con los que se refiere a los minibuses que hay por la mayoría de las ciudades senegalesas, y "*toubabs*" (2017:54) para designar a cualquier persona que tenga la piel blanca.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A través de este breve estudio hemos tratado de dar a conocer la esencia de la literatura de la senegalesa Aminata Sow Fall desde la perspectiva de la traducción. De esta forma, este estudio demuestra que los elementos orales son propios del discurso literario de Sow Fall, lo que ha dado lugar a lo que se conoce como literatura oral u oralitura. De forma que la autora nos muestra en su novela un espacio híbrido multilingüe. Sin duda, esta literatura que mantiene a flote la convivencia entre las lenguas propias de su país y la lengua francesa, es un ejemplo de multilingüismo y para traducirla no solo necesitamos una competencia literaria, sino también una competencia oralitaria; es decir, la fusión del texto oral y el texto escrito.

Desde el punto de vista traductológico, la obra analizada tiene una riqueza considerable que permite la puesta en práctica de una gran

cantidad de técnicas de traducción, siguiendo la clasificación de Molina (2006), y de la que hemos primado el carácter interpretativo-comunicativo. Asimismo, las obras de Sow Fall destacan por su gran carga cultural, en las que encontramos culturemas que, en su mayoría, dificultan el establecimiento de equivalencias, por consiguiente, la situación se complica al encontrar términos en una segunda lengua, que es el caso del wolof, o de una tercera, al añadir expresiones en árabe, es por ello que las técnicas nos han facilitado esta labor. Sin embargo, la mayoría de las expresiones empleadas en wolof aparecen indicadas en francés con una nota al pie, o bien, aparecen explicadas mediante una paráfrasis o su "equivalente" en lengua francesa, lo que beneficia al traductor y limita la necesidad de buscar algunos de los elementos culturales. Por último, la obra de Sow Fall no solo se queda en África, puesto que no es una "literatura local" como algunos críticos afirman, sino que consideramos que se trata de una literatura que está en continuo contacto con lo que pasa en Europa, y cuyas realidades y preocupaciones son idénticas de las que tenemos en Occidente, al fin al cabo, es el ser humano, pero en contextos completamente distintos. Por consiguiente, nos aporta una visión, un punto de vista global de nuestro mundo.

Los principales objetivos del presente trabajo eran acercar al público hispanohablante a este tipo de literatura, y en concreto la literatura escrita por mujeres del África Occidental, reflexionando, a su vez, sobre el proceso traductor a la hora de enfrentarse con referentes culturales, y la búsqueda de las razones por las que la literatura femenina africana francófona se reconoce muy poco, y permanece en segundo plano en España. Consideramos que se han cumplido dichos objetivos, dado que hemos llevado a cabo una propuesta de traducción de *L'Empire du Mensonge* (2017) la última obra de Aminata Sow Fall, que aún no ha sido traducida al español.Pese a que algunas voces femeninas han ido surgiendo, hemos podido comprobar que todavía queda mucho trabajo por hacer en España, en medio de una tradición literaria dominada por hombres. Por tanto, realidades como la de encontrar mujeres que ocupan, hoy en día en África, cargos importantes en los gobiernos contribuyen a normalizar y a incorporar asuntos con puntos de vista diferentes, apostando por la igualdad, el feminismo, y ayudando a acabar con

los estereotipos. Y es que, aunque existe un poco más de interés en relación a otros años, la diferencia no es significativa, y al final, el público que lee es mínimo.

6. REFERENCIAS

ALBIR, Amparo Hurtado (2001). *Traducción y traductología*. Cátedra.

Asensio, R. M. (1999). La traducción de referencias culturales. *Sendebar: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación*, (10), 67-88.

Campos, M. G. (2018). La recepción de la literatura africana en España: el caso de la novela francófona senegalesa. *Estudios franco-alemanes: revista internacional de traducción y filología*, (10), 57-77.

Haaker, M. (2014). La femme africaine dans Une si longue lettre de Mariama Bâ et Assèze l'africaine de Calixthe Beyala.

Hennecke, A. (2015). Traducción y cultura: reflexiones sobre la dimensión cultural de textos y su importancia para la traducción. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (26), 103-119.

Molina, L. (2004). *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español* (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona).

SOW FALL, A. (2018) : *L'empire du mensonge*. Sant-Louis, La serpent à plumes.

EL LENGUAJE Y LA MIRADA DEL VIAJERO INGLÉS SOBRE ANDALUCÍA A TRAVÉS DE LOS TIEMPOS SIGLO XIX (2ª ½) – XX (1ª ½)

MARTA JIMÉNEZ MIRANDA
Universidad de Córdoba
Grupo de Investigación HUM-□□□

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende ofrecer una visión diacrónica del viajero inglés desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la primera mitad del XX, momento en el que tiene lugar la guerra civil española y que supone un cambio considerable en la finalidad de los viajes. Nuestro objetivo, además, es ser capaces de distinguir, mediante el estudio de algunos autores y autoras de interés, la evolución del interés de los viajeros por visitar nuestra tierra, además de realizar un análisis del tipo de discurso que empleaban en sus textos, aportando sus correspondientes propuestas de traducción.

Ya que en siglos anteriores, por razones de escasez de viajeras, nos fue imposible poder llevar a cabo un análisis de diferencias de interés y opiniones a nivel de género, comenzaremos a estudiarlo a partir del presente capítulo.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

2.1. 2.1. BREVE INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DE LA ESPAÑA TURÍSTICA Y SUS VIAJEROS

Pese a que la mirada de los viajeros sobre España, en particular, sobre Andalucía había empezado a endulzarse y a romantizarse, no fue hasta la segunda mitad del siglo XIX cuando el fenómeno del turismo atrajo

a un número cada vez más elevado de extranjeros. A consecuencia del movimiento romántico surge el interés por viajar a lugares exóticos, las fiestas y los bailes se convierten en un gran atractivo, encuentran Andalucía un territorio extremadamente rural.

Además de todo ello, la creencia del valor terapéutico del clima mediterráneo movió a gran cantidad de británicos a viajar hasta Andalucía. Viajeros como George Eliot y Annie J. Harvey se trasladaron desde Inglaterra para mejorar su salud. Annie J. Harvey cuenta que los lugares meridionales son óptimos para frenar el desarrollo de su enfermedad crónica, pero que poco se puede conseguir, ya que el sufrimiento aumenta debido a la falta de confort y el estrés por estar lejos de casa. Pero, no solo nos visitan viajeros buscando su medicina en nuestras condiciones atmosféricas, también lo hacen interesados en personajes ilustres, como es el caso de Matilda Betham-Edwards, que visita España en 1867 para estudiar a Velázquez, con esta excusa pasa una larga temporada en Andalucía. De igual modo ocurre con Marguerite Purvis en 1869, atraída por las colecciones pictóricas andaluzas.

Es importante señalar que el objetivo principal de todos estos viajes acaecidos mitad del siglo XIX, es desmentir los clásicos estereotipos que se tienen de Andalucía. Además, nos resulta muy curioso el hecho de que la visión de hombres y mujeres acerca de la cultura y sobre Andalucía en general suele ser diferente. Los viajeros muestran una imagen siempre más estereotipada de nuestra tierra, mientras que mujeres ofrecen una mirada mucho más alternativa, cuestionando tópicos e informaciones erróneas sobre Andalucía. Un claro ejemplo de ello, es la visión que, en general, presentan acerca de las fiestas taurinas. Varones ven esta fiesta como algo cultural sin más, mientras que las mujeres ven este hecho como algo cruel y violento.

A pesar de que la primera mitad del siglo XX cuenta con un gran número de viajes a Andalucía, la tensión que crea la guerra civil española hasta que tiene lugar frena el número de viajeros y se limita a testimonios de ingleses que vinieron para combatir, como meros curiosos o que vivieron en Andalucía durante la guerra, como es el caso de la escritora Gamel Woolsey, que redactó los primeros meses de la Guerra Civil en

el pueblo en el que vivía, Churriana, en su conocida obra: *Death's Other Kingdom*.

3. VIAJEROS INGLESES EN ANDALUCÍA

Muchos autores de diversa índole han creado listas más o menos completas de viajeros. En algunos casos se han centrado en Andalucía, otros en lugares concretos dentro de nuestra comunidad (como es el caso de Huelva, o viajeros ingleses por la Alhambra), de igual modo que se han limitado a siglos concretos. Con nuestro trabajo pretendemos conocer esta evolución a lo largo de los siglos desde el XVIII (ya que nuestro trabajo comienza con La curiosa mirada del viajero inglés sobre Andalucía. siglo XVIII – XIX [1ª ½]) hasta la actualidad.

Comenzamos la segunda mitad del siglo XIX describiendo a nuestros viajeros, no sin antes recalcar que a partir de este momento hemos hecho mayor esfuerzo en la búsqueda de viajeras que tan difícil nos resultó encontrar en tiempos anteriores más allá de alguna viajera adinerada que salía de su país junto a su esposo, o de Louisa Mary Anne Tenison y Josephine E.Brickman (Jiménez Miranda, 2020).

George John Cayley (1773-1857) nació en Yorkshire fue un ingeniero e inventor británico. Estudió el sistema direccional de los globos aerostáticos. Según Guerrero (2006) en los últimos años de su vida viajó por España, pasando por Andalucía: Sevilla, Olvera, Alcalá del Valle, Ronda, Benalauría y Gaucín. Publicó su obra en 1908, *Las Alforjas, or the Bridle Roads of Spain*. Londres.

Coronel A. Egerton (1813-1889) la obra del viajero que presentamos no llegó a ver la luz, sin embargo se conserva el manuscrito original en la Garrison Library de Gibraltar. Fue el investigador Antonio Garrido quien dio a conocer la obra de Egerton. El título de la obra «A Journey to Ronda», trata del viaje que realizó el teniente coronel en el año 1852.

Emmeline Charlotte Elizabeth Stuart-Wortley (1806 – 1855) fue una escritora y poeta inglesa. Viajó a España en el año 1852, poco antes de su muerte. Su obra *Wanderers*, publicada a título póstumo en Londres

en 1918, cuenta, además de visitas a otros países, sus experiencias en la provincia de Granda y Málaga.

Richard *Roberts* (¿?) a*utor de An autumn tour in Spain in the year* 1859, Londres, 1860.

Lady Elizabeth Herbert (1822-1911) era traductora, filántropa, escritora y una influencia en la sociedad británica. Describía de un modo algo superficial, según López-Burgos (2007), todo lo que iba viendo y le parecía de interés. Obra: *Impressions of Spain in 1□66.*

Ilustración 1: *Lady Elizabeth Herbert por Marta Jiménez Miranda*

Matilda Betham-Edwards (1836-1919) poeta, viajera, escritora de libros infantiles. Se negó a abandonar su apellido de soltera ya que era lo que le vinculaba al mundo de las artes. Además de todo lo anterior, era pintora miniaturista. Viajó a España con una amiga y recorrió desde Burgos a Gibraltar, pasando por Córdoba, Granada y Málaga. En su obra *Through Spain to the Sahara*, (Londres 1868) narra sus experiencias de su viaje en 1866. Deseaba visitar España para conocer más sobre el marco artístico de nuestro país.

Ilustración 2: *Matilda Betham-Edwards por M. Miranda*

Penelope Holland (¿?-1873) viajó a España en el año 1867 y su obra *Recollections of Spanish Travel* se publicó a título póstumo. En ella existen dos capítulos concretos en los que habla sobre Andalucía. Describe la Semana Santa y el viaje hasta Gibraltar.

Mrs. W. A. Tollemache (¿?) nos visitó en el sesenta y nueve. Y poco después publicó *Spanish Towns and Spanish Picture*, Londres 1870. En ella, recomienda a los turistas viajar a España, ya que es el único lugar tranquilo al que poder viajar (López-Burgos, 2007).

Annie J. Harvey (¿?-1909) fue una importante viajera que vino a España en busca de salud. Harvey ofrece una visión romántica de los paisajes de España[256]. Su obra *Every Day Life in Spain*, Londres, 1875.

Abel Chapman (1851–1929) cazados y naturalista inglés. Viajó en busca de paisajes silvestres de la península ibérica. Fue una importante figura en la conservación de especies amenazadas y creación de áreas

[256] Rivas Carmona, MªMar y Calero Vaquera, Mª L. (2013*) El discurso descriptivo del paisaje agrario andaluz en las viajeras románticas: Cositas Españolas*, *or Everyday life in Spain* (1875) de Annie Jane Harvey.

naturales protegidas del Coto de Doñana. Escribió dos obras *Wild Spain*. Londres. 1893 y *Unexplored Spain*.Madrid. 1976.

Mrs. Ramsay (¿?) es la autora de *A Summer in Spain,* Londres 1874. Al igual que Betham-Edwards, estaba deseosa por conocer España y el su arte. Pero por diferentes motivos siempre posponía su viaje. Viajaría a España un 25 de abril de 1872, y pasaría los meses de julio y agosto cerca de la Alhambra.

William Willoughby Cole Verner (1852-1922) fue un soldado británico, además de escritor y profesor. Sobre España escribió *My Life among the Wild Birds in Spain*. Londres. 1909 y *Letters from wilder Spain: a mysterious cave*. I-VI. Londres. 1911, durante las diversas excursiones que realizó entre 1874 por la sierra de Andalucía. Se instaló en Algeciras hasta el final de sus días.

H. Belches Graham Bellingham (¿?) de este viajero conocemos únicamente su obra *Ups and Downs of Spanish Travels*, Londres. 1882. Visitó Granada, Gobantes, Ronda, Pizarra y Málaga.

E. Main (¿?) visitó España en 1898 y escribió *Cities and Sights of Spain*. Londres. 1899.

Albert Frederick Calver (1872-1946) explorador británico, ingeniero y autor, aunque se centró mucho más en viajes a Australia, también visitó España y dejó plasmados sus viajes en *Impressions of Spain* 1903; *The Alhambra* 1904; *Life of Cervantes* 1905; *Alfonso XIII in England* 1905; *Moorish Remains in Spain* 1906; *The Spanish Royal Wedding* 1906*; Southern Spain* 1908; *Spain* 1909. Recibió gran cantidad de premios por parte del gobierno español (López-Burgos, 2009).

Sybil Fitzgerald (¿?) autora de *In the Track of the Moors. Sketches in Spain and Northern Africa*, 1905.

Virginia Woolf (1882-1941) su nombre real era Adeline Virginia Stephen. Viajó a España por primera vez en 1905, a la edad de 23 años, junto a su hermano. El motivo que le trajo la primera vez a España fue una profunda depresión desencadenada por la muerte de su amado padre. Regresó a España en 1912 junto a su ya esposo Leonard Woolf, para visitar Andalucía por última vez en 1923 para visitar a su amigo

Gerald Brenan en las Alpujarras. Perteneció al círculo Bloomsbury.257 El libro que recoge las cartas en las que habla de España se titula *Hacia el sur viajes por España*.

Ilustración 3: *Virginia Woolf por M. Miranda*

> «The first thing that comes to my mind when I think of Virginia as she as in those days, and particularly as I saw her in the quiet seclusion of my house, is her beauty. Although her face was too long for symmetry, its bone were thing and delicately made, and her eyes were large, grey or greyish blue, and as clear as a hawk's.» (Brenan, 1963:164)
>
> (Lo primero que se me viene a la mente cuando pienso en Virginia, tal como era aquellos días, y en particular mientras la contemplaba en el tranquilo retiro de mi casa, es su belleza. A pesar de que su rostro era simétricamente alargado, sus huesos eran finos y delicados y sus ojos grandes grises o azul grisáceo, y tan claros como los de un alcón.)[258]

---

[257] El círculo (o grupo) Bloomsbury fue el nombre que se le dio a un grupo de escritores, artistas y filósofos ingleses que se reunían de manera frecuente entre 1907 y 1930 en la casa de Clive y Vanessa Bell y en la de Virginia Woolf en Bloomsbury en el distrito de Londres (que es el área que rodea al museo británico). Discutían cuestiones estéticas y filosóficas, además de apoyarse en sus ideas artísticas. El grupo Bloomsbury estaba conformado por autores como Duncan Grant, John Maynard Keynes, Leonard Woolf, Clive Bell, Raymond Mortimer y el escultor Stephen Tomlin. Algunas personalidades conocidas como T.S.Elitot se asociaban a veces para compartir sus ideas. Se disolvió en 1930 (Augustyn, s.f.).

[258] Traducido por la autora del artículo.

Gerald Brenan (1894-1987) autor de *Al sur de Granada* pasó nueve años en Yegen (entre 1920 y 1934), alejándose de la vida a la que estaba acostumbrado en Reino Unido, como otros muchos viajeros de la época, promovido por esa idea de una Andalucía anticuada y romántica, pobre y de costumbres arraigadas. Es tal la idea que tenían estos viajeros acerca de Andalucía que al llegar a Granada se siente desilusionado: «La gente también me desilusionó. Esperaba encontrarme con hombres envueltos en largas capas, con la daga el cinto, y mujeres en posturas goyescas, luciendo mantillas y peinetas.» (1993:7)[259]. A Brenan fueron a visitarle personalidades del grupo Bloomsbury como Lyton Streechy (que viajó con Ralph Patridge, amigo íntimo de Brenam, y Dora Carrington, pintora) y Virigina Woolf.

Gamel Woolsey (1895-1968) poeta canadiense y feminista que, a pesar de estar casada con el afamado escritor británico Gerald Brenan no consiguió el reconocimiento que la escritora merecía. Su obra la hace especial por ser una de las pocas mujeres que compartieron sus relatos durante la guerra civil española[260]. Obra: *Death's other Kingdom*.[261]

Cecilia Hill Moorish (¿?) escribió *Towns in Spain*, Londres 1931

Margot Asquith Margot Asquith, (1864-1945) Condesa de Oxford y Asquith. Escribió *Places and Persons*, 1923. En su obra relata las impresiones de sus viajes. Entre ellos, España, donde visita Madrid, Granada y Sevilla (donde conoce a los Duques de Alba).

Helen Nicholson (¿?) baronesa de Zglinitzki, norteamericana de nacimiento convertida en inglesa, escribió *Death in the Morning* (Londres

---

[259] Jiménez Miranda, M. (2020) *La literatura de viajes y la cultura gastronómica: Al sur de Granada de Gerald Brenan.*

[260] Jiménez Miranda, M. (2020*) Una visión extranjera sobre la guerra civil española: Gamel Woolsey,* Death's other kingdom. Congreso internacional NODOS.

[261] La obra toma su nombre del poema *The Hollow Men* de T.S.Eliot. No tuvo demasiado éxito en su primera publicación en Londres en 1939, por lo que una editorial de Estados Unidos cambiaría su nombre a *Málaga Burning* (*Málaga en llamas*) lo que la haría mucho más comercial.

1937). En su obra cuenta sus impresiones durante los dos primeros meses de guerra (julio-agosto) que vivió en Granada[262].

Resulta de gran importancia recalcar que durante estos años previos a la guerra civil española encontrar autores ingleses viajeros (o incluso tener más información acerca de algunos) nos ha resultado mucho más complicado debido a la tensión que se vivía en España debido a la contienda. La Guerra Civil supone un antes y un después en los viajes a Andalucía.

Los años previos a la guerra española, Europa ya era consciente de la tensión que había en nuestro país, por lo que el número de viajeros a nuestro país se desploma dando lugar a un periodo en el que la labor de búsqueda de viajeros británicos nos ha resultado de lo más costosa. A partir de este momento, solo encontramos obras de militares, sanitarios y periodistas. Una vez explota la contienda, militares y personal sanitario viene a auxiliar y a apoyar a nuestro país, a pesar del Acuerdo de no intervención. Además de autores que ya vivían en España como fue el caso de Brenan y Woolsey.

4. EVOLUCIÓN DEL LENGUAJE DE LOS VIAJEROS INGLESES

Más que una evolución en el lenguaje (que resulta también evidente) evolucionan drásticamente los intereses de nuestros autores. A pesar de que muchos viajeros de los que siguen visitándonos durante estos siglos siguen enfocados en intereses románticos, han surgido gran cantidad de viajeros expertos en distintas materias (artistas, exploradores, científicos) que nos visitan con intereses más técnicos.

George John Cayley es un buen ejemplo de lo que apuntábamos en el párrafo anterior. En sus textos somos capaces de distinguir que era un personaje ilustre y científico, su interés no reside tanto en la cultura (que encontramos pasajes en los que la describe), pero nuestro autor se detiene mucho más en otros aspectos, describe las carreteras y los

[262] Tapia, J. (2015) Helen Nicholson, la baronesa fascista. Granadahoy.

paisajes desde un punto de vista algo más técnico. Aun así, utiliza un lenguaje altamente descriptive, con gran cantidad de adjetivos.

> «Riding to Guadarrama we turned up the mountain, and had to ascend by the zigzag road to, I should think, about two thousand feet above the level of the plain. It was very cold towards the top, and there was here and there a patch or two of snow. We had been afraid to go by La Granja as it was not known whether the road was passable for snow, that pass being much higher. There was a mighty **rushing** wind, were **keen** and **piercing**, which blew our cloaks about our ears in a manner very trying to our tempers. (…) The aspect of the country on the other side of the mountain-range we had passed was more **barren** and **desolate**, even, than the country surrounding Madrid. However it was not so **flat**. I looked like a **volcanic** formation of **eruptive** hills with **loosish sandy** slopes on which vegetation found **scanty** footing and seemed liable to slip away». (Cayley, 1908:201)[263]
>
> (Cabalgando hacia Guadarrama pasamos la montaña y tuvimos que ascender por la carretera en zigzag hasta, creo, unos dos mil pies sobre el nivel de la llanura. Hacía mucho frío en la cima, y aquí y allá veía un par de manchas de nieve. Nos daba miedo pasar por La Granja porque no se sabía si la carretera era transitable por la nieve, ya que ese paso era mucho más alto. Soplaba un viento recio fuerte, agudo y penetrante, que soplaba nuestros mantos sobre nuestras orejas de una manera muy molesta para nuestro temperamento. El aspecto del campo al otro lado de la cordillera era más árido y desolado en comparación con el que habíamos pasado, incluso más que el campo que rodeaba Madrid. Sin embargo, no era tan plano. Parecía una formación volcánica de colinas eruptivas con pendientes arenosas sueltas en las que la vegetación encontraba escasa base y parecía propensa a escaparse.)[264]

Herber hace descripciones más superficiales de los que las hacía Tenison, pero aun así sigue utilizando un lenguaje muy descriptivo dentro de los que se realizaban en el siglo XIX.

> «All the entrances to the mosque (now the cathedral) from this court are closed. Except the centre one. Entering by that, a whole forest of pillars bursts upon you, with horse-shoe arches **interlacing** one another, and forming altogether the **most wonderful** building in the world. The Moors collected these pillars, of which there are **upwards**

[263] Para facilitar al lector la localización de adjetivos los resaltamos en negrita.

[264] Todas las traducciones de los textos han sido llevadas a cabo por la autora del artículo.

> of a thousand, from the temples of Carthage, of Mismes, and of Rome, and adapted them to their mosque.» (Herber, 1866:40).
>
> (Todas las entradas a la mezquita (ahora la catedral) desde este patio están cerradas. Excepto el del centro. Al entrar por ahí, todo un bosque de pilares se precipita sobre ti, con arcos de herradura entrelazados entre sí, formando en conjunto el edificio más maravilloso del mundo. Los moros recogieron estos pilares, de los que hay más de mil, de los templos de Cartago, de Mismes y de Roma, y los adaptaron a su mezquita.)

Con la autora W.A. Tollemache somos capaces de distinguir un pequeño cambio en la estructura de su obra y en el interés de esta viajera, ya que se centra mucho más en el arte, y la intención de su viaje es visitar museos de España y analizar las obras aunque también haga alguna mención a las ciudades.

> «SPAIN is probably the only European country which has not been overrun by Tourists. Whilst the Picture Galleries of Italy, Germany, and even of St. Petersburgh are **familiar** to most English travellers, the Royal Museum at Madrid, which contains, perhaps, the **finest** collection of Pictures in the world, is comparatively unknown.» (Tollemache, 1870:33)
>
> (ESPAÑA es probablemente el único país europeo que no ha sido invadido por turistas. Si bien las galerías de cuadros de Italia, Alemania e incluso de San Petersburgo son familiares para la mayoría de los viajeros ingleses, el Museo Real de Madrid, que contiene, quizás, la mejor colección de cuadros del mundo es relativamente desconocido.)

A pesar de que las descripciones que hace de los cuadros que ve en España no son muy técnicos para nuestra forma actual de entender el arte, para la época supone un inicio en la forma de compartir conocimientos, ya que se aleja levemente de la subjetividad de la época.

> «No. 776.–SALOME BEARING THE HEAD OF THE BAPTIST. (Titian.)
> This **beautiful** face is that of Titian's daughter, Lavinia, whose death deprived him of his best model, and made the home of his old age desolate.
> Salome holds aloft the dish with face turned towards the spectator, unmindful of all, save her own grace and beauty. » (Tollemache, 1870:38)
>
> (Núm. 776.– SALOMÉ CON LA CABEZA DEL BAUTISTA. (Tiziano.)
> Este bello rostro es el de la hija de Tiziano, Lavinia, cuya muerte le privó de su mejor modelo, y dejó desolado el hogar de su vejez.

Salomé sostiene en alto el plato con la cara vuelta hacia el espectador, sin pensar en nada, excepto en su propia gracia y belleza.)

La obra de Verner, años después a las que hemos visto hasta ahora, es un claro ejemplo de una guía mucho más especializada, dirigida exclusivamente a expertos en aves está mucho más organizada que las anteriores y el lenguaje que utiliza es igualmente mucho más técnico, las oraciones son más simples y el texto más objetivo. Serían las primeras pinceladas del lenguaje de las guías de viajes modernas.

«BLACK KITE (Milens migrans).

Closely allied to the Red Kite is the Black Kite, the former however is a resident in souther Spain whre the latter is one of the many spring migrans.» (Verner, 1909:170)

(COMETA NEGRA (*Milens migrans*).

Estrechamente aliado del milano real está el milano negro, el primero, sin embargo, es residente en el sur de España, donde el segundo es uno de los muchos *migrans* de primavera)

A pesar de haber surgido estos nuevos formatos mucho más técnicos de guías, alejándose ligeramente de lo literario, los cambios en la literatura nunca son radicales, por lo que a principios del siglo XIX sigue habiendo escritores, como es el caso de Brenan, que cuentan sus experiencias en Andalucía de una manera subjetiva y literaria, aunque es cierto que lenguaje utilizado ha evolucionado enormemente con respecto a todo lo que hemos visto anteriormente.

«Or rather the subject is a village, by name Yegen, that lies within it. It is a poor village, one of the poorest of the eighty or so that stud the Alpujarra, as this fertile region is called, and it stands high above the sea. It is so remote that until the present road was built it took two days to reach it from Granada. But in its primitive way it is beautiful, and since I lived there for some six or seven years between 1920 and 1934 and took an interest in its affairs, I feel that I know enough to write at some length about it.» (Brenan, 1963:11)

(O mejor, el protagonista es un pueblo situado en su interior, cuyo nombre es Yegen. Es un pueblo pobre, uno de los más pobres entre los ochenta, aproximadamente, que tachonan La Alpujarra –así se denomina esta fértil región–, y está situado a gran altura sobre el mar. Su situación es tan remota, que hasta que no se construyó la actual carretera el viaje desde Granada duraba dos días. Pero es hermoso en su

> forma primitiva, y puesto que he vivido allí durante seis o siete años, entre 1920 y 1934, me he interesado por todo lo que a él refiere. Y creo que lo conozco suficientemente bien como para escribir sobre él con alguna profundidad.) (Brenan, 1993: 11)[265]
>
> (O más bien, el protagonista es un pueblo, de nombre Yegen, que se encuentra en su interior. Es una localidad pobre, una de los más pobres de las ochenta que conforman la Alpujarra (así es como se llama a esta fértil comarca) y se eleva sobre el mar. Es tan remota que hasta que se construyó la carretera actual se necesitaban dos días para llegar desde Granada. Pero en su forma primitiva es hermoso, y ya que viví allí durante unos seis o siete años entre 1920 y 1934 y me interesé por todo lo relacionado con él, siento que sé lo suficiente como para escribir en profundidad sobre el tema.)

Aunque ya adentrados en el siglo XIX, la obra de Brenan continúa siendo muy literaria. Lo cual nos lleva a la conclusión, de que a partir de este momento la literatura de viajes no es que evolucione en sí, sino que en su evolución se divide y las guías de viajes más técnicas de desvinculan de este relato más literario y se crean dos géneros, que aunque su temática sea diferente por un lado quedaría la literatura de viajes en la que nos encontramos obras literarias en la que además de recomendaciones del autor encontramos vivencias del viajero. Y por otro lado, nos encontramos las guías de viajes, obras mucho más técnicas.

5. RESULTADOS

Hemos conseguido demostrar la clara evolución de los viajeros en el periodo seleccionado para nuestro capítulo. Además, hemos descubierto cómo ha ido poco a poco surgiendo un tipo de viajero mucho más técnico, con lenguaje mucho menos literario en muchos aspectos, tanto en el caso de las viajeras como en los viajeros, aunque ambos tengan intereses diferentes a la hora de viajar a España.

Vemos como el interés de las viajeras dista, en cierto modo, al de los viajeros. De hecho, nos hemos encontrado con más casos en los que viajeras intentan desmontar los estereotipos que hacen que el resto de viajeros no se decanten por nuestro país, como es el caso de W.A.

[265] Traducción de Eduardo Chamorro y Jesús Villa.

Tollemache que de hecho anima a otros a venir a visitarnos, ya que es el único país que no está tan abarrotado como el resto.

Poco a poco el género de literatura de viajes se va dividiendo en los subgéneros que hoy conocemos, ya no solo contamos con obras literarias que nos cuentan historias del país y nos describen algunos lugares y caminos, sino que empiezan a surgir las modernas guías de viajes.

6. CONCLUSIONES

Andalucía ha dejado de ser ese lugar olvidado al sur de Europa y muchos viajeros ingleses deciden venir a visitarnos con la intención de contar a sus lectores todo lo que han vivido durante su viaje a nuestra tierra. La gran mayoría ha dejado atrás los prejuicios por otros infundados y se aventuran a visitarnos. Es a partir de este momento, cuando Andalucía comienza a convertirse en un referente en las artes, sus paisajes y su fauna es también del interés de muchos viajeros expertos en la materia, lo que da lugar a un cambio radical en la visión que se tiene de nosotros fuera de nuestro país.

Aun así es cierto, que ciertos estereotipos nunca se borran del todo, y que aún en el siglo XX siguen existiendo algunas críticas negativas o informaciones erróneas incluso dentro de España y por españolas acerca de Andalucía.

En lo referente al lenguaje, hemos sido testigos de una evolución en la tipología textual de nuestros autores. Al principio descriptivos, plagados de subjetividad, oraciones muy complejas y literarias incluso cuando se escribía acerca de temas ligeramente técnicos. Para dar lugar a textos más objetivos, oraciones simples de manera paulatina.

A modo de conclusión, nos gustaría puntualizar que gracias nuestro estudio hemos descubierto que, aunque nosotros pensábamos que poco a poco las guías de viajes de estos viajeros se iban convirtiendo en las actuales, lo que realmente ocurrió fue que comenzó a crearse un subgénero mucho más especializado, las hoy serían las modernas guías de viajes. Mientras que se han ido manteniendo los libros que cuentan experiencias de viajes sin que estos pretendan sustituir a una guía.

Nos resulta muy interesante continuar con el estudio de estos viajeros, para descubrir cómo ha ido evolucionando el formato de sus guías.

7. REFERENCIAS

Alberich, J. (2000). *Del Támesis al Guadalquivir. Antología de viajeros ingleses en la Sevilla del siglo XIX*. Universidad de Sevilla.

Augustyn, A. (s.f.) *Bloomsbury group English artists circle*. (Disponible en: https://www.britannica.com/topic/Bloomsbury-group)

Brenan, G. (1993) *Al sur de Granada*. Siglo veintiuno de España. SA.

Brenan, G.(2008) *South of Granada*, Londres, Penguin Classics.

Cabra Loredo, M. D. (1944) *Una puerta abierta al mundo. España en la litografía romántica*. Museo Romántico de Madrid. Compañía literaria.

Cayley, George. J.(1853) Las Alforjas: or the bridle roads of Spain, Richard Bentley, New Burlington.

Fernández-Montesinos, A. (2008) *Viajeras románticas en Andalucía. Una antología*. Junta de Andalucía, Centro de Estudios Andaluces.

Fernández-Montesinos, A.E. (2008) *Una imagen alternativa de Andalucía: viajeras norteamericanas en el siglo XIX*. Factoría de ideas, Centro de Estudios Andaluces.

Garrido Domínguez, A (2006) *Viajeros del siglo XIX cabalgan por la serranía de ronda. el camino inglés*. La Serranía

Herbert, E. (1866) Impressions of Spain. Richard Bentley.

López Folgado, V. y Rivas Carmona, M.M. (2013.) *La Andalucía rural vista por viajeros extranjeros*. Serie: Currents in Comparative Languages and Literatures. Nueva York: Peter Lang.

López-Burgos, M.A. (2009) *Huelva, la orilla de las tres carabelas Relatos de viajeros de habla inglesa Siglos XIX y XX*. Junta de Andalucía, Consejería de Turismo, Comercio y Deporte.

López-Burgos, MªA. (2007) *Viajeras en la Alhambra*. Junta de Andalucía.

Martínez Alonso, Pedro Jesús (2004) *Libros de viajes alemanes e ingleses a España en el siglo XX.* [Tesis]

Naranjo, C. (2021) *Virginia Woolf y sus viajes por España: "El país más espléndido que he visto"*. El obrero

Ramsay, C.H. (1874) *A Summer in Spain*. Tinsley Brothers.

Robertson, I. (1975) *Los curiosos impertinentes. Viajeros ingleses por España (1760-1855)*. Editora nacional

Ruiz Mas, J. (2017) *The grove. Working papers on English studies*, nº 14. Universidad de Jaén.

Tapia, J. (2015) Helen Nicholson, la baronesa fascista. Granadahoy

TRADUCCIÓN, TURISMO Y GASTRONOMÍA: ANÁLISIS TRADUCTOLÓGICO Y LINGÜÍSTICO DEL DISCURSO PROMOCIONAL DE LAS RUTAS DEL JAMÓN (FRANCÉS-ESPAÑOL)

FRANCISCO LUQUE JANODET
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El turismo se ha caracterizado por su innegable relevancia para la economía de multitud de estados y regiones. Sin ir más lejos, en España, el sector turístico supuso 154 487 millones de euros en 2019, esto es, un 12,4% del PIB nacional (INE, 2020a). Además, España era, antes de la pandemia de COVID-19, el segundo país que más turistas internacionales recibía en el mundo, solo por detrás de Francia (OMT, 2019), con 83,7 millones (INE, 2020b). Sin embargo, los datos del pasado año 2020 son mucho más modestos: de 83,5 millones de turistas se pasó a 18,95 millones, un 84,9% menos que en el periodo anterior (INE, 2021a). Esto no es sino el reflejo de la situación de pandemia, declarada en marzo de 2020 por el virus Sars-CoV-2, con los consiguientes confinamientos domiciliarios, cierres perimetrales y restricciones de ocio y de movilidad internacional. En lo que respecta al 2021, los últimos datos de los que disponemos reflejan que llegaron a España 24,83 millones de turistas hasta octubre (INE, 2021b), por lo que seguimos lejos de las cifras de 2019, aunque ya se han superado aquellas de 2020.

En el contexto anterior a la pandemia de COVID-19, el sector turístico se caracterizó por un creciente número de turistas y por una oferta de servicios amplia, variada y adaptada a las necesidades del visitante, lo que permitió el surgimiento y consolidación de distintas modalidades turísticas, como el enoturismo o el turismo de salud y belleza.

Asimismo, en estos últimos años, las distintas regiones de interior, interesadas en atraer la atención del turista nacional e internacional, han realizado propuestas en las que se aúnan el turismo con la naturaleza o con algún producto típico de la región, lo cual ha motivado tipologías como el oleoturismo en las provincias de Córdoba, Jaén o Sevilla, así como en el Levante español, o el apiturismo en España, en Francia o en Eslovenia. De esta manera, la gastronomía y el turismo se conjugan para articular visitas guiadas, catas y otras actividades, como talleres, para atraer a los turistas y dinamizar la economía local. Esto ha conllevado la creación de varias rutas, como las Rutas del Vino, que se encuentran distribuidas por la geografía nacional, pero también la Vía Verde del Aceite o, en el caso que nos ocupa, las rutas del jamón ibérico, destinadas a descubrir este producto al turista, por lo que incluyen visitas a las dehesas, a los secaderos y degustaciones guiadas de una selección de productos.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En esta contribución, nos proponemos reflexionar en torno a las características que posee el discurso agroturístico empleado en las páginas webs institucionales y centrado en las rutas del jamón ibérico. Para ello, teniendo en cuenta la temática, compilaremos un corpus *ad hoc* compuesto por textos redactados originalmente en español y acompañados de su respectiva traducción a francés. Estos documentos serán analizados con los *softwares* de gestión de corpus AntConc y AntPConc, desarrollados por Lawrence Anthony. De esta manera, siguiendo la propuesta de técnicas de traducción de Hurtado Albir y Molina (2001, citado en Hurtado Albir, 2001), analizaremos las estrategias comunicativas empleadas en lengua origen y cómo han sido trasvasadas a la lengua meta. Finalmente, prestaremos especial atención a la traducción de culturemas o de palabras culturalmente marcadas, dada la dificultad que plantea su traslación de una lengua y de una cultura origen a una lengua y una cultura meta.

3. EL JAMÓN EN ESPAÑA: TRADICIÓN, PROTECCIÓN Y COMERCIO

El jamón, producto que nos ocupa, es uno de los elementos más característicos de España y de su gastronomía. Se trata de un producto, además, de gran tradición en la península ibérica, cuyos testimonios se remontan a la época romana, según el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación (n. d. a.). Además, según este organismo público:

> A partir de la segunda mitad del siglo XVIII y continuando hasta la época actual, los jamones españoles vuelven a obtener el reconocimiento internacional consolidando la calidad y fama que ya tuvieron en la antigüedad, concediéndoseles numerosas medallas, diplomas y menciones honoríficas en Exposiciones Universales, concretamente en la de París y Viena, formando parte de la más exquisita gastronomía europea (n. d. a.).

Asimismo, el jamón se configura como uno de los productos cárnicos con mayor demanda dentro y fuera de las fronteras españolas (CESCE, 2018, p. 18). De acuerdo con CESCE (2018, p. 20), las exportaciones totales de jamón, en las que se incluyen la paleta y el jamón de cerdo ibérico y blanco, representaron 52 300 toneladas en 2018, con un incremento del 13,7% con respecto al año anterior. Los principales destinos de estos productos fueron Francia (23,2% del total), Alemania (23,2%), Portugal (10%) e Italia (7,5%) (CESCE; 2018, p. 20).

De hecho, tanto la tradición del sector jamonero como su relevancia a nivel económico han dado lugar al surgimiento, a lo largo de los últimos años, de diferentes denominaciones e indicaciones de origen protegidas para amparar estos productos, como las D.O.P. Dehesa de Extremadura, Guijuelo, Jabugo, Jamón de Teruel y Los Pedroches, así como las IGP Jamón de Serón y Jamón de Trevélez (MAPA, n. d. b.). Todo ello, sumado al potencial turístico español, ha dado lugar a la creación de las rutas turísticas del jamón que serán objeto de estudio en este capítulo.

4. CONSIDERACIONES LINGÜÍSTICAS Y TRADUCTOLÓGICAS DE LAS RUTAS DEL JAMÓN IBÉRICO EN PÁGINAS WEB (FRANCÉS-ESPAÑOL)

Tal y como hemos señalado, la realización de este estudio parte de la compilación de un corpus *ad hoc* bilingüe (francés-español), formado por cinco textos redactados originalmente en español con sus correspondientes traducciones en francés. Cabe señalar que, como indica Calvi (2010, p. 23), las páginas webs son un macrogénero textual, caracterizado por una hibridación de géneros, tipologías textuales y estilos.

Los textos compilados pertenecen a los portales de promoción turística Spain.info y Andalucia.org. Asimismo, hemos compilado dos textos provenientes de la web Navartur, el portal de la Feria Internacional Reyno de Navarra, y de Ruta del Jamón de Jabugo, una empresa privada, los cuales se encuentran referenciados en anexo a este capítulo.

Los resultados cuantitativos de nuestro corpus, una vez procesados por AntConc, son:

***TABLA 1**. Resultados cuantitativos del corpus.*

Idioma	*Word Tokens* (sin *stopword list)*	*Word Types* (sin *stop word list*)	*Word Tokens* (con *stopword list)*	*Word Types* (con *stop word list*)
Español	3196	1098	1597	969
Francés	3312	1097	1709	996

Fuente: elaboración propia

Así pues, se observa un cierto equilibrio en los textos compilados en ambos idiomas. Vistas estas cuestiones, procederemos al análisis lingüístico y traductológico de nuestro corpus.

4.1. Planos léxico-semántico y estilístico

En lo que respecta a las características de estos textos, cabe señalar, en el plano léxico-semántico, la gran cantidad de campos semánticos que conviven en estos textos, como:

- Elaboración del jamón: cría/*élevage*, engorde/*engraissement*, sacrificio/*abattage*, producción/*production*, secadero/*séchoir*, bodegas/*caves*.
- Tipos de jamón: paletas/*épaules*, jamón ibérico/*jambon ibérique*, jamón serrano/*jambon serrano*.
- Degustación del jamón: suave/*doux*, untuoso/*onctueux*, aroma característico/*arôme caractéristique*, textura poco fibrosa/*texture peu fibreuse*.
- Flora: alcornoques/*chêne vert*, encinas/*chêne-liège*, olivos/*oliviers*, jara/*ciste*, romero/*romarin*, bellota/*gland*.
- Arquitectura: recinto amurallado/*zone fortifiée*, castillo/*château*, torre del homenaje/*donjon*, torre sangrienta/*tour sanglante*, fortaleza/*forteresse*, murallas/*muraille*, patios/*cours*, ábside/*abside*.

Asimismo, es destacable el empleo de un vocabulario sugestivo, precisamente porque nos encontramos ante textos promocionales, cuya finalidad es atraer la atención del turista y motivarlo a que realice las rutas propuestas. Por ello, uno de los principales mecanismos empleados es la importante adjetivación presente en los textos origen y meta. Nótese, en especial, los adjetivos antepuestos que aparecen en el corpus y que suelen asociarse a una mayor subjetividad:

> [...] si quieres aprender sobre su tradicional elaboración (Spain.info, n. d. a)

> Una ruta de poco más de 30 kilómetros en plena naturaleza, en la Sierra de Béjar, y con grandes dehesas de alcornoques y encinas (Spain.info, n. d. a).

> Béjar, además de un fantástico punto de partida para un día en la naturaleza o una jornada de senderismo por la Sierra de Béjar, es una pequeña villa monumental [...] (Spain.info, n. d. a).

> Recorrer los 23 kilómetros de la N-435 que separan Jerez de los Caballeros y Fregenal de la Sierra es un auténtico placer. Y es que en este trayecto se muestra con toda su hermosa soledad la dehesa extremeña (Navartur, n. d.).

> Hablamos de inmensas extensiones de terreno, pobladas de encinas, alcornoques y olivos, sobre una alfombra de hierbas silvestres, jara y romero, donde el único signo de vida humana es la presencia de cortijos en la lejanía (Navartur, n. d.).

Hemos hallado, asimismo, una selección léxica particular, con sustantivos y adjetivos con una fuerte carga valorativa, como:

> El recorrido es una escapada perfecta para un día y la proximidad con las ciudades de Salamanca (a alrededor de una hora en coche) y de Madrid (a unas dos horas y media en coche) permite disfrutarla fácilmente (spain.info, n. d. a.).

> Un deleite para el paladar en el que todo influye, desde la región en la que se elabora hasta la forma de cortarlo (spain.info, n. d. b.)

> Cualquier momento es bueno para disfrutar de este manjar (spain.info, n. d. b.)

> ¿Buscas una experiencia divertida y muy sabrosa para no olvidar en tu visita a la Sierra de Aracena? (Ruta del Jamón de Jabugo, n. d.).

> La influencia del cerdo de raza ibérica en esta comarca ha arraigado durante siglos en sus pueblos, sus costumbres, su gente e incluso en su paisaje, que se ha convertido en uno de los últimos rincones en los que se puede disfrutar de la magia de la dehesa en todo el mundo (Andalucia.org, n. d.).

> Y es que imposible hablar del territorio más occidental de Sierra Morena, el que acoge a la Sierra de Aracena y Picos de Aroche, sin hacer referencia al cerdo de raza ibérica y a todo lo que gira en torno a su cría, sacrificio y a la posterior elaboración de jamón (Andalucia.org, n. d.).

El esmero con el que han sido redactados estos textos también se manifiesta en la abundante cantidad de figuras retóricas presentes en ellos, como la metáfora. La metáfora es, sin duda, uno de los elementos que más estudios han centrado a lo largo del último siglo. Para Lakoff y Johnson (1985, p. 37), "la esencia de la metáfora es entender y

experimentar un tipo de cosa en términos de otra". Deignan, por su parte, considera, desde una perspectiva lingüística, que la metáfora es:

> […] a word or expression that is used to talk about an entity or quality other tan that referred to by its core, or most basic meaning. This non-core use expresses a perceived relationship with the core meaning of the word, and in many cases between two semantic fields (2005, p. 34).

Desde otra perspectiva, Newmark considera la metáfora como:

> [...] cualquier expresión figurada: el sentido de una palabra física [...]; la personificación de una abstracción [...]; la aplicación de una palabra o colocación a algo que no denota literalmente, por ejemplo, describir una cosa en términos de otra. [...] Las metáforas pueden ser "sencillas" (monoverbales) o "prolongadas" (desde una colocación, modismo, oración, proverbio, alegoría, hasta un texto completo imaginativo) (1992, p. 147).

En lo que respecta a los objetivos de la metáfora, este autor opina que:

> La metáfora tiene básicamente un doble objetivo: uno referencial, que consiste en describir un proceso o estado mental, concepto, persona, objeto, cualidad o acción de forma más global y concisa de lo que permitiría el lenguaje literal o físico; y otro pragmático, simultáneo para estimular los sentidos, interesar, clarificar "gráficamente, agradar, deleitar, sorprender. El primer es cognitivo y el segundo estético (1992, p. 147).

El interés por esta figura desde distintas disciplinas como la lingüística o la retórica se traduce en una abultadísima bibliografía científica y en un número considerable de clasificaciones de esta figura. Una de ellas es aquella de Rabadán (1991, p. 136-144), quien considera tres tipos de metáforas:

1. La metáfora novedosa, es decir, "[...] aquellas metáforas que presentan el grado máximo de violación de las reglas lingüísticas y literarias del polisistema sincrónico" (1991, p. 136). Sin embargo, Rabadán (1991, p. 136) recuerda que "la consideración temporal es esencial en su caracterización, pues lo que hoy se considera «novedoso» dentro de un tiempo puede formar parte del grupo de metáforas tradicionales [...]".
2. Metáforas tradicionales, las cuales "representan el acervo cultural y literario compartido por todos los usuarios de ese sistema lingüístico, e incluso puede llegar a fosilizarse en una metáfora

lexicalizada" (1991, p. 136). Para Rabadán (1991, p. 140), estas metáforas están "institucionalizadas incorporadas por el uso a la tradición literaria del polisistema [...]", aunque "su *status* metafórico es percibido por como tal por el usuario de la lengua, que es capaz de ubicarlas en un contexto histórico-literario determinado" (Rabadán, 1991, p. 140-141).

3. Metáforas lexicalizadas, "que el hablante ha dejado de percibir como tales y que han pasado a formar parte del sistema lingüístico y cultural" (1991, p. 142).

En los textos estudiados, dado que son textos promocionales y turísticos, se hace un buen uso de metáforas creativas, que serán sentidas como tales por el hablante, ya que atentan contra el sentido original de las palabras. Véanse los siguientes casos:

> Tesoro gastronómico de España (spain.info, n. d. b.)
>
> Trésor gastronomique de l'Espagne (spain.info, n. d. b.)
>
> Trasládate a este remanso de paz y disfruta de la gran variedad de nuevas experiencias en una zona donde cada esquina esconde un tesoro único para los sentidos (Andalucia.org, n. d.).
>
> Faîtes une halte dans ce havre de paix et profitez des nombreuses activités très variées pour vivre de nouvelles expériences dans une région où chaque recoin cache un trésor unique pour les sens… (Andalucia.org, n. d.).
>
> España es un país lleno de tesoros gastronómicos y uno de ellos es el jamón ibérico (spain.info, n. d. b.).
>
> L'Espagne est un pays regorgeant de trésors gastronomiques, et le jambon ibérique est l'un d'eux (spain.info, n. d. b.).
>
> Paraísos jamoneros (spain.info, n. d. b.).
>
> Paradis du jambon (spain.info, n. d. b.).
>
> Es una de las insignias de la dieta mediterránea, artículo de alta cocina y lujo gastronómico (spain.info, n. d. b.).
>
> Ce symbole du régime méditerranéen est synonyme de grande cuisine et de luxe (spain.info, n. d. b.).
>
> Pero también lo es del ganado ovino y vacuno, herencia de una tradición que se remonta a la Antigüedad, pues los romanos ya eran hábiles aprovechando la dehesa (Navartur, n. d.).

> Mais c'est aussi le cas des ovins et des bovins, héritage d'une tradition qui remonte à l'Antiquité, les Romains étant déjà habiles à profiter du pâturage (Navartur, n. d.).

Observamos, en los tres primeros ejemplos, el uso del sustantivo "tesoro", el cual, desde luego, posee una carga semántica bastante importante y deja entrever el valor del producto, tanto por su precio como por los procesos de producción que debe seguir hasta tener un producto final. Algo similar ocurre con la palabra "paraíso", traducida literalmente al francés. De hecho, este carácter sacro se vuelve a manifestar en otros fragmentos del corpus: "Porque todo, absolutamente todo en esta tierra, está intrínsecamente relacionado con este animal casi sagrado en la vida diaria de los hombres y mujeres de sus pueblos desde hace siglos" (Andalucia.org, n. d.). El uso de todas estas metáforas, como podemos imaginar, no es inocente. Hemos visto ejemplos en los que el jamón se eleva a un objeto valioso, como un tesoro o una herencia, y también como algo sacro, pero, en los casos siguientes, se personifica, convirtiéndose en un embajador o en un personaje:

> El jamón ha sido embajador de esta tierra desde la Antigüedad (Andalucia.org, n. d.).

> Le jambon est l'ambassadeur de cette terre depuis l'Antiquité (Andalucia.org, n. d.).

> El principal protagonista en la historia de este manjar es el cerdo ibérico (spain.info, n. d. b.)

> Le personnage principal de ce mets exquis, c'est le porc ibérique (spain.info, n. d. b.)

Encontramos, por supuesto, otras metáforas creativas, desarrolladas para estimular al lector, como en el siguiente ejemplo, donde la personificación se manifiesta en el empleo del verbo reflexivo "ejercitarse":

> Estos animales se crían en las dehesas, donde pueden pastar libremente y ejercitarse (spain.info, n. d. b.).

No obstante, esta no es la única personificación presente en el texto:

> La Ruta del Jabugo reúne hoy la esencia de esta tradición que sigue marcando, con ritmo pausado, el paso del tiempo en este rincón natural (Andalucia.org, n. d.).

> La Route du Jabugo rassemble aujourd'hui l'essence de cette tradition qui continue à marquer lentement le passage du temps dans cet espace natural (Andalucia.org, n. d.).

Por supuesto, el empleo de metáforas se da en varios ámbitos, como en la descripción de las localidades de la ruta en cuestión:

> Otra opción es perderse por el laberinto de casas encaladas y calles empedradas (Navartur, n. d.).

Aunque no queremos entrar en materia en lo relativo al uso de las metáforas conceptuales en el habla cotidiana, podemos encontrar también varios casos de este tipo de metáfora que, posiblemente, se han empleado sin intencionalidad, a diferencia de las anteriores:

> Grandes extensiones en las que convive fauna y flora de lo más diversa y que se concentran en varias zonas de España (spain.info, n. d. b.).

> El Jamón Ibérico D.O.P. Dehesa de Extremadura sólo acepta cerdos criados en esta comunidad autónoma y su zona de producción gira en torno a las dehesas de encinas y alcornoques de Cáceres y Badajoz (spain.info, n. d. b.).

> [...] uno de los pueblos jamoneros más famosos de España y el que acabó dando nombre a esta denominación de origen (spain.info, n. d. b.).

> La ruta que proponemos se extiende desde Jerez de los Caballeros hasta Monesterio, y brinda la posibilidad de experimentar sabrosos descubrimientos en los que se compaginan naturaleza, historia y, por supuesto, gastronomía (Navartur, n. d.).

> Si te gusta el jamón ibérico, si quieres aprender sobre su tradicional elaboración o si te atrae conocer dónde se crían los cerdos, esta ruta te ofrece la oportunidad de hacerlo en el sudeste de Salamanca (en Castilla y León) (spain.info, n. d. a.).

> Si vous aimez le jambon ibérique et souhaitez connaître son élaboration traditionnelle ou découvrir le lieu d'élevage des porcs, cet itinéraire, situé dans le sud-est de Salamanque (Castille-León), vous en offre la possibilité (spain.info, n. d. a.).

Finalmente, en lo que respecta a la terminología de este sector, debemos señalar la presencia de términos relacionados con el proceso de fabricación del jamón ibérico, como:

> Aquí se encuentra el Museo de la Casa Chacinera, dedicado a la matanza (spain.info, n. d. a.).

Vous y trouverez le musée de la Casa Chacinera, consacré à l'abattage du cochon (spain.info, n. d. a.).

Por último, el engorde de los ejemplares de cebo se realiza sólo con los citados piensos, como cereales, leguminosas y pastos naturales (Navartur, n. d.).

Enfin, l'engraissement des échantillons d'appât est réalisé uniquement avec les aliments précités, tels que les céréales, les légumineuses et les pâturages naturels (Navartur, n. d.).

El tiempo de maduración en los numerosos secaderos, varía desde los 24 meses de las paletas hasta los 40 de los jamones, tiempo necesario para evitar el exceso de sal en el producto (Navartur, n. d.).

Le temps de maturation dans les nombreux séchoirs varie de 24 mois pour les épaules à 40 mois pour les jambons, le temps nécessaire pour éviter un excès de sel dans le produit (Navartur, n. d.).

Los productos que se sirven son aptos para embarazadas, al superar los 100 días de curación natural (Ruta del Jamón de Jabugo, n. d.).

Les produits servis sont adaptés aux femmes enceintes car ils ont plus de 100 jours de séchage natural (Ruta del Jamón de Jabugo, n. d.).

En nuestro secadero conoceréis el tratamiento de salado de los jamones y el aliño manual de los embutidos, el proceso de curación al natural que practicamos y las diferencias con otros métodos más industriales (Ruta del Jamón de Jabugo, n. d.).

Dans notre séchoir vous connaîtrez le processus du salage des jambons ainsi que l'assaisonnement artisanal de nos charcuteries tout en apprenant sur le séchage naturel que nous pratiquons en comparaison avec les méthodes industrielles (Ruta del Jamón de Jabugo, n. d.).

Estaremos visitando unos 45 min. por nuestras bodegas disfrutando los aromas que el producto va liberando mientras cura (Ruta del Jamón de Jabugo, n. d.).

Vous pourrez profitez durant quelques 45 min. de nos caves et ressentir les arômes que nos produits libèrent pendant leur affinage (Ruta del Jamón de Jabugo, n. d.).

4.2. Plano pragmático-cultural

Otro de los elementos más vistos en estos textos son, sin duda, los culturemas. Los culturemas se caracterizan por la complejidad de su traducción, ya que están directamente vinculados con la cultura de la

comunidad que emplea la lengua origen y, por tanto, pueden no existir o no coincidir en la cultura de la lengua meta.

Con respecto a las características de una cultura, Newmark (1992, p. 133) entiende este concepto como el "[...] modo de vida propio de una comunidad que utiliza una lengua particular como medio de expresión y las manifestaciones que ese modo de vida implica". A este respecto, este autor hace una distinción entre lo que denomina "lengua cultural" del "lenguaje universal" y del "lenguaje personal", puesto que:

> "Morir", "vivir", "estrella", "nadar" e incluso objetos son prácticamente ubicuos, como "espejo" y "mesa", son universales. No presentan, por lo general, ningún problema de traducción. "Monzón", "estepa", *dacha, chador,* son palabras culturales... Aquó puede haber algún problema de traducción, a menos que exista un solapamiento culturla entre la fuente y la LT (y sus lectores). Palabras universales como "desayuno", "abrazo", etc., cubren a menudo la función universal, pero no la descripción cultural del referente. Y si yo me expreso de una forma personal [...], estoy usando un lenguaje personal, no directamente social, o sea, lo que se llama idiolecto, y su traducción siempre será un problema (1992, p. 133).

Existen distintas propuestas que intentan caracterizar este tipo de palabras culturales, como la de Nord (1997, p. 34 como se cita en Hurtado Albir, 2001, p. 611), quien los considera como "un fenómeno social de una cultura X que es entendido como relevante por los miembros de esa cultura y que, comparado con un fenómeno correspondiente de una cultura Y, es percibido como específico de la cultura X". Por su parte, Molina Martínez opta por considera esta realidad como un:

> [...] elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta (2001, p. 89).

Los culturemas, además, se manifiestan en varios ámbitos de la vida cotidiana de los miembros de una comunidad lingüística. Newmark (1992, p. 135), basándose en Nida (1945), considera cinco categorías en las que se podrían ordenar estas palabras culturales de origen extranjero:

1. Ecología.
2. Cultura material, dividida en a) comida y bebida, b) ropa; c) casas y ciudades; d) transporte.
3. Cultura social, dividida en a) trabajo y b) recreo.
4. Organizaciones, costumbres, actividades, procedimientos y conceptos, que pueden ser políticos y administrativos, religiosos y artísticos.
5. Gestos y hábitos.

A la hora de traducir un culturema, encontramos también varias propuestas. Newmark (1992, p. 145) señala que para su trasvase hay que considerar una serie de factores contextuales, que serían:

1. Objetivo del texto.
2. Motivación y nivel cultural, técnico y lingüístico de los lectores.
3. Importancia del referente cultural en la LO.
4. Marco y existencia de una traducción reconocida.
5. Novedad del término/referente.
6. Futuro del referente.

Hurtado Albir (2001, p. 614), por su parte, considera que en el trasvase interlingüístico e intercultural de un culturema, hay que considerar una serie de parámetros, entre ellos:

1. El tipo de relación entre las dos culturas, el grado de acercamiento y la visión que los miembros de una cultura tienen de la otra.
2. El género textual en el que se encuentra el culturema.
3. La función del culturema en el TO y su relevancia en el mismo.
4. La naturaleza del culturema, el registro al que pertenece, su grado de novedad y de universalidad.
5. Las características del destinatario.
6. La finalidad de la traducción.

Vistas estas cuestiones teóricas, vamos a clasificar los culturemas localizados en los textos de acuerdo con la propuesta de Newmark (1992).

El primer ámbito pertenece a la ecología del lugar. En este sentido, el principal culturema será el sustantivo "dehesa". Este término es definido por el *Diccionario de la lengua española* (2014) como aquella "tierra generalmente acotada y arbolada, por lo común destinada a pastos". Se trata, como podemos ver, de un término muy ligado al mundo del jamón y que, por tanto, evoca en la cultura de la lengua origen una serie de características. En francés, las propuestas de traducción son variadas. El término en cuestión no ha sido traducido si forma parte de la denominación oficial de una denominación de origen, como Dehesa de Extremadura. Ahora bien, en uno de los textos compilados de spain.info, hemos observado que dicho término aparece directamente omitido, como se puede observar a continuación:

> La etiqueta verde señala que el animal es de raza ibérica y ha pastado libremente en la dehesa y ha complementado su alimentación con pastos naturales (spain.info, n. d. b.).
>
> L' étiquette verte indique que l'animal est de race ibérique, qu'il a pu paître librement dans la et que son alimentation a été complétée avec de la pâture naturelle (spain.info, n. d. b.).

En el texto de Navartur (n. d.) encontramos el equivalente "pâturage", en plural. Sin embargo, sí debemos señalar que, en uno de estos textos, se realiza una explicación del origen etimológico de la palabra "dehesa", la cual provendría de "defensa". Para un español, esta explicación podría tener sentido habida cuenta de la similitud entre ambas palabras, pero no así para un francófono, ya que *pâturages* y *défense* no tienen, etimológicamente, un origen común. En este caso, habría sido necesaria una aclaración del tipo "le mot *dehesa*, *pâturage* en français, est lié à défense", una mediación interlingüística que habría evitado una posible incomprensión por parte del lector francófono:

> El nombre proviene de «defensa», un vocablo castellano con el que se denominaba al terreno acotado para el libre pastoreo (Navartur, n. d.).
>
> Le nom vient de «défense», un mot castillan avec lequel la terre limitée pour le pâturage libre a été appelée (Navartur, n. d.).

Otro culturema que puede generar problemas de traducción es *montanera,* un término que podría ser opaco incluso para algunos

hispanohablantes, por lo que se han realizado procesos de ampliación tanto en español, como en francés:

> Es el hábitat del cerdo ibérico, que permanece en montanera -es decir, pastando en libertad bellotas y hierbas silvestres- entre el mes de octubre y el comienzo de la primavera (Navartur, n. d.).
>
> C'est l'habitat du porc ibérique, qui reste dans la région de la montanera - c'est-à-dire en train de brouter librement des glands et des herbes sauvages- entre le mois d'octobre et le début du printemps (Navartur, n. d.).
>
> Para que los jamones certificados con la D.O.P. Dehesa de Extremadura sean de bellota, los cerdos se alimentan en montanera -al aire libre- exclusivamente de bellota y hierbas (Navartur, n. d.).
>
> Pour que les jambons certifiés avec l'AOP Dehesa de Extremadura Ils sont nourris de glands, les porcs sont nourris en montanera - en plein air - exclusivement de glands et d'herbes (Navartur, n. d.).

Cabe señalar que la proposición subordinada iniciada con "pour que" del último fragmento en francés está incompleta, ya que falta la oración principal de la misma. En otros textos, se ha mantenido el extranjerismo bruto en francés, sin realizar ningún tipo de mediación:

> Explicaremos la montanera, las arrobas, cómo hace la trazabilidad en el campo la Denominación de Origen JABUGO... Responderemos a todas las preguntas que os surjan sobre el trabajo en el campo con los cerdos ibéricos (Ruta del Jamón de Jabugo, n. d.).
>
> Nous expliquerons "la montanera", les "arrobas"; termes spécifiques au monde du cochon Ibérique, ainsi que comment se réalise la traçabilité dans les champs par l'Appellation d'Origine Contrôlée JABUGO (Ruta del Jamón de Jabugo, n. d.).

En este último fragmento, también encontramos el término "arroba", que se ha mantenido tal cual en francés. La arroba se define como una "unidad característica de peso equivalente a 11,5 kilos. Los tratos y precios de los cerdos gordos se ajustan normalmente con esta medida" y es un concepto que incluso para un español podría ser poco claro (Dehesa Lavegallana, n. d.).

En lo que respecta a los culturemas relacionados con la gastronomía, encontramos el término *tapa*, tan conocido a día de hoy a nivel internacional y que, en nuestra opinión, ya no necesita presentación. De hecho,

en el texto en francés solo se ha respetado el calco, pero no se ha explicado:

> A media mañana a modo de tapas, como entrante de una buena comida o a modo de entremés para abrir boca antes de la cena (spain.info n. d. b.).
>
> En milieu de matinée sous forme de tapas, en entrée lors d'un bon repas ou en guise de hors-d'œuvre pour ouvrir l'appétit avant le dîner (spain.info, n. d. b.).

En lo que respecta a los tipos de jamón, hemos documentado en nuestro corpus las colocaciones "jamón ibérico", "jamón de Extremadura", "jamón serrano", "jamón de cebo" y, finalmente, "jamón de bellota". En general, estas denominaciones también se han traducido, ya que "jambon ibérique" y "jambon serrano" son de sobra conocidas para el consumidor extranjero. Sin embargo, sí hemos observado que las menciones "Jamón de Cebo" y "jamón de bellota" no han sido traducidas a francés. Jamón de Extremadura se ha traducido de forma completa como "jambon de Estrémadura". En lo que respecta a la mención "jamón pata negra" que encontramos en el portal spain.info, hemos hallado que esta no ha sido trasvasada a francés:

> La etiqueta negra se reserva para los productos de calidad óptima, los llamados "jamones pata negra", que proceden de cerdos 100 % ibéricos alimentados con bellotas (spain.info, n. d. b.).
>
> L'étiquette noire est réservée aux produits de la plus grande qualité, dits « jambons », qui sont issus de porcs 100% ibériques nourris aux glands (spain.info, n. d. b.).

En lo que respecta a las tradiciones halladas en el corpus, encontramos dos casos:

> Febrero es un buen mes para ir a Guijuelo porque los fines de semana celebra las Jornadas de Matanza Típica, la fiesta regional en torno al cerdo (spain.info, n. d. a.).
>
> Le mois de février s'avère idéal pour se rendre à Guijuelo, car durant les week-ends s'y déroulent les journées de Matanza Típica, la fête régionale du cochon (spain.info, n. d. a.).

En el fragmento observamos la traducción parcial del culturema, al haberse respetado el sintagma "Matanza Típica" en francés. El otro

culturema que vamos a analizar es la "Procesión de los Hombres de Musgo":

> En el mes de junio celebra la Procesión de los Hombres de Musgo, un peculiar desfile con motivo de las fiestas del Corpus Christi (spain.info, n. d. a.).
>
> En juin, à l'occasion de la Fête-Dieu, un insolite défilé a lieu : la procession des Hombres de Musgo (hommes recouverts de mousse) (spain.info, n. d. a.).

Podemos observar una explicación entre paréntesis de este culturema que se ha mantenido como tal en el texto en francés.

4.3. Plano estilístico

En lo que respecta al estilo, cabe señalar el uso del pronombre personal "tú" por parte de los organismos públicos y privados en los textos en español, mientras que, en sus traducciones en francés, se prefiere el uso de la fórmula de cortesía *vous*.

> Si visitas España no puedes irte sin probar un buen plato de jamón ibérico. Cualquier momento es bueno para disfrutar de este manjar (spain.info, n. d. b.).
>
> Si vous êtes en vacances en Espagne, vous ne pourrez pas repartir sans avoir goûté une bonne assiette de jambon ibérique (spain.info, n. d. b.).

4.4. Plano morfosintáctico

En lo que respecta a la morfosintaxis y su traducción, encontramos el empleo preeminente del modo indicativo en ambos idiomas, así como el uso mayoritario del tiempo presente. Sin embargo, en varias ocasiones encontramos el modo imperativo, traducido como tal en francés:

> Descubre el jamón ibérico (spain.info, n. d. b.).
>
> Découvrez le jambon ibérique (spain.info, n. d. b.).

Los textos en francés se caracterizan, además, por un mayor nivel de personificación de muchas acciones, como se puede observar en estos ejemplos:

> En Guijuelo, se encuentra el Museo de la Industria Chacinera, un buen lugar para conocer en profundidad la tradición jamonera de la zona (spain.info, n. d. a.).

> À Guijuelo, vous trouverez le musée de l'industrie charcutière, idéal pour connaître pleinement la tradition de ce jambon (spain.info, n. d. a.).

> Otra opción es acudir a una cata/taller y descubrir todos los secretos del corte de jamón a la vez que se prueban las lonchas recién cortadas (spain.info, n. d. b.).

> Il est également possible d'effectuer une dégustation/atelier qui vous dévoilera tous les secrets de la découpe du jambon tout en goûtant aux tranches fraîchement coupées (spain.info, n. d. b.).

Estas personificaciones se manifiestan, incluso, en el uso de verbos reflexivos, como *s'enraciner*:

> La influencia del cerdo de raza ibérica en esta comarca ha arraigado durante siglos en sus pueblos, sus costumbres, su gente e incluso en su paisaje, que se ha convertido en uno de los últimos rincones en los que se puede disfrutar de la magia de la dehesa en todo el mundo (Andalucia.org, n. d.).

> L'influence du porc de race ibérique dans cette région s'est enracinée pendant des siècles dans ses villages, ses coutumes, ses habitants et même dans son paysage, qui est devenu l'un des derniers recoins où il est possible de profiter de la magie des pâturages (Andalucia.org, n. d.).

Asimismo, también encontramos modulaciones en el corpus, como en:

> Grandes extensiones en las que convive fauna y flora de lo más diversa y que se concentran en varias zonas de España (spain.info, n. d. b.).

> De grandes étendues abritant une faune et une flore des plus diversifiées et que l'on retrouve dans plusieurs régions d'Espagne (spain.info, n. d. b.).

Además de creaciones léxicas, como en los siguientes casos. Nótese la falta de ortografía en *faites*:

> Y si aún no has probado el jamón ibérico o dudas si te gusta, esta ruta es la solución (spain.info, n. d. a.).

> Si vous n'avez pas encore goûté le jambon ibérique ou n'êtes pas un convaincu, cette route est faite pour vous (spain.info, n. d. a.).

> Trasládate a este remanso de paz y disfruta de la gran variedad de nuevas experiencias en una zona donde cada esquina esconde un tesoro único para los sentidos… (Andalucia.org, n. d.).

> Faîtes une halte dans ce havre de paix et profitez des nombreuses activités très variées pour vivre de nouvelles expériences dans une région où chaque recoin cache un trésor unique pour les sens… (Andalucia.org, n. d.).

Encontramos también generalizaciones:

> Porque todo, absolutamente todo en esta tierra, está intrínsecamente relacionado con este animal casi sagrado en la vida diaria de los hombres y mujeres de sus pueblos desde hace siglos (Andalucia.org, n. d.).

> Car tout, absolument tout de ces terres, est étroitement lié à cet animal presque sacré qui partage la vie quotidienne des habitants de ses villages depuis des siècles (Andalucia.org, n. d.).

Cabe señalar la existencia de omisiones en el texto meta:

> Estos animales se crían en las dehesas, donde pueden pastar libremente y ejercitarse, lo que añade un plus al producto final en comparación con los de otros cerdos criados en un régimen no extensivo (spain.info, n. d. b.).

> Ces animaux sont élevés dans les , où ils peuvent paître librement et faire de l'exercice, ce qui confère un plus au produit final par rapport à ceux issus de porcs élevés de manière non extensive (spain.info, n. d. b.).

> La etiqueta negra se reserva para los productos de calidad óptima, los llamados "jamones pata negra", que proceden de cerdos 100 % ibéricos alimentados con bellotas (spain.info, n. d. b.).

> L'étiquette noire est réservée aux produits de la plus grande qualité, dits « jambons », qui sont issus de porcs 100% ibériques nourris aux glands (spain.info, n. d. b.).

Además, encontramos expresiones que, como señala la Fundación del español urgente (2014), no son del todo aconsejables en nuestro idioma, como:

> [...] incluso jugaron un papel importante en la aventura colombina del Descubrimiento de América (Andalucia.org, n. d.).

> [...] ils ont même joué un rôle important dans l'aventure de Christophe Colomb et de la Découverte de l'Amérique (Andalucia.org, n. d.).

En este último caso, Fundéu (2014) considera que: "la expresión *jugar un papel* puede considerarse correcta, aunque se recomienda utilizar otras como *representar*, *desempeñar* o *hacer un papel*". En este sentido, el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005) señala que este calco del inglés o del francés tiene un uso arraigado en la lengua culta y no cabe censurarlo, aunque recomienza emplear los verbos *hacer*, *desempeñar* o *representar*.

5. CONCLUSIONES

En este capítulo, hemos analizado un corpus bilingüe, paralelo y *ad hoc* con ayuda de dos herramientas informáticas que han facilitado nuestra labor. Hemos visto que la traducción de este tipo de textos, en los que se aúnan alimentación, cultura, historia y turismo, presentan una gran cantidad de campos semánticos dispares, como la arquitectura y la botánica, al mismo tiempo que requieren de la labor de mediación intercultural del traductor ante la presencia de culturemas.

Los textos origen, además de por su amplitud léxica, se caracterizan por tener un léxico sugestivo con el que atraer al lector y provocar un sentimiento de *dépaysement*. De esta manera, encontramos una serie de estrategias con las que conseguir este efecto, como el empleo del modo imperativo, de un vocabulario sugestivo, de oraciones condicionales o de metáforas, algunas creativas con la intención de destacar en el mensaje, y otras estructurales y conceptuales, empleadas en el habla cotidiana.

Hemos observado que, en líneas generales, los textos tienen una calidad óptima, y ofrecen un conjunto variado y heterogéneo de técnicas de traducción, que van desde la generalización hasta la modulación. No obstante, uno de ellos presentaba omisiones de palabras relevantes, por lo que no queda claro si se ha tratado de una omisión involuntaria o no.

Este tipo de investigaciones deja patente el papel que debe desempeñar el traductor como mediador interlingüístico e intercultural para trasvasar de una lengua y cultura origen a una lengua y cultura meta este tipo de textos turísticos.

6. REFERENCIAS

Anthony, L. (2017). *AntPConc (Versión 1.2.1)* [Software de ordenador]. Waseda University. https://bit.ly/31ZmDP3

Anthony, L. (2020). *AntConc (Versión 3.5.9)* [Software de ordenador]. Waseda University. https://bit.ly/31ZmDP3

Calvi, M. V. (2010). Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación. *Ibérica*, 19, 9-31.

Compañía Española de Seguros de Crédito a la Exportación (2018). *Informe sectorial de la economía española 2018.* https://bit.ly/3oUxUJo

Dehesa Lavegallana (n. d.). *Terminologías de palabras relacionadas con el mundo del cerdo ibérico. La "a"*. Dehesa Lavegallana. https://bit.ly/3s2eAMb

Deignan, A. (2005). *Metaphor and Corpus Linguistics. Converging evidence in language and communication research*. John Benjamins Publishing Company.

Fundación del español urgente (2014). Jugar un papel*, pero también r*epresentarlo *o* desempeñarlo. https://bit.ly/3oV6qmV

Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Cátedra.

Instituto Nacional de Estadística (2020a). *Cuenta Satélite del Turismo de España (CSTE). Revisión estadística 2019. Se rie 2016 – 2019 El peso del turismo alcanzó los 154.487 millones de euros en 2019, lo que supuso el 12,4% del PIB*. https://bit.ly/3EZcDDN

Instituto Nacional de Estadística (2020b). *Estadística de Movimientos Turísticos en Fronteras (FRONTUR). Diciembre 2019 y año 2019. Datos provisionales. España recibe 4,3 millones de turistas internacionales en diciembre, un 0,9% menos que en el mismo mes de 2018*. https://bit.ly/31WqU5N

Instituto Nacional de Estadística (2021a). *Estadística de Movimientos Turísticos en Fronteras (FRONTUR). Diciembre 2020 y año 2020. Datos provisionales. España recibe 648.669 turistas internacionales en diciembre, un 84,9% menos que en el mismo mes de 2019*. https://bit.ly/3m3pmhw

Instituto Nacional de Estadística (2021b). *Estadística de Movimientos Turísticos en Fronteras (FRONTUR). Octubre 2021. Datos provisionales. España recibe más de 5,1 millones de turistas internacionales en octubre, frente a 1 millón del mismo mes de 2020*. https://bit.ly/3DNJGtf

Lakoff, G., Johnson, M. (1985). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.

Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación (n. d. a.). *E. T. G. Jamón Serrano*. https://bit.ly/3DSK5L0

Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación (n. d. b.). *Jamones con calidad diferenciada.* https://bit.ly/3oS6Wlu

Molina Martínez, L. (2001). *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio institucional de la Universitat Autònoma de Barcelona. https://bit.ly/3p7QRag

Newmark, P. (1992). *Manual de traducción*. Cátedra.

Nida, E. A. (1945). Linguistics and Ethnology in Translation Problems. *Word*, 2, 194-208.

Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. St. Jerome Publishing.

Organización Mundial del Turismo (2019). *Panorama del turismo internacional.* https://bit.ly/3EZdpRd

Rabadán, R. (1991). *Equivalencia y traducción: problemática de la equivalencia translémica inglés-español*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León.

Real Academia Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas.* Espasa.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española.* Espasa.

7. Corpus utilizado

7.1. Corpus en español

Andalucia.org (n. d.). *Ruta del Jabugo de la provincia de Huelva.* https://bit.ly/30rXKuM

Feria Internacional de Turismo de Navarra (n. d.). *Ruta por la dehesa extremeña, paraíso del cerdo ibérico.* https://bit.ly/3DUJ2dt

Ruta del Jamón de Jabugo (n. d.). *Visitas guiadas en la Ruta del Jabugo.* https://bit.ly/3s4pEbJ

Spain.info (n. d. a.). *Una ruta para disfrutar el jamón ibérico de Guijuelo.* https://bit.ly/3ETsGD9

Spain.info (n. d. b.). *El jamón ibérico.* https://bit.ly/3INjNgC

7.2. Corpus en francés

Andalucia.org (n. d.). *Ruta del Jabugo de la provincia de Huelva.* https://bit.ly/3ymWA0d

Feria Internacional de Turismo de Navarra (n. d.). *Route à travers les pâturages d'Estrémadure, paradis du porc ibérique.* https://bit.ly/3INjX7I

Ruta del Jamón de Jabugo (n. d.). *Visites guidées sur la Route du Jabugo.* https://bit.ly/3GEFHRx

Spain.info (n. d. a.). *Un parcours pour déguster le jambon ibérique de Guijuelo.* https://bit.ly/3m3fvYT

Spain.info (n. d. b.). *Le jambon ibérique.* https://bit.ly/3ILGSQR

ESTUDIO DE LOS PERSONAJES MASCULINOS EN LA TRADUCCIÓN FRANCÉS – ESPAÑOL DE LA LITERATURA FEMENINA FRANCÓFONA CONTEMPORÁNEA SENEGALESA

MANUEL GÓMEZ CAMPOS
Universidad de Córdoba

1. UNA LITERATURA DE REIVINDICACIÓN: LA LITERATURA FEMENINA AFRICANA FRANCÓFONA SENEGALESA

Los estudios de género y la literatura femenina francófona del África Occidental están estrechamente ligados. A través de sus novelas esta literatura cuestiona la superioridad de los hombres frente a las mujeres, reflexiona sobre la tradición y la modernidad en una sociedad profundamente centrada en la tradición, y supone un ejemplo de literatura feminista al mostrar la historia de muchas mujeres en una sociedad igualitaria. Sin embargo, los inicios de la literatura femenina africana francófona no fueron nada fáciles ya que las políticas educativas coloniales mantenían una educación diferenciada entre los hombres y las mujeres. Los hombres eran educados para gestionar el país y la administración del mismo, y la educación de las mujeres se impartía en casa y su objetivo era el de conseguir que fueran buenas madres y buenas esposas. Los escritos de las autoras subsaharianas tuvieron unos inicios complicados y muy tardíos, y tendremos que esperar hasta el año 1958 para encontrar las primeras publicaciones, y hasta los años setenta para encontrar un mayor número de ellas. El acceso tardío a la educación, el papel de la mujer en la sociedad y las trabas por parte de las editoriales hicieron que el camino fuera aún más costoso. La característica común de estas obras de la primera generación era que las autoras plasmaban su vida y cuya temática principal se centraba en los efectos coloniales.

A partir de los años ochenta, encontramos por fin novelas que no son meramente autobiográficas y que empiezan a tratar temáticas diferentes, esta generación se conoce como "femmes rebelles" y en ella descubrimos a la escritora Mariama Bâ. Esta generación trae temáticas como la poligamia, las mutilaciones genitales, la esterilidad o la maternidad entre otras. Todos estos temas se habían considerado incuestionables y por tanto tabú, y por supuesto no se habían tratado con anterioridad por los autores masculinos, convirtiéndose la literatura en un foro de debate imprescindible para una sociedad más justa.

Hoy en día, es una literatura relativamente joven y con una producción literaria muy rica y extensa en los diferentes países francófonos del África Occidental, y es por tanto una oportunidad más para acercarnos a muchos de los temas que antes no se hablaban, rompiendo así ese "silencio literario" que tiempo atrás existía a causa de las políticas coloniales. Asimismo, esta literatura supone una oportunidad para conocer innovaciones estilísticas remarcables y nuevas temáticas, que hasta la fecha se habían considerado tabú como la sexualidad femenina. Y esta reivindicación es la que Arndt (2002 :71) también comparte:

« Aujourd'hui, les écrivaines d'Afrique s'intéressent aux problèmes sociaux, politiques et économiques. Elles revendiquent un changement social et leurs œuvres deviennent une aide pour transformer la réalité dans laquelle elles vivent »

Al ser una literatura con una fuerte presencia oral; es decir, una fusión del texto escrito y el texto oral, la palabra toma una importancia preponderante en el discurso, y es que Hampâté Ba (1999) explica que la palabra es sagrada debido a su origen divino, por lo que constituye un elemento fundamental en los ritos de magia, capaz de liberar fuerzas poderosas, de forma que debe ser usada con "prudencia". Este poder de la palabra es el que Sow Fall y Bâ utilizan para expresar sus historias y plasmar sus reivindicaciones a través de los diferentes personajes.

2. OBJETIVOS

Tras haber planteado anteriormente algunas cuestiones sobre la literatura contemporánea femenina de Senegal, partimos de la hipótesis de

que el reflejo de los personajes masculinos en las obras de las autoras senegalesas puede manifestar una imagen real o estereotipada de la sociedad y que el conocimiento de las diferentes figuras masculinas que aparecen en la literatura puede contribuir a la traducción de las novelas de esta literatura, así como a la visibilidad de la sociedad contemporánea senegalesa. Por tanto, en el presente estudio nos planteamos como objetivos:

- Aportar una nueva perspectiva de análisis de las escritoras africanas senegalesas.
- Comprender el punto de vista de las escritoras senegalesas frente a sus homólogos masculinos.
- Utilizar las obras *L'empire du mensonge* (2017) de Sow Fall y la obra *Une si longue lettre* (1979) de Mariama Bâ como corpus textual, a partir de las cuales obtendremos las características de los principales personajes masculinos.
- Contribuir a las técnicas de traducción de la literatura femenina africana francófona en materia de elementos culturales.
- Proponer algunos recursos documentales útiles para su traducción.
- Completar nuestro estudio con la reflexión sobre los problemas o retos de traducción que hemos podido encontrar durante el proceso traductor.

3. METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta los objetivos anteriormente propuestos, en este estudio comenzaremos por un marco teórico con la finalidad de observar de primera mano el objeto de estudio. Seguidamente, tomaremos como corpus de trabajo las obras de las autoras senegalesas *L'empire du mensonge* (2017) de Sow Fall y la obra *Une si longue lettre* (1979) de Mariama Bâ, centrándonos en los principales personajes masculinos que aparecen en sus obras en vistas de analizar la visión de las escritoras sobre los hombres y aportar así una nueva perspectiva de análisis de las escritoras francófonas africanas senegalesas.

4. ESTUDIO DE LOS PERSONAJES MASCULINOS EN LA LITERATURA FEMENINA FRANCÓFONA DE SENEGAL: ESTUDIOS Y RETOS TRADUCTOLÓGICOS

El estudio sobre los personajes masculinos en la literatura femenina africana francófona es un tema que no se ha tratado suficientemente a lo largo de las diferentes investigaciones. Hasta la fecha, hemos podido comprobar que se ha investigado siempre desde una perspectiva diferente; es decir, un análisis más bien comparativo de los personajes femeninos como el estudio de Almeida (2002) sobre la relación madre-hija en la obra de la senegalesa Mariama Barry o los de Díaz Narbona (2002) sobre la representación de la madre, o con el objetivo de llevar a cabo una investigación sobre los distintos personajes masculinos y femeninos dentro de los estudios de feminismo como las investigaciones de Díaz Narbona (1995), Causante Fernández (2005) o en francés Hitchcott (1997) y Guèye (1998). De ahí, consideramos que el estudio de los personajes masculinos es una investigación necesaria y cuyo debate puede dar a diferentes cuestiones interrelacionadas u otros debates dentro de los estudios de género y traducción.

A partir de los años 80, la segunda generación de escritoras se centra en gran medida en la relación entre los hombres y las mujeres en la sociedad contemporánea africana. Además, estas autoras están influenciadas por una sociedad profundamente islámica donde la religión y la tradición conviven continuamente. Este hecho se traduce en numerosas cuestiones en las que la fusión de las enseñanzas del Corán con las tradiciones locales estás presentes, como es el asunto de la poligamia, que es una de las temáticas más tratadas y discutidas.

En referencia a los estudios de los personajes, muchas de estas autoras afirman que existen una cantidad importante de personajes femeninos estereotipados en las obras de sus homólogos masculinos, hecho que motiva a estudiar el caso opuesto; es decir, si los personajes masculinos también están estereotipados. Para nuestro corpus tomaremos a dos autoras senegalesas, Mariama Bâ (1929 – 1981) y Aminata Sow Fall (1941 -), ya que queríamos centrarnos en un país y su sociedad con el objetivo de ofrecer un análisis más completo. Asimismo, en este caso

estas autoras representan a la perfección las diferentes generaciones de la literatura femenina africana francófona contemporánea. En el caso de Mariama Bâ la autora se centra principalmente en la crítica de la "discrimination des femmes dans la sphère publique, la société, et en particulier dans la politique." (Arndt, 2002:117). No obstante, Aminata Sow Fall pone el debate en la política, los dirigentes y la sociedad, centrando su reivindicación en aspectos comunes, pero también teniendo diferencias importantes. De ahí que nos preguntamos ¿las escritoras también crean figuras masculinas estereotipadas? ¿Los personajes masculinos presentes en sus obras literarias son retratos realistas de hombres en las sociedades africanas o simplemente productos de la imaginación literaria de las autoras? ¿Qué herramientas o estrategias literarias utilizan las autoras para representar a los personajes masculinos? ¿Qué aspectos caracterizan a los personajes masculinos? y ¿Existe una representación similar entre las diferentes autoras principales contemporáneas senegalesas?

5. LA TRADUCCIÓN DE LOS PERSONAJES MASCULINOS EN LAS NOVELAS FEMENINAS AFRICANAS FRANCÓFONAS SENEGALESAS: SOW FALL Y MARIAMA BÂ

Para el análisis y clasificación de los principales personajes masculinos presentes en las obras de las novelas femeninas africanas francófonas senegalesas de las autoras Aminata Sow Fall y Mariama Bâ nos hemos centrado en el comportamiento de los personajes, así como la personalidad o simplemente las frases que dicen en cada una de las obras para delimitar una clasificación que puede servir de utilidad para seguir un modelo de análisis de los personajes masculinos de esta literatura. Por ello, hemos dividido nuestro estudio en seis figuras masculinas preponderantes: figura del hombre-trabajador, figura del hombre-maestro, la figura del abuelo, figura del hombre-protector y la figura masculina de opresión.

1.1 Figura del hombre-trabajador

La figura del hombre-trabajador aparece como una figura que aporta felicidad a la familia gracias a su trabajo, es un personaje reconocido y suele ser el orgullo de la familia. Podemos encontrar este ejemplo:

O : « Le père de Mignane était chauffeur dans une société agricole ; celui de Boly, un cultivateur échappé de son terroir pour se convertir au commerce de fruits et légumes au marché du quartier ; celui de Sada, un maçon qui, après la chute d'un bâtiment en construction a décidé de faire dans le bric-à-brac au coin d'une rue. » (Sow Fall, A. 2017 :22)

T : "El padre de Mignane era conductor en una empresa agrícola; el padre de Boly era un agricultor que escapó de su tierra para convertirse en comerciante de frutas y verduras en el mercado local; el padre de Sada era un albañil que, tras el derrumbe de un edificio, decidió vender baratijas en la calle."

1.2 Figura del hombre-maestro

La figura del hombre-maestro se refiere a una figura a menudo paterna que aporta enseñanzas y que se preocupa por la educación de sus hijos y de su familia. A menudo, esta educación tiene una base en la religión, tal y como podemos ver en el primer ejemplo, pero también se pueden observar otros tipos de enseñanzas relacionadas con el amor o como tratar a una mujer.

O : « Avant de réciter sa leçon de Coran auprès de son maître qui n'était autre que son père : Mapaté Waar » (Sow Fall, A. 2017 :30)

T: "Antes de recitar su lección coránica con su maestro, que no era otro que su padre: Mapaté Waar"

O: « C'est tout, mon fils – sauf que je veux ajouter – étant presque persuadé que cela n'arrivera jamais : chez nous, on n'insulte pas les femmes, on ne les bat pas, elles ont droit à la parole dans toutes les affaires du couple.» (Sow Fall, A. 2017 :102)

T: "Eso es todo, hijo mío, salvo que quiero añadir que estoy casi convencido de que esto no ocurrirá nunca: nosotros, no insultamos a las mujeres, tampoco las golpemos, tienen derecho a opinar en todos los asuntos de la pareja."

1.3 Figura del abuelo

La figura del abuelo tiene similitudes con la figura del hombre-maestro, pero en este caso la sabiduría, el honor, el respeto y la experiencia están de su parte. Se trata de un personaje que cuando aparece tiende a ser muy respetado y supone un ejemplo para toda la familia. Por ello, en África se dice "el herrero forja la Palabra, el tejedor la teje, el curtidor la alisa aderezándola". El reconocido escritor senegalés Amadou Bâ (1997) lo define así: "En Afrique, quand un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui brûle", ejemplificando que la sabiduría de cualquier "vieillard", cualquier persona mayor, es la que sostiene toda esta rica tradición oral, que es fruto, sin lugar a dudas, de la existencia de muchas civilizaciones, y supone la creación de una literatura casi global, y cuya transmisión generacional es la base de su existencia. En la obra de Sow Fall encontramos numerosos ejemplos como:

O : « Comme si son grand-père Serigne Modou Waar était ressucité. L'image du grand homme fera irruption. Tel qu'il l'avait toujours vu, vêtu de son manteau d'humilité et de sagesse. » (Sow Fall, A. 2017:35)

T: Como si su abuelo Serigne Modou Waar hubiera resucitado. La imagen del gran hombre apareció. Como siempre lo había visto, vestido con su manto de humildad y sabiduría."

O : « Mon grand-père parlait cinq langues et écrivait l'arabe et le swahili ! Tu peux élargir ton horizon vers d'autres langues. » (Sow Fall, A. 2017:53)

T: ¡Mi abuelo hablaba cinco idiomas y escribía en árabe y en suajili! Puedes abrirte a otros idiomas."

O : « Mon grand-père le répétait à satiété. » (Sow Fall, A. 2017:53)

T: "Mi abuelo lo decía una y otra vez."

O : « C'est en voulant marcher sur les traces de son illustre grand-père que Mapaté se fracassa une jambe en tombant du haut d'un immeuble branlant dans un quartier (…) » (Sow Fall, A. 2017,)

T: “En un intento por seguir los pasos de su ilustre abuelo, Mapaté se rompió una pierna al caer desde lo alto de un edificio tambaleante en un barrio (…)”

1.4 Figura del hombre-protector

La figura del hombre-protector nace en muchas ocasiones al ser visto como una persona que es capaz de resolver los problemas que benefician a la familia. Estas frases aportan esta visión:

O: “Mapaté s’activait à terminer la tâche entreprise la veille : fixer autour de solides troncs les nattes en paille devant servir de toiture à la cabane sommairement délimitée, pour abriter la famille. » (Sow Fall, A. 2017:32)

T: Mapaté se encargaba de terminar la tarea que había comenzado el día anterior: fijar las esteras de paja alrededor de troncos sólidos para que sirvieran de techo a la cabaña, a penas delimitada, para albergar a la familia.”

O : « Je suis de celles qui ne peuvent se réaliser et s’épanouir que dans le couple. Je n’ai jamais conçu le bonheur hors du couple » (Bâ, 1979 :106)

T: “Soy de esas personas que solo pueden realizarse y florecer en pareja. Nunca he concebido la felicidad fuera de la pareja.”

1.5 Figura masculina de opresión

Por último, en la figura masculina de opresión incluimos a los personajes masculinos que oprimen, cosifican a las mujeres y que no respetan la igualdad entre ambos. Este personaje es considerado una deshonra para la familia en muchos casos.

O : “Je me dépouille de ton amour, de ton nom. Vêtue du seul habit valable de la dignité, je poursuis ma route. Adieu, Aïssatou » (Bâ, 1979 :65)

T: “Me despojo de tu amor, de tu nombre. Vestida con la única prenda de dignidad que me queda, continuo mi camino. Adiós, Aïssatou.”

O : « Je t'avertis déjà, je ne renonce pas à refaire ma vie (…) Le mot bonheur recouvre bien quelque chose, n'est-ce pas ? J'irai à sa recherche. Tant pis pour moi, si j'ai encore à t'écrire une si longue lettre…Ramatoulaye » (Bâ, 1979 :165)

T: "Ya lo advierto, no voy a renunciar a reconstruir mi vida (…) La palabra felicidad tiene que significar algo, ¿no? Iré en su búsqueda. Qué pena… que tenga que escribirte una carta tan larga…Ramatoulaye."

O : « Tu oublies que j'ai un cœur, une raison, que je ne sui pas un objet que l'on se passe de main en main. Tu ignores ce que se marier signifie pour moi : c'est un acte de foi et d'amour. » (Bâ, 1979 :109-110)

T: "No olvides que tengo un corazón, una razón, que no soy un objeto que pasa de mano en mano. No sabes lo que significa para mí el matrimonio: es un acto de fe y de amor, una entrega total a la persona que has elegido y que te ha elegido."

Esta última figura masculina muestra la tradición de la poligamia. Mariama Bâ denuncia en su obra que la poligamia muestra la incapacidad de los hombres de llevar a cabo una relación en igualdad, y critica las relaciones en las que los hombres no aportan ningún tipo de afección ni a la esposa ni a los hijos, de forma que una de las mujeres principales, Ramatoulaye, se pregunta: « Je ne pouvais être l'alliée des instincts polygamiques. Alors comprendre quoi ? » (Bâ, 1979: 68-69).

6. CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio, hemos podido presentar las principales características de dos obras de la literatura femenina africana francófona senegalesa, tales como *L'empire du mensonge* (2017) de Aminata Sow Fall y *Une si longue lettre* (1979) de Mariama Bâ, constatando la existencia de un cambio drástico entre los inicios de esta literatura y la actualidad. Asimismo, hemos podido incidir en los elementos principales de estas obras, así como el papel de los personajes masculinos y los retos traductológicos e importancia que supone su traducción para la visibilidad de esta literatura y una nueva perspectiva de análisis de los personajes masculinos que hasta ahora se había desatendido. Pese a que

se puede profundizar aún más en este aspecto, hemos podido evidenciar que existen al menos cinco figuras masculinas bastante representativas de la sociedad senegalesa que encontramos en las obras estudiadas, tales como: figura del hombre-trabajador, figura del hombre-maestro, la figura del abuelo, figura del hombre-protector y la figura masculina de opresión. Asimismo, es de destacar que el papel de los personajes masculinos en cada novela es muy diferente pero esta clasificación puede servir como modelo para futuros análisis de obras relacionadas con esta literatura. A raíz del estudio de las obras de las senegalesas Sow Fall y Mariama Bâ hemos observado que en el caso de Sow Fall loas personajes masculinos como el hombre-trabajador, el hombre-maestro y la figura del abuelo aparecen más a menudo y en el caso de Mariama Bâ encontramos que son las figuras del hombre-protector y la figura masculina de opresión. Este hecho se puede explicar al ver la temática elegida por las autoras. Sin embargo, lo que sí tienen en común es que gran parte de los personajes masculinos son feministas, al incluir siempre a la mujer, hablar del respeto y no minusvalorar ni menospreciarlas, aunque también encontramos a otra parte que sí ejerce una opresión frente a la mujer. Por esta razón, consideramos que esta literatura es un ejemplo real de la sociedad contemporánea del Siglo XXI y ambas visiones son necesarias, la primera para elogiarla y la segunda para demostrar que esos comportamientos no son nada respetuosos.

Finalmente, frente a la variedad de fuentes bibliográficas monolingües en lengua francesa existentes que hemos consultado como el del Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) y que han ayudado a complementar nuestro estudio, reiteramos la necesidad de contar con más recursos bilingües y multilingües para los traductores de la literatura femenina africana francófona senegalesa, puesto que observamos que existe una necesidad importante de llevar a cabo una buena documentación para la traducción de los elementos culturales de estas autoras.

7. REFERENCIAS

Bâ, M. (2000). *Une si longue lettre*. Nouvelles éditions africaines du Sénégal.

d'Almeida, I. A. (2002). Tyrannies Les" cordes du langage" et les mots de la Mère.

Díaz Narbona, I. (2002). La représentation de la mère indicateur de changement dans la littérature des femmes?.

Guèye, M. (1998). La Question du féminisme chez Mariama Bâ et Aminata Sow Fall. *French Review*, 308-319.

Haaker, M. (2014). La femme africaine dans Une si longue lettre de Mariama Bâ et Assèze l'africaine de Calixthe Beyala.

Hitchcott, N. (1997). Féminisme et littérature francophone africaine. *LittéRéalité*, *9*(1).

SOW FALL, A. (2018) : *L'empire du mensonge*. Sant-Louis, La serpent à plumes.

THE 'TURNS' IN TRANSLATION STUDIES AND PRACTICE OF 'OUTWARD TURN'

JIALIN LIU
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCTION

Since 1972, when James Holmes presented his paper 'The Name and Nature of Translation Studies' at the Third International Conference on Applied Linguistics in Copenhagen, which first proposed the establishment of the discipline of translation studies, translation studies has been in its fiftieth year. Since then, translation studies has passed exactly 50 years in 2022, and scholars have been conducting in-depth and extensive research on translation from their own academic interests, and various translation turns have emerged, bringing translation studies into an unprecedented realm. So, what turns have taken place in translation during these 50 years of research? Paradigm, as an analytical concept to reconceptualize the history of science, is proposed by Thomas Sammual Kuhn (1962) in the book The Structure of Scientific Revolutions to describe a change in basic assumptions within the ruling theory of science, which allows one to look beyond the external appearance of scientific findings and recognize their internal patterns. This is what researchers from different disciplines particularly draw on when studying the development of their own disciplines or theories. According to Kuhn, "A paradigm is what members of a scientific community, and they alone, share." (Thomas, 1962) In recent years, this concept has been introduced from the field of natural sciences to the field of humanities and social sciences, and to the field of translation studies.

This research, in light of paradigm theory, aims at a tentative exploration into the development process, the panorama and the trends of Translation in the New Era. Today's world is characterized by political

multipolarization, economic globalization, and cultural pluralism, and exchanges and cooperation among countries and nations are becoming increasingly close, which in turn implies a huge demand for translation, and makes translation and translation research receive unprecedented attention in academic circles of all countries. In the 1980s, Bassnett declared that translation studies had been firmly established as an independent discipline. 'Turns', not only helps us to choose appropriate research methods and directions in practical research, but also deepens our knowledge and understanding of the nature of translation, thus promoting the disciplinary development of translation studies, which is the origin of this research.

1.1. THE LINGUISTIC TURN IN TRANSLATION STUDIES

Historically, on translation studies, people have been mainly focused on the linguistic, semantic, discourse analysis perspective. The linguistic turn came into being in 1950s due to the development and prosperity of linguistic theories. The phase from 1959 when Roman Jacobson published his On Linguistic Aspects of Translation, to the year 1972 is regarded as the period of so-called science of translation, i.e. the linguistic school of translation studies. The representative theorists of this phase are Roman Jacobson, John Catford, Eugene Nida, etc. The main arguments of Prague School on translation study are: 1)Translation has to consider various functions of language, including cognitive function, expressive function, instrumental function and so on; 2)Translation must stress on the comparison between languages, such as the comparison of semantic, grammar, phonetic sound, language style and types of literature. Roman Jacobson (1595) regarded translation as a process of recoding that involves two equivalent messages in two different codes and classified Translation Studies into three branches: namely, the Intralingua translation. the Interlingua translation and the Intersemotic translation. The Intralingua translation or rewarding is an interpretation of verbal signs by means of other signs of the same language; The Interlingua translation or translation proper is an interpretation of verbal signs b means of some other languages; The Intersemotic translation or transmutation is an interpretation of verbal signs by means of signs of

nonverbal sign system. In the sixties, people applied communicative approach to translation study. This school holds the opinion that human language is a set of complicated informative system while translation is a special information transferring activity. As a way of passing information, it has to abide by some basic principles in information theory and the most influential theorist of Linguistic School is Eugene A. Nida, To him, Translating consists in reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the source-language message, first in terms of meaning and secondly in terms of style. Nida distinguishes between two types of equivalence: formal equivalence and dynamic equivalence. In the formal equivalence, the target language must match as closely as possible the different elements in the source language; whereas in the dynamic equivalence, the translated text must be the closet natural equivalent to the source-language message. (Nida, 1969) He stressed that the dynamic equivalence should give priority so that the message can achieve the total impact upon its receiver. In other words, a translation should not only provide information which people can understand but also present the message in such a way that the receptor can feel its relevance and then respond to it in action. Dynamic equivalence, perhaps, is the best term here In his eyes, In such a translation one is not so concerned with matching the receptor-language-message with the source-language-message, but with the dynamic relationship, that the relationship between the receptor and the message should be substantially the same as that which existed between the original receptors and message. (Nida, 1964) Concerning the whole story of Nida's theories, there are three changes: 1) from the formal correspondence to the functional equivalence; 2) from the literal meanings to the dynamic meanings; and 3) from what the language communicates to how the language communicates. The 'linguistic turn' in translation studies, strictly speaking, the 'modern linguistic turn', began in these discussions. It was this group of scholars who unveiled the theoretical dimension in the history of Western translation studies with their academic exploration of translation issues.

1.2. THE CULTURAL TURN IN TRANSLATION STUDIES

In the mid-1960s, deconstruction theory appears as a subversion of the traditional structuralism. It is a radical and wide-ranging development in the humanities especially philosophy and literary criticism. Based on the linguistic theory of deconstruction, the meaning of the text is not definite and accurate, as there is no accurate corresponding relationship between a language symbol and the object it refers to. When a text is finished by the original author, we cannot assert that its meaning is determined, but rather there are potential meanings in the text waiting to be interpreted and there are 'blank' and 'undetermined spots' in them. (Derrida, 1993) Since the meaning is uncertain, the translator can process his own translation on the basis of his own understanding. The prerequisite is that the translator should be responsible and his translation could be accepted by the intended readers. In the process of translating it is evident that the translator is responsible for the readers and the translation is also easily accepted by them. These are all what the deconstructive method requires. Deconstructionism improves the status of translation-translation turns from a secondary place to the center, and thus the translators status is also changed and the translator is not invisible any more and really plays a very important role in the process of translation. Since the early 1960s significant changes have taken place in the field of Translation Studies, with the growing acceptance of the study of linguistics and stylistics within literary criticism that has led to developments in critical methodology. The polysystems theory put forward by Even-zohar (1978) is viewed as a prelude to the 'cultural turn' in translation studies. He thought that any phenomenon in a polysystem doesn't exist in isolation, but always in an interrelationship with phenomenon in the whole culture or the whole world culture which is the biggest polysystem in human society. In this polysystem, different systems are interdependent, partially overlapping, and operate as an organized whole. The position of the systems in the whole is unequal, with some at the center and others at the periphery. There is a never-ending struggle between them, and the system at the center may be expelled to the periphery, while the peripheral system may occupy the center. Translation is accounted for not as a phenomenon existing in isolation,

but as an integral part of a social-cultural totality, leading to norms and laws of translational activity. Zohar's theory laid the foundation for the birth of the cultural school and presaged the milestone in the history of translation studies in the 1990s-the cultural turn. Toury maintains that since a translation is designed primarily to fulfill a need in the target culture, it is logical to make the target system the object of study. He also points out the need to establish patterns of regularity of translation norms in order to study the way in which norms are formulated and how they operate (Toury, 1984) It shifted the focus of attention away from arid debates about faithfulness and equivalence to the target system and opened the way for further research into the history of translation.

Clearly there is a shift of focus occurring at this moment in Translation Studies: one might describe it as a move away from looking at translation as linguistic phenomena to looking at translation as cultural phenomena. Mary Snell-hornby (1988) also suggested that translation unit should be the culture instead of the text, and cultural studies should be incorporated into translation studies. In fact, she no longer defines translation as an activity that takes place between two languages, but views it as an interaction between two cultures. She understands culture as not just the arts, but in a broader anthropological sense, as referring to all socially conditioned aspects of human life, a perspective that broadens the parameters normally considered by translation theorists, prescriptive or otherwise (Gentzler 1993). As the discipline of translation studies continues to evolve, translation is not merely the trans-coding of words or sentences, but also interdisciplinary and comprehensive action. Mary Snell-Hornby combines related disciplines in an integrated approach to translation, viewing translation as an alternative to traditional approach featured by dichotomy and the categorization of the text. The clear tendencies can be illustrated by the following two fundamental breakthroughs. Firstly, more emphasis is put on the study of what translation itself rather than how to achieve linguistic correspondence: secondly translation is no longer regarded as an isolated fragment of language but as part of a broader socio-cultural context. Bassnett and Lefevere approved greatly of Snell-hornby's suggestion, and in 1990, Andre Lefevere and Bassnett co-edited a collection of

essays entitled Translation, History and Culture that announced that translation studies officially took the 'cultural turn'. In brief, the two envisaged that neither the word, nor the text, but the culture becomes the operational unit of translation (Bassnett & Lefevere, 1990). Their studies have set up new criteria for translation studies and have promoted the studies on power in translation studies and also have stressed on the subjectivity and responsibility of translators in constructing cultures. They were trying to argue that the study of the practice of translation had moved on from its formalist phase and was beginning to consider broader issues of context, history and convention. The object of study has been redefined: what is studied is the text embedded in its network of both source and target cultural signs and in this way Translation Studies has been able both to utilize the linguistic approach and to move out beyond it. Canadian translation scholar Simon pointed out that 'The proposal of cultural turn is an excited improvement in the study of translation; it brings an important dimensionality to translation study' (Simon, 1996).

1.3. THE OUTWARD TURN IN TRANSLATION STUDIES

In the twenty-first century, there are many different schools and theories in the translation studies field, representing the good momentum of the discipline. In this kind of atmosphere for academic research, there are some researchers bringing forth the ideas that the translation studies have turned or are going to turn to this or that way. Apart from the well-known 'linguistic turn' and 'cultural turn' in the 20th century, there are many 'turns' in present translation studies field, such as 'Translator's turn' (Robinson, 1991), Pragmatic turn (Hatim, 2001), 'Power turn' (Tymoczko & Gentzler, 2002), 'Creativity turn' (Loffredo&Perteghella, 2006), 'Empirical turn' (Snell-Hornby, 2006), 'Cognitive turn' (Gutt, 2014),; In the section 'The turns of the 1990' by Snell-Hornby, she argues that simultaneous interpreting took a 'technological turn' in the first half of the 20th century (Snell-Hornby, 2006). Cronin (2010) suggests that the technological shift in translation studies is the result of a major shift in the contemporary approach to translation, which requires a systematic re-examination of translation

studies. O'Hagan (2013) points out that there has been a technological turn in translation studies, and that translation technology has potential value for the development of translation theory. Edwin Gentzler proposes that "the next turn in translation studies should be a social-psychological one, expanding a functional approach to include social effects and individual effects" (Gentzler, 2012). Another turn in Translation Studies? We do not intend to suggest a new direction, the need for yet another twist along the way (Bassnett & Johnston, 2019). Translation Studies is now at a crossroads. As it has become more established, it is failing 'to challenge orthodoxies and risks being left behind by more innovative and exciting research now emerging from within world literature, postcolonialism, and cultural memory studies (Bassnett, 2012), We need new circuits, that encompass more disciplines, more ways of reading the ever-moreintercultural writing that is being produced today. It is the time for the Outward Turn as the field redefines itself and begins to enjoy the greater exchange with other disciplines in a mutually beneficial process of importing and exporting methodologies and ideas (Bassnett, 2017). Siri Nergaard and Stefano Arduini (2011) proposed the inauguration of a transdisciplinary research field with translation as an interpretive as well as operative tool and imagined a sort of new era that could be terms post-translation studies, where translation is viewed as fundamentally transdisciplinary, mobile, and open ended. TS needs to perform this outward turn moving away from a logic of self-containment and demonstrating its relevance to other disciplines. Otherwise, it may one day be taken over by those same disciplines, as their authority over the concept of translation increases, precisely because they are outward-going. We need to expand our ideas about translation beyond the linguistic and to seek a redefinition of what translation actually is. The use of space as an interpretative lens has proliferated in recent years within translation studies thanks to groundbreaking studies by Michael Cronin (2000), Sherry Simon (2013), and Federico Italiano (2016). The conceptualization of the city as a locus for the interactional negotiation of identities and subjectivities has gained a privileged position in debates concerning displacement, uprootedness, and dislocation. The analysis of urban space has come to the foreground to reframe the ways in which translation can affect (and be affected by)

the cityscape. As Simon also argues, 'there are no monolingual cities' (2013). A city is a place of language contact, and it thus follows that the city is also a space for translation. África (2019) describes translation as a heterotopic activity, between diverse epistemological spaces and times, so that the field can reach out to other disciplines and become more open to ideas about translational issues coming from researchers who may not be primarily engaged in translation Cronin (2012) argues that our present age should be termed the 'translation age', as translation offers a lens through which to view the transformation of communication in rapidly changing societies. Today translation is essential, for without translation we cannot communicate in a world where interconnectedness is vital, nor can we access the world inhabited by our ancestors. When in the 1990s, Bassnett and Lefevere began editing a series of books in Translation Studies for Routledge, they tried to insist (vainly, as it turned out) that the publishing house should promote the books across disciplines, rather than relegating them to the linguistics section. Today, Translation Studies publications still appear to be viewed by many as primarily related to linguistics. Academic disciplines such as literary studies, globalization studies, media, and cultural studies still tend to ignore translation. We need to expand our ideas about translation beyond the linguistic and to seek a redefinition of what translation actually is.

2. OBJECTIVES

The basic meaning of the word 'turn' - is, 1) to cause to move around; 2) to reverse the position or placement of; 3) to change or alter the position or the cause of; 4) to change or alter the nature, character, appearance, tendency, trend, attention or to revolve in the mind and so on. A turn occurs in the study of a discipline, whether it is a renewal of the methodological approach or a change in the subject matter or attributes, will have an impact on the discipline. At least, it is necessary to clarify the causes and contents of these 'turns' and the trends of the discipline after the shifts, that is, to answer three basic questions: Why do we need to turn? How? What is the result or impact of the turn (i.e., is the turn successful)? In Mary Snell-hornby's book (2006) 'The Turns of

Translation Studies: New Paradigms or Shifting Viewpoints', she chiefly reviews the development of Translation Studies over the past 30 years and states the trends of future development in this discipline. The book's problematic title invites reflection: does translation studies need a new paradigm in the new millennium, or is it merely a shift in perspective? Guided by Thomas Kuhn's well-known theory of paradigm shift and enlightened by Mary Snell-Hornby's translation theory on globalization, and based on the consideration that the phenomenon of turns in translation studies and the controversies it triggered have an important impact on the future disciplinary development of translation studies, this study takes the representative turns in the history of translation studies as the object of investigation, intends to provide a preliminary systematic review of previous achievements, and an analysis on the development trend of translation research paradigms and concepts in order to find their theoretical origins and their internal connections to expose the historical trace of translation notion and research paradigms and Translation Studies as an independent discipline should look outward to keep pace with the world and take on the challenges of globalization.

3. METHODOLOGY

With the reconceptualization of translation activities and the further development of contemporary translation studies, the perspectives and methodologies of translation studies have begun to receive more and more attention, and various turns that predict the future direction of translation studies have become hot topics of discussion in the field of translation studies. From different perspectives, researchers will theorize translation research, predict the future development trend, criticize the defects of previous translation research methods, or construct new research paradigms. However, we should note that along with this tidal wave of shifts, there are also many confusing bubbles. Therefore, to truly understand the future trend of translation studies and to enhance the theoretical awareness of translation studies, it is necessary to change the perspective of attention to the various turns. In order to make the research more adequate, this article adopts the research method of

combining diachronic study and. The co-occurrence approach explores the systemic structure of the object of study, while the chronological approach explores the dynamic evolution and development of the object of study. In the present study, it is not only to longitudinally sort out the various translation research 'turns' that have appeared in the historical process of translation research, and to identify their respective development and roots, but also to note the many new 'turns' that have appeared since the middle of the 20th century, especially in contemporary times, which have a common contemporary pattern. It is also important to take note of the many new 'turns' that have emerged since the mid-20th century, especially in contemporary times, and to compare the similarities, differences and historical sources of these turns in the context of the common contemporary society and culture.

RESULTS

Before the twentieth century, the whole translation research was based on spiritual perception and lacked scientificity. Since the twentieth century, there have been two major 'turns' in the field of translation studies, namely, the linguistic turn and the cultural turn. Since the ancient times, translation has been making important role in cultural communication between different countries and peoples. It is precisely because of the translation, cultural exchanges among different countries and peoples can be achieved. To translation, it can also be said that it is not only the transition of information between different languages but also the transition of information between different cultures. To be exactly, translation is a cross-linguistic and cross-cultural activity with the purpose of communication of information. Although linguistics school has made great contributions to translation studies, it still cannot prevent the emergence of individual translation studies itself, because linguistic school has its own deficiency, which cannot satisfy the further research in translation studies. First of all. although some scholars of linguistic school claim the science of translation, few of them have the urge to establish translation as an independent branch of science. Instead, they argue that translation is a sub-branch of linguistics, or applied linguistics, which, therefore, hinder the further development of translation

studies. Second, linguistic school has not formed a complete system of translation itself which cannot provide guidance on practice. Third, the linguistic school emphasizes the objectivity of the principles of language while overlooks the subjectivity of people, which confines translators to a rather limited role. thus influencing translation itself. And it stresses the central status of source text and thus puts the target text to an inferior status. Therefore, translation studies find a new growing point and cultural turn emerged and has brought translation studies to a very broad cultural dimension. The cultural turn makes us aware of the cultural elements in the process of translation, thus bringing us new insights into the process of translation. Translation cannot be accomplished only on the linguistic level, cultural factors really influence the translation process and translation is not only a decoding-recoding process but a process of intercultural communication. It stresses not only on the influence of the target culture on translation but also on translation as a shaping force for change and innovation, and has promoted the inferior status of the translator and the translated text. Translation is a cultural activity in which the translator expresses in another language what is stated in one language. which means that it is the translator who conducts the activity of translation and plays the central role in the process of translation. The scholars have realized that, rather than being a secondary and derivative genre, translation is actually the shaping force for innovation and change. This paper reviews the basic ideas and theoretical back ground of these 'turns' in translation studies based on Thomas Khun's Paradigm Shift theory, the two major 'turns' in translation studies and the transmutation of four paradigms (i.e. linguistic paradigm, structuralist linguistic paradigm, deconstructionist paradigm and synthesis paradigm, etc.) are sorted out. The 'turns' in present translation studies represent the trends of pursuing new approaches and openings. In fact. the new turns have not evolved into a newly formed paradigm in its true sense, but only reflect different research perspectives and methods of translation studies There still coexist the philological, linguistic and cultural paradigms in translation studies.

5. DISCUSSION

Translation has long been discussed from the perspective of linguistics, semantic, discourse analysis and so on. The two most important shifts in theoretical development in translation theory over the past two decades have been 1) the shift from source-text oriented theories to target-text oriented theories and 2) the shift to include cultural factors as well as linguistic elements in the translation training models (Gentzler, 2001). Translation as Interdisciplinary Approach In the history, translation studies used to be a part of other disciplines, like the subdiscipline of linguistics and literature. However, in the past two decades, two important shifts in translation studies declare the independence and interdisciplinarity of translation studies. In the sense of Kuhn and Vermeer, can be seen as paradigm changes or milestone in the development of Translation Studies. The 'cultural shift' in the field of translation also happens in the process of preparation or gestation, and its occurrence presupposes the awakening of cultural consciousness in the field of translation. This awakening of cultural awareness is manifested in two aspects: on the one hand, the broad cultural vision shown by scholars such as Susan Bassnett, James Holmes, and Mary Snell-hornby in their translation practice; On the other hand, there is the cultural tendency shown by scholars such as Itamar Even- Zohar, Gedion Toury, Andre Lefevere and others in their translation studies. The cultural consciousness of the former comes mainly from specific translation activities and is thus called internal awakening; the cultural consciousness of the latter comes mainly from one of the background theories of translation studies, the theory of multiple systems, and is thus called external enlightenment.

If linguistic paradigm pays attention to the process of translation, then cultural paradigm focuses on what happens before and after the translation, especially what happens after the translation. Thus, the translated text is analyzed in a broader sense both in time and in space: a diachronic idea is introduced in time and cross-cultural and cross-literary tradition in space. After the 'cultural turn'. translation is viewed as a creative activity constrained by two contexts, one is within the literary system and on the linguistic level, and the other is within the larger

context of history and culture, so translation studies should study both the textual and the extra-textual factors. Moreover it cares more about the extra-textual factors as it is believed that the textual factors are constrained by the extra-textual factors such as ideology, poeties, and patronage, Therefore, the 'cultural turn' actually shifts peoples attention from linguistic transfer to social and cultural studies, and the key words of translation studies, such as equivalence, transfer, translation unit, have been replaced by culture, power deconstruct, hegemony and so on. All in all, the cultural paradigm of translation studies absorbs some research findings from comparative literature and literary history, imitate the proper perspectives and enhance the development of translation. The cultural paradigm of translation studies transfer the focus of translation from macro-to micro-investigation. from a static to dynamic position and from multidisciplinary perspectives, which embodies a trend that boasts broad research fields and development visions as well as close relations with reality.

6. CONCLUSION

The 'turns' in current translation studies represent the trends of pursuing new approaches and openings. But they may cause problems for those who get lost when facing many directions. Since the 1950s, translation studies have undergone a great change, especially after the 'cultural turn', translation studies have been flourishing, and the breadth of research has continued to expand. Both Translation Studies and research objects have been redefined and enriched with diversified perspectives and methodologies. The vitality of a discipline or a theory lies in its response to the development of the times and society. In any era, there are problems that have not been encountered in the past, and there is no one-size-fits-all solution to every social science problem. Shifts in a discipline's 'scientific sensibility' are usually precipitated by significant social and global developments, putting different questions on the floor. They place a premium on the creation of different modes of discourse. (Alexander & Colomy, 1992) The consideration of any phenomenon must have a certain period and disciplinary context. With the development of society and the progress of the times, and with the

continuous enrichment and improvement of intercultural communication, the translation activity itself and the multiple links between translation activity and the social environment become more and more complex. As a part of the overall structure of society and all social relations, translation activities have undergone great changes and will continue to undergo even greater changes. All these have put forward new requirements for the overall understanding of translation. In other words, if the study of translation is limited to the traditional scope of language studies, not only is it difficult to make new breakthroughs in the understanding of translation activities, but there will also be no new development in the theory of translation.

It is Susan Bassnett who explores similarities and differences between Translation Studies and Comparative Studies, and demonstrates the unique objective of Translation Studies. For instance she reckons that translation theories must be connected with practice; Translation Studies needs a broad vision research methods from field investigations: Translation Studies needs the cultural turn. Her thoughts reflect the evolution of Translation Studies as an independent discipline, but also can introspect its development in modern times. With the development of modern media, sociolinguistics, applied linguistics, anthropology, cultural studies, pragmatics, etc. especially the rise of intercultural communication studies, the study of translation theory has transited from detailed comparative analysis on language structure to a bold exploration in a broad language and cultural sense, and from a single direction to a multi-level, multi-faceted and interdisciplinary direction. In fact, the real purpose of interdisciplinary research is to make two disciplines aware of each other's existence, and to learn from each other's theories to promote the development of their own disciplines, and to develop interdisciplinary exchanges and communication on this basis. Nowadays, translation studies have made rich achievements in learning and borrowing from other disciplines, but whether other disciplines are aware of the existence of the independent disciplinary status of translation studies and whether they will use some concepts of translation studies to study the phenomena of their own disciplines are questions that researchers are not aware of or have not thought deeply about yet.

Therefore, while translation studies are steadily progressing by absorbing nutrients from other disciplines, how to carry out interdisciplinary studies in the true sense so that the disciplinary status of translation studies can be strengthened and paid attention to by more disciplines. Translation should aim to step out of the discipline, overcoming the inward-looking nature of the field and mixing disciplines to achieve the desired outward turn.

7. ACKNOWLEDGEMENTS

First and foremost, the author would like to express heartfelt gratitude to her supervisor Professor. Prof. África Vidal Claramonte, who has constantly guided her in the process of writing this paper and provided endless encouragement and support. Second, the author would like to extend sincere thanks to professors of Translation Studies who contribute to the 'turns' and give inspiration and many approaches to translation studies.

8. REFERENCES

Alexander, J. C., & Colomy, P. (1992). Traditions and competition: preface to a postpositivist approach to knowledge cumulation. Ritzer, G.Metatheorizing.Sage.California.USA,

Arduini, S., & Siri, N. (2011). Transaltion: a new paradigm.

Bassnett, S. (2012). Translation studies at a cross-roads. Target.International Journal of Translation Studies, 24(1), 15-25.

Bassnett, S. (2017). Translators in search of originals. Textual and Contextual Voices of Translation (pp. 119-129). John Benjamins.

Bassnett, S., & Johnston, D. (2019). The outward turn in translation studies. The Translator, 25(3), 181-188.

Bassnett, S., & Lefevere, A. (1990). Translation, history, and culture. Burns & Oates.

Bassnett, S., & Lefevere, A. (1998). Constructing cultures: Essays on literary translation. Multilingual Matters.

Claramonte, Mª Carmen África Vidal. (2019). Violins, violence, translation: looking outwards. The Translator, 25(3), 218-228.

Cronin, M. (2000). Across the lines: Travel, language, translation. Cork University Press.

Cronin, M. (2010). The translation crowd. Revista Tradumàtica: Tecnologies De La Traducció, (8), 1-7.

Cronin, M. (2012). Translation in the digital age. Routledge.

Derrida, J. (1993). Structure, sign, and play in the discourse of the human sciences. A Postmodern Reader, , 223-242.

Gentzler, E. (2001). Contemporary translation theories. Multilingual Matters.

Gutt, E. (2014). Translation and relevance: Cognition and context. Routledge.

Hatim, B. (2001). Teaching and Researching Translation. Applied Linguistics in Action Series.

Italiano, F. (2016). Translation and geography. Routledge.

Leung, M. W. (2006). The ideological turn in translation studies. Benjamins Translation Library, 68, 129.

Loffredo, E., & Perteghella, M. (2006). Translation and creativity: Perspectives on creative writing and translation studies. Bloomsbury Publishing.

Nida, E. A. (1969). Science of translation. Language, , 483-498.

Nida, E. A. (1964). Toward a science of translating: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating. Brill Archive.

O'Hagan, M. (2013). The impact of new technologies on translation studies: a technological turn? The Routledge handbook of translation studies (pp. 521-536). Routledge.

Robinson, D. (1991). The translator's turn. JHU Press.

Simon, S. (1996). Gender in Translation: Cultural Identity and the Politics of Transmission. Psychology Press.

Simon, S. (2013). Cities in translation: Intersections of language and memory. Routledge.

Snell-Hornby, M. (1988). Translation studies: An integrated approach. John Benjamins Publishing.

Snell-Hornby, M. (2006). The Turns of Translation Studies: New paradigms or shifting viewpoints?. John Benjamins Publishing.

Thomas, K. (1962). The structure of scientific revolutions. International Encyclopedia of Unified Science, 2(2)

Toury, G. (1984). Translation, literary translation and pseudotranslation. Comparative Criticism, 6, 73-85.

Tymoczko, M., & Gentzler, E. (2002). Translation and power. University of Massachusetts Press.

LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA DESDE LA CURIOSA MIRADA DE GAMEL WOOLSEY EN *DEATH'S OTHER KINGDOM* Y SU TRADUCCIÓN

MARTA JIMÉNEZ MIRANDA
Universidad de Córdoba
Grupo de Investigación HUM-□□□

1. INTRODUCCIÓN

Desde que el ejército español de Marruecos se revelase contra la república en España un 17 de julio de 1936, hasta que se pone fin a la guerra civil española el 1 de abril de 1939 son muchas las personas que son testigos directos de los hechos que tuvieron lugar durante los casi tres años que duró la guerra. A pesar de que se trató de una guerra civil, los españoles no fueron los únicos testigos de esta. Existen cientos de testimonios de todos los extranjeros que vinieron como combatientes, muchas mujeres que se ofrecieron como voluntarias sanitarias y otros que venían como curiosos. Además, dado que se trataba de una época en la que el turismo estaba totalmente en auge, gran cantidad de viajeros se encontraba residiendo en nuestro país. Algunos de estos viajeros plasmaron sus vivencias durante la guerra (como es el caso de Chalmers-Michel, Nancy Johnstone, Laurie Lee), otros (Brenan, Buckley, Langdon-Davis) extendieron sus testimonios a aspectos globales. A pesar de que la gran mayoría de ellos siguió viviendo en la España franquista, fueron en su mayoría defensores del bando republicano.

En nuestro trabajo nos centramos concretamente en la visión de Gamel Woolsey, poeta canadiense y feminista. Casada con el conocido escritor Gerald Brenan, con quien residía en Churriana (Málaga). En su obra *Death's Other Kingdom* (1939) (*El otro reino de la muerte [19□□]*), Woolsey relata los primeros meses de la guerra desde su casa.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

2.1. LA NO INTERVENCIÓN BRITÁNICA EN LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

Según la *Enciclopedia del Holocausto*, la guerra civil española tuvo comienzo un 17 de julio de 1936, cuando el ejército español, liderado por los generales Emilio Mola y Francisco Franco, se rebela contra la república elegida de manera democrática. En las zonas rurales donde reinaba un pensamiento derechista ganaron los confederados de Franco. En otras zonas, con ideas izquierdistas, las revueltas fueron mitigadas.

Desde los primeros días en los que se inició la guerra civil, tanto la República como los Nacionalistas pidieron auxilio militar extranjero. Francia se prestó a ayudar a la república, mientras Gran Bretaña rechazó dicho llamamiento. Franco solicitó ayuda a la Alemania nazi y la Italia fascista y, gracias a dicho apoyo, Franco fue capaz de transportar por aire sus tropas de Marruecos a tierra para continuar el ataque a Madrid. Hitler y Mussolini brindaron su apoyo durante los tres años que duró la contienda.

El conflicto generó tal inquietud en todo el mundo ante la posibilidad de que diese lugar a una guerra por toda Europa que, en agosto del año 1936, más de 24 naciones firmaron un Acuerdo de no intervención. Algunos de los signatarios de dicho acuerdo lo violaron abiertamente. Muchos de ellos alegaron que el acuerdo beneficiaba al militar Francisco Franco, el cual compraba armamento a crédito a sus aliados mientras la República pagaba monedas a los traficantes de armas, frecuentemente anticuadas.

Desde el 23 de agosto del año treinta y seis, las primeras expediciones sanitarias llegaron a España, propulsadas por la Asociación Médica Socialista de Gran Bretaña. A pesar de que ya se encontraban en España, el Ministerio de Relaciones Exteriores y de la Mancomunidad de Naciones, que ya había firmado el acuerdo de no intervención, puntualizó que Londres no podía aprobar expediciones a España, aun así, no se vetaron las expediciones humanitarias en casos de guerra civil.

Además de ayudas económicas, propaganda, el apoyo de las iglesias, y la rama de la *National Joint*, la *Basque Children's Committee* (Junta pro-Niños Vascos), el Batallón Británico fue una de las unidades formadas por voluntarios que participó en la guerra civil española.

> «Los británicos no siempre se han sentido tan intensamente afectados por las guerras de otros pueblos como lo fueron por la Guerra Civil Española. De hecho, de todos los conflictos exteriores del siglo XX en los que Gran Bretaña no se ha visto involucrada directamente, la guerra de España ha sido con mucho la que mayor impacto ha tenido en la vida cultural, social y política británica». (Buchanan, p.1, 1997)

2.2. EXTRANJEROS EN ESPAÑA DURANTE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

Según Burgos (2015), se llega a la conclusión a partir de cálculos realizados que 10 000 franceses, 5 000 alemanes y austriacos, 5 000 polacos y ucranianos, 3 500 italianos, 2 800 estadounidenses, 1 500 yugoslavos, 1 500 checos, 1 000 húngaros, 1 000 escandinavos y mucha otra gente de otros países vino a España a combatir durante la guerra civil. También alrededor de unos 2 500 británicos (entre ellos se incluyen los irlandeses)[266].

Pero no solo vienen aquellos que combaten en la guerra o sanitarios que brindan apoyo a los heridos, sino que muchos extranjeros acuden a cubrir la Guerra Civil y este número de extranjeros se compone de periodistas, escritores y fotógrafos. Algunos apoyaban la causa nacional, mientras que otros lo hacían con la república, entre ellos: William Carney, Knoblaugh Edward y Knickerbocker Herbert.[267]

---

[266] Aunque el servicio de inteligencia interno de Reino Unido, conocido con el nombre de M15, cuenta con registros de unos 4 000 nombres de hombres y mujeres, que, supuestamente, viajaban a España para luchar o ayudar. (Archivos Nacionales de Reino Unido). BBC Mundo. 2011.

[267] Vid. Genoveva García Queipo de Llano*, Los intelectuales europeos y la guerra civil española*, Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea, T. V, 1992, págs. 239- 256.

Por lo tanto, debido a la gran cantidad de información que se recibía en Reino Unido, la contienda ocasionó un gran dramatismo entre los intelectuales.

Tal como había diferentes tipos de extranjeros en España durante la Guerra, existen diferentes tendencias literarias dentro de la producción de literatura británica relacionada con la contienda. Según podemos comprobar en los *Testimonios literarios ingleses de la Guerra Civil en Andalucía*, que forman parte de *La Guerra Civil en Andalucía Oriental 19□6-19□9*.

2.3. GAMEL WOOLSEY

Ilustración 1: Gamel Woolsey. Ilustración original de M. Miranda

Elizabeth Gamell Woolsey (1895- 1968), poeta canadiense y feminista que, a pesar de estar casada con el afamado escritor británico Gerald Brenan no cambió nunca su nombre a Gamel Brenan. Se asentó en Churriana junto a su marido y allí descansan sus restos mortales, en el conocido Cementerio Inglés. Fue uno de los testimonios de aquellos que residían en nuestro país, ya que en su obra más conocida relata los primeros meses de la guerra civil española desde su casa. Allí varios milicianos llegados a Málaga quemaron las imágenes de la parroquial.

A pesar de ser descendiente de personajes vinculados con el mundo de las letras y estar casada con un famoso escritor, Woolsey no llegó a

conseguir la fama ante la negativa de T.S. Eliot en 1960 de incluirla en el catálogo de poetas de la editorial Faber and Faber.

Aunque al inicio de la contienda, Woolsey y Brenan no compartían el mismo punto de vista sobre la Guerra Civil. Brenan se interesaba por los conflictos bélicos, mientras Gamel los consideraba eventos detestables. Ambos llegaron a un punto en común[268] ya que esperaban que aquella problemática tuviese un final no violento.

Ya que ambos se habían desplazado hasta Andalucía en busca de ese remanso de paz que no encontraban en sus tierras natales, sus deseos se romperían ante el levantamiento ocurrido en Málaga y que había prendido fuego a la ciudad.

> «Alguien cantaba "El puente de Londres se está quemando, se está quemando". Lo están cantando mal, pensé. Es "se está cayendo, ¿no?, o ¿se está quemando?".
>
> Entonces comencé a despertarme. María estaba a los pies de la cama. "¿Por qué duermen –dijo– cuando Málaga está ardiendo?"» (Woolsey, 2005).

3. GAMEL WOOLSEY, *DEATH'S OTHER KINGDOM*

Death's Other Kingdom (*El otro reino de la muerte*), que, paradójicamente, debe su nombre al poema *The Hollow Men* de T.S. Eliot, pasó casi inadvertida cuando se publicó en Londres en 1939. La editorial estadounidense Pithia Press logra dar notoriedad a su obra en 1998 cambiando el título a *Málaga Burning* (Málaga en llamas). Dicho emotivo relato fue publicado por primera, en lengua española vez con el título original en 1988, y con el nuevo título en 1998. Pese a ello, hoy en día la edición del segundo título se encuentra descatalogada y solamente podemos encontrarla con su título original. El motivo de su poco éxito

[268] Si la actitud de Brenan ante la contienda española se manifiesta por un apoyo incondicional a la República, y la de Gamel se muestra más moderada, la postura de ambos escritores, por muchas divergencias que tengan, ofrecen unas atractivas fórmulas de compromiso. Vid. S. Guardeño, *Gerald Brenan y Gamel Woolsey, testigos de la historia*, art. cit.

original quizás esté relacionado de algún modo con la negativa que recibió por parte de T.S. Eliot.

Quizás el hecho de que Woolsey detestase cualquier conflicto plasmó en su obra las historias de todos aquellos afectados por la Guerra, en lugar de realizar ningún análisis político o militar. Se mantuvo siempre al margen a la hora de posicionarse en algún bando, por lo que plasmó las historias de todos aquellos buscaban la supervivencia.

Ilustración 2: *Gamel Woolsey. Ilustración original de M. Miranda*

En esta autobiografía de Woolsey, nos deja ver cómo la guerra es una lucha de clases. A pesar de cierta condescendencia que muestra la autora, nos enseña que su sensibilidad la lleva a preocuparse por aquellos que se encuentran en unas condiciones peores a las suyas, y que le preocupa el estado y las condiciones del trabajo de los obreros y critica las conductas revanchistas.

De hecho, Perles Rochel destaca de su obra el carácter etnográfico de la obra de Woolsey, lo cual resulta de gran interés, ya que, a través de ella, Woolsey, observa a la gente que tiene a su alrededor y crea juicios

desde su posición sociocultural. Es por ello, que, en muchas ocasiones en la obra, Woolsey, genere opiniones que pueden resultarnos estereotipadas y maternalistas, de igual manera que ocurría con muchos blancos con sus sirvientes negros.

> «It shows what a primitive race the Spaniards are in some ways that they were not much surprised or even much shocked at the idea of killing a member of his family in Juan's place. » (Woolsey, 1988, pg.174)
>
> (El hecho de que no estuviesen sorprendidos o incluso escandalizados ante la idea de que matasen a un miembro de su familia si no daban con Juan muestra lo primitiva que es la raza española en algunos aspectos.)269

4. LA TRADUCCIÓN DE LA OBRA DE GAMEL WOOLSEY

Como hemos visto, solamente la traducción del título ha ido creando cierta controversia a lo largo del tiempo, siendo el mismo motivo de su posible fracaso al principio.

La obra de Woolsey muestra un lenguaje muy literario, influenciado quizás por sus dotes de poeta. La autora emplea un lenguaje extremadamente descriptivo en su obra, recreando escenas y sensaciones en el lector. Pero que, desgraciadamente, no son percibidas por los lectores debido a traducciones imprecisas e incluso en ocasiones malas traducciones.

Nuestra intención es proponer traducciones que consideramos son mucho más fieles a lo que Woolsey deseaba transmitir con sus palabras. Y un buen ejemplo es el comienzo de la obra. Ya que el original comienza así:

269 Traducción de la autora del artículo.

Original	de la Torre y Díaz Chicano
IT WAS THE MOST BEAUTIFUL DAY of the summer – in all the rummage box of time there could hardly have been found a more beautiful day. The sky at dawn was cloudless and the 'pink band' of the tropics, the band of rosy light which ascends the sky from the horizon at twilight, rose to the zenith and faded into the growing light. Then the sun rose suddenly with a leap into the air: the long hot southern day had begun.	ERA EL DÍA MÁS MARAVILLOSO del verano. En toda la historia de los días no se habría encontrado uno más estupendo. Al amanecer, el cielo estaba despejado y la "banda rosa" de los trópicos, la cinta de luz rosácea que, entre dos luces, asciende al cielo desde el horizonte, se elevó al cenit y se desvaneció ante la luz creciente. Luego, el sol surgió repentinamente dando un salto en el aire. Empezaba el largo y cálido día sureño.

Nuestra propuesta de traducción es la siguiente:

(ERA EL DÍA MÁS MARAVILLOSO del verano. Difícilmente se habría encontrado un día más extraordinario en la historia de todos los tiempos. El cielo estaba despejado en su amanecer y la «banda rosa» de los trópicos, la cinta de luz rosácea que asciende hacia el cielo desde el horizonte en el crepúsculo, se elevó al cenit y se desvaneció en la luz creciente. Repentinamente, tras ella se elevó el sol dando un salto en el aire: daba comienzo el largo y caluroso día sureño.)

Algunos de los datos que creemos interesantes y que se pierden en la traducción de de la Torre y Díaz Chicano son que se pierde la intencionalidad del «hardly», que nos transmite laboriosidad o dificultad a la hora de hacer algo, en este caso encontrar un día más maravillosa en la historia de los tiempos. Además, consideramos que, aunque la autora repite la palabra «beautiful», nos decantamos más por la traducción de «extraordinario» que denota más excepcionalidad. Por otro lado, encontramos la omisión de «twilight» en la traducción.

Estos pequeños matices, que a veces carecen de importancia (ya sea por prisas o por otros motivos) a la hora de traducir, hacen que, si de por sí algo del mensaje se pierde en la traducción, perdamos la esencia del texto original, privando de este modo al lector español del estilo y la intención de la escritora en su obra.

A continuación, ofrecemos una propuesta más de traducción que encontramos en el artículo de Perles Rochel.

Original	de la Torre y Díaz Chicano	Propuesta de Perles Rochel
It shows what a primitive race the Spaniards are in some ways that they were not much surprised or even much shocked at the idea of killing a member of his family in Juan's place.	El hecho de ver como algo normal la idea de matar a un miembro de su familia si no daban con Juan, muestra has qué punto es primitivo el pueblo español en tales situaciones.	La falta de sorpresa ante el hecho de que los españoles no se sorprendieran de que se amenazara con matar a un miembro de su familia en el lugar de Juan, demuestra lo primitiva que es la raza española en algunos aspectos.

Proponemos la siguiente traducción, que a nuestro parecer hace más justicia a ambas propuestas:

El hecho de que no estuviesen sorprendidos o incluso escandalizados ante la idea de que matasen a un miembro de su familia si no encontraban a Juan, muestra lo primitiva que es la raza española en algunos aspectos.

La traducción propuesta por Perles Rochel es totalmente desafortunada, es difícil comprender la oración y no es ese el mensaje que la autora trata de transmitir. Sin embargo, a pesar de que no es exactamente lo que expresa la autora no nos resulta una mala traducción el haber solucionado la oración diciendo «El hecho de ver como algo normal…», aun así, nos quedamos con nuestra propuesta, que se ciñe mucho más al original sin de dejar de ser literaria. Sin embargo, en el caso de «in Juan's place» la traducción de Perles Rochel no es desacertada, aun así, demasiado literal y poco literaria.

Consideramos que la traducción de «in some ways» de de la Torre y Díaz Chicano es una traducción libre y no es lo que expresa la autora.

Original	de la Torre y Díaz Chicano	Propuesta de Perles Rochel
We sat in the patio for tea by the fountain in the shade of the house. As we sat drinking our tea, but eating nothing, for food and tea never seem to go together in Spain in summer, the servants gathered round and stood leaning on the fountain and the cistern talking to us like retainers in a Shakesperian play. As they arrived we asked them to join us in eating 'Quieren ustedes comer?' 'Gracias, que se sientan bien'. *They politely refused. 'Thank you, may it do you good' with the beautiful manners of Spain where even a beggar by the road eating dry bread offers it courteously to the rich passer by and is as courteously refused*	Nos sentamos en el patio a tomar el té, junto a la fuente, en la sombra que proyectaba la casa. Mientras bebíamos el té sin comer nada, puesto que en España el té y la comida son irreconciliables en verano, los criados se congregaron a nuestro alrededor y permanecían de pie apoyados en la fuente y en la alberca hablándonos como los sirvientes de un drama de Shakespeare. Le invitamos a que se uniera a nosotros: "**Quieren ustedes comer?**" "**Gracias, que se sientan bien**". Ellos rehusaron educadamente con las buenas maneras de España donde incluso un mendigo que va por la calle comiendo pan duro lo ofrece al rico que pasa a su lado y éste, también cortésmente, lo rechaza.	Nos sentamos en el patio, junto a la fuente y a la sombra de la casa para tomar el té. Mientras permanecíamos sentados bebiendo el té, aunque sin comer, ya que el té y la comida parecen no ir juntos en España en el verano, los sirvientes se apoyaban en la fuente o en la alberca y nos hablaban como si fuesen personajes de una obra de Shakespeare. Al llegar les pedíamos que comiesen con nosotros, quieren ustedes comer, Gracias, que se sientan bien, rechazaban la invitación cortésmente. Las fórmulas de cortesía en España son tan maravillosas que hasta los mendigos ofrecen su pan seco a un rico transeúnte y se rechaza la invitación de forma cortés.

Proponemos la siguiente traducción:

Nos sentamos en el patio, junto a la fuente, en la sombra que proyectaba la casa a tomar el té. Mientras bebíamos té, sin comer nada, ya que en España el té y la comida no casan en verano, los criados se reunieron a nuestro alrededor, permaneciendo de pie apoyados en la fuente y en la alberca, mientras nos hablan cual sirvientes sacados de una obra de Shakespeare. Cuando llegaron les ofrecimos que comiesen con nosotros «**Quieren ustedes comer?**» «**Gracias, que os sientan bien**». Rechazaron educadamente, con las agradables maneras de España, donde incluso un mendigo que va por la calle comiendo pan duro ofrece cortésmente al rico que pasa por su lado y del mismo modo este lo rechaza.

Una vez más, la traducción propuesta por Perles Rochel resulta muy literal a la vez que no aporta literariedad. La expresión «son irreconciliables» no es muy común, consideramos que una traducción algo más apropiada sería «no casan» ya que quiere decir que no se corresponden o no cuadran lo uno con lo otro. Es cierto que utiliza la palabra «servant», que puede ser criado o sirviente, pero preferimos utilizar criado, ya que sirviente es algo más arcaico y con un carácter ligeramente negativo.

«*As they arrived we asked them to join us eating*», al igual que en el resto de las ocasiones, consideramos que la traducción de la Torre y Díaz Chicano no es fiel en este fragmento en concreto, ya que omite parte de texto.

Coincidimos con de la Torre y Díaz Chicano en mantener las expresiones tal y como aparecen reflejadas en la obra original, y, además, nos resulta interesante el hecho de haber optado por la negrita, en lugar de la cursiva el libro original ya que la traducción necesita de la cursiva para algunos extranjerismos presentes en la obra.

Original	Propuesta de Perles Rochel
The attitude of our fellow Anglo-Saxons was one of the things which depressed us most during the Civil War, in Spain, and even more at Gibraltar. (....) The Civil War was an annoyance to most of them, it was interrupting their vacations just when the bathing was at his best. I saw not a trace in them of any realization that something was happening of shocking importance to the Spanish people and probably to the world. In most of them the war appeared to affect nothing but their egotism; and many of them were a sort of huffy pomposity as if the war had been got up on purpose as a personal offence to them	La actitud de nuestros colegas anglosajones fue una de las cosas que más nos deprimieron durante la guerra Civil, en España, e incluso más en Gibraltar (….) La Guerra Civil significaba un contratiempo para la mayoría de ellos e interrumpía sus vacaciones justo cuanto la temporada de baño alcanzaba su mejor momento. No vi rastro en ellos de que imaginaran que algo de tremenda importancia estaba ocurriendo para los españoles y probablemente para el mundo en su conjunto. A la mayoría la guerra sólo afectaba a su egoísmo; y muchos de ellos se comportaban con una pomposidad malhumorada, como si la guerra hubiera estallado a propósito para ofenderles

Traducción propuesta:

La actitud de nuestro colegas anglosajones fue de lo más decepcionante durante la Guerra Civil en España, e incluso más en Gibraltar. (…) Para la mayoría de ellos la Guerra Civil significaba un contratiempo que interrumpía sus vacaciones justo en la temporada de baño. No vi en ellos ni rastro de consciencia de que lo que estaba sucediendo era de gran importancia para los españoles y, probablemente, para el mundo. A la mayoría la Guerra solo afectaba a su egoísmo y muchos se comportaban con quisquillosa pomposidad como si la Guerra hubiese estallado a propósito para ofenderles.

Utilizar «deprimente» resulta demasiado literal. Más que deprimente la autora muestra una actitud de decepción ante esta reacción por parte de sus paisanos. La oración «no vi rastro en ellos de que imaginaran» es muy pobre y poco natural en español.

Original	de la Torre y Díaz Chicano	Propuesta de Perles Rochel
It must have been examples of this apathy, this strange, sometimes fatal, inertia as well as his observation of their wonderful stoicism and heroic patience (how often shown in these days!) which made General Napier in his History of the Peninsular War pronounce his odd judgment upon the Spanish- which, while I feel it to be a libel upon one of the noblest races, always amuses me in spite of myself by its oddity and by some essential truth of caricature in it. 'The Spaniards,' he said, 'are races of many virtues, but unfortunately their virtues are passive and their faults are active	Seguramente el general Napier vio ejemplos de esta apatía, de esta extraña, a veces fatal, inercia y también observó momentos de maravilloso estoicismo y de paciencia heroica (con qué frecuencia se ve estos días) para pronunciar su extraño juicio sobre los españoles en su Historia de la Guerra Peninsular, que, a pesar de que la considero un libelo sobre uno de los pueblos más nobles, siempre me sorprende a pesar de sí misma por su excentricidad y porque contiene cierta veracidad esencial por debajo de la caricatura. "Los españoles", decía, "son una raza con muchas virtudes, pero desgraciadamente sus virtudes son pasivas y sus defectos activos.	Deben haber sido estos ejemplos de apatía, este extraño, en ocasiones fatal, inercia así como sus observación de su maravilloso estoicismo y paciencia heroica (¡y cuanto se muestra en estos días!) los que hicieron al General Napier en su Historia de la Guerra Peninsular pronunciar este curioso juicio sobre los españoles – el cual, aunque siento que es un escarnio para una de las razas más nobles, siempre me divierte contra mi voluntad como consecuencia de su excentricidad y de su verdad caricaturesca. "Los españoles, dijo, son una raza de muchas virtudes, aunque desgraciadamente sus virtudes son pasivas y sus faltas activas

Traducción propuesta:

Seguramente el general Napier vio ejemplos de esta apatía, de esta extraña, a veces fatal, inercia, del mismo modo que observó momentos de su maravilloso estoicismo y heroica paciencia (y con qué frecuencia se ve estos días) lo que le llevaron a pronunciar su extraño juicio acerca de los españoles en su Historia de la Guerra Peninsular que, a pesar de que la considera un líbelo sobre uno de los pueblos más noble, siempre me sorprende a pesar de sí misma por su excentricidad y porque

contiene cierta veracidad esencial por debajo de la caricatura. «Los españoles» decía «son un pueblo de muchas virtudes, pero desgraciadamente sus virtudes son pasivas y sus defectos son activos.

A pesar de que la traducción que se lleva a cabo de la mano de dela Torre y Díaz Chicano nos resulta casi al cien por cien perfecta exceptuando algún que otro detalle de estilo, nos resultaba de gran interés esta cita de Woolsey ya que en ella nos muestra que, a pesar de que los españoles habían roto con ciertos estereotipos ante los ojos de la autora, seguía resultándole divertido e incluso encontraba veracidad en el hecho de que se dijese fuera de España que por lo general éramos gente tranquila y perezosa.

Original	de la Torre y Díaz Chicano
I always loved waking in Spain. The sun fell in stripes from the slatted shutters on the red and white diamonded tiles of the floor. Noises from the street below floated up; the pattering feet of the milk goats sounded like rain drops…	En España me encantaba despertar por la mañana. El sol se filtraba en bandas por la contraventana y caía sobre los rombos blancos y rojos de las baldosas del suelo. Los ruidos de la calle flotaban en el aire; los pasos ligeros y apresurados de las cabras sonaban como gotas de lluvia…

Traducción propuesta:

Siempre me había encantado el despertar de la mañana en España. El sol se filtraba entre los librillos de las persianas, reflejándose en los rombos rojos y blancos de las baldosas. Los ruidos de la calle flotaban en el aire, el golpeteo de las patitas de las cabras lecheras sonaba como gotas de lluvia…

Hemos seleccionado este segmento en especial ya que aquí podemos ver claramente que el texto de Woolsey tiene más características de un verso que de una prosa, aquí es donde resaltan las dotes de la autora como poeta. A partir del primer punto, casi podemos percibir el sonido de las patas de las cabras sobre el asfalto, pero la traducción no nos

transmite nada de eso. Sin embargo, hemos intentado que esto no se pierda en nuestra propuesta de traducción con: «golpeteo de las patitas».

5. CONCLUSIONES

La traducción de obras literarias no se considera, generalmente, traducción especializada, es decir, muchos traductores por el mero hecho de ser traductores se consideran capaces de llevar a cabo la traducción de una obra literaria y esto puede desencadenar problemas como los ejemplos que hemos visto en el apartado anterior. Una obra literaria cuenta con una complejidad mayor de la que muchos puedan llegar a pensar. En el momento en el que el lector coge un libro escrito por algún autor de su preferencia debe tener el derecho de disfrutar lo máximo posible del texto original, aunque en algunas ocasiones ciertas expresiones sean intraducibles. La solución de todos los problemas que se nos pueden presentar en un texto de esta índole está, además de un máximo conocimiento de la lengua meta, en cierto talento a la hora de abordar traducciones literarias.

Además, gracias a toda la investigación que hemos llevado a cabo, hemos seguido descubriendo la visión que los extranjeros tienen de Andalucía, en un período complicado para nuestra tierra. Que a pesar de haber intentado acabar con todos los estereotipos que se tenían acerca de los españoles en el resto de Europa había (y habrá) algunos de ellos difíciles de romper.

En resumen, el traductor de la traducción literaria ha de ser minuciosamente seleccionado para el encargo, ya que como hemos visto con todos los ejemplos que hemos ido mostrando en la sección anterior pueden surgir muchos errores de traducción, omisiones y, no mucho menos importante, el texto puede sufrir innecesariamente la pérdida de la identidad del autor original. Aunque realmente ya contamos con ello una vez lo traducimos, sin embargo, en muchas ocasiones seleccionado al traductor correcto podemos conseguir que el texto no sufra en exceso durante el proceso y dar la posibilidad al lector en lengua meta de disfrutar al máximo del autor. Por otro lado, gracias a nuestro trabajo de

investigación hemos podido ser testigos de lo que veían unos ojos extranjeros en nuestro país durante la guerra civil.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A mis padres por haberme descubierto al círculo de Bloomsbury desde antes de que pudiese leer y llevarme a Yegen en busca de Brenan con tan solo seis años y al Instituto Cervantes de Londres por descubrirme a Woolsey y dejarme investigar en sus fondos.

En especial a mi directora de tesis por apoyarme siempre y ayudarme a llegar hasta donde hoy estoy.

7. REFERENCIAS

Alpert, M. (1984) *La respuesta inglesa humanitaria y propagandística a la guerra civil española*. Revista de Estudios Internacionales, ISSN 0210-9794, Nº 5, pag. 27.

BBC News Mundo (2011) *La Guerra Civil Española "arrastró a 4.000 británicos". (Disponible en: https://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/06/110628_guerra_civil_espanola_britanicos_amab)*

Buchanan, Tom, *Britain and the Spanish Civil War*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997, p. 1.

Díaz López, Juan Antonio (1987) La guerra civil española en Andalucía oriental 1936-1939. Ideal.

García Queipo de Llano, G. (1992). *Los intelectuales europeos y la guerra civil española*, Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea.

Moradiellos, E. (2006) *El gobierno británico y la guerra de España: Apaciguamiento y No Intervención*. Publicado en Historia del Presente (Madrid), nº 7, pp. 71-86

Perles Rochel, J.A. (2014) *Testimonios etnográficos en* Death's Other Kingdom *(*El Otro Reino de la Muerte/Málaga en Llamas*) de Gamel Woolsey*. Revista Surco Sur. Volumen 4.

Romero, E. (2001). *Itinerarios de la guerra civil española -Guía del viajero curioso-*. Leartes

Soler Gallo, M. *(2020)* «La identidad del extranjero frente a la guerra civil española en Death's Other Kingdom, de la norteamericana Gamel Woolsey» *Aproximaciones a la configuración de la identidad en la cultura y sociedad hispanas e italianas contemporáneas.* Liceus

Woolsey, W. (2004). *Death's Other Kingdom. A Spanish Village in 1936*. Eland

Woolsey, W. (2005). *El otro reino de la muerte. Los primeros días de la Guerra Civil en Málaga*. Ágora

EL LENGUAJE Y LA MIRADA DEL VIAJERO INGLÉS SOBRE ANDALUCÍA A TRAVÉS DE LOS TIEMPOS SIGLO XVIII – XIX (1ª ½)

MARTA JIMÉNEZ MIRANDA
Universidad de Córdoba
Grupo de Investigación HUM-□□□

1. INTRODUCCIÓN

El principal objetivo del presente trabajo es ofrecer una visión diacrónica del viajero inglés en España desde el siglo XVIII hasta la actualidad, aunque en el presente capítulo solo abarcaremos el siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX. Antes de adentrarnos en la historia de nuestros viajeros británicos por Andalucía, nos gustaría comenzar con una breve e interesante cita de uno de los viajeros ingleses más importantes de la historia de nuestro país, Richard Ford «Nunca se aconsejará bastante al que se dispone a recorrer España que prescinda de ideas preconcebidas y conclusiones apriorísticas pues son el más pesado de los equipajes» (Robertson, 1975: 17).

2. CONTEXTUALIZACIÓN

2.1. BREVE INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DE LA ESPAÑA TURÍSTICA Y SUS VIAJEROS

Los viajes desde Inglaterra hasta Andalucía empezaron a ser frecuentes después de la segunda mitad del siglo XVIII, ya que antes de dicha etapa el interés de los viajeros ingleses por nuestra tierra era escaso o prácticamente nulo. Esto era debido a que la finalidad de sus viajes durante aquellos siglos se limitaba al descubrimiento de las novedades científicas, económicas y culturales de los destinos más avanzados.

Dicho fenómeno se conoce como el *grand tour*[270] británico, cuyo objetivo se aleja bastante de lo que ofrecía el sur de España. Sin embargo, es la nostalgia de épocas pasadas la que atrajo a los ingleses románticos y curiosos. Además, existe por parte de estos nuevos visitantes el afán de desmentir todas esas ideas preconcebidas que se tenían de en el resto del mundo acerca de España. Ya lo decía Giuseppe Baretti en la crítica que hacía en su libro *A Journey from Landon to Genoa through England, Partugal, Spain, and France* (1770), donde afirmaba que, si los españoles «hacen menos que los ingleses, los holandeses o cualquier nación moderna, no es por ninguna razón salvo que tienen menos que hacer». En cierto modo, este tipo de afirmaciones y las reformas y construcciones llevadas a cabo por el rey Carlos III empezaron a satisfacer las exigencias de los viajeros europeos y empezaron a animarlos a venir a visitarnos.

En Andalucía concretamente, la existencia del puerto de Cádiz (una puerta a América) facilitaría el tránsito de viajeros ingleses comunicándoles con Madrid, ruta muy transitada en España por comerciantes, militares y dichos viajeros. Así, ciudades como Córdoba, Sevilla y Cádiz serían un punto de descanso para poder llegar hasta los puertos de América. Estas tierras les atraían especialmente, por ser, además de ancladas en el pasado, contenedoras de arqueología clásica, gentes de costumbres pintorescas y atractivas festividades. Todo ello contrastaba con la literatura que previamente habían leído fuera de España, rompiendo así con la idea preconcebida. Por lo tanto, todos esos viajeros, que nos visitaban para plasmar en sus textos críticas burlescas y, en cierto modo, dañinas para la visión que se tenía en el extranjero del país, dejan de lado este tipo de literatura para pasar a escribir textos más objetivos y que, simplemente, pretenden dar a conocer nuestra cultura de un modo más justo, aunque aún sin halagos.

No es hasta la primera mitad del siglo XIX, cuando tiene lugar un verdadero boom de hispanofilia que recorre Europa gracias al mundo de

[270] El *Grand Tour* era un itinerario de viaje por Europa y se solía visitar Francia, Alemania, Suiza e Italia. Su máximo auge fue en el siglo XVII y en la década de 1820 gracias a la llegada del ferrocarril. Este recorrido por Europa lo llegaron a realizar escritores como Hans Christian Andersen, que lo calificaban como un viaje sentimental y educativo (Lavour, 1970).

las artes. España empieza a ser un destino irresistible para el viajero romántico, entre ellos Richard Ford, hispanista y dibujante, que se desplazó a España, con la intención, no solo de desplazarse en el espacio, sino también en el tiempo.

3. VIAJEROS INGLESES EN ANDALUCÍA

Son muchos los autores que han creado listas más o menos completas de viajeros por España en el siglo XVIII. De estos listados hemos podido extraer los nombres de los británicos que visitaron concretamente Andalucía en la franja del tiempo que ocupa este estudio. En el presente trabajo no pretendemos hacer una descripción detallada de cada uno de los viajeros, sino hacer una breve presentación de cada uno de ellos.

Según Guerrero (1995), dentro del grupo de viajeros británicos podemos descubrir desde el auténtico viajero casi profesional hasta militares, personajes adinerados, fugitivos e incluso miembros del grupo diplomático británico que visitaron España dejando tras su paso una obra literaria contando sus vivencias en la Península.

John Durant Breval (1680-1738). Estudió humanidades en la Universidad de Cambridge. Tras un escándalo perdió su trabajo en el Trinity College y se alistó en el ejército. Como militar viajó por Andalucía y el Alentejo en numerosas ocasiones. Durante su paso por nuestra tierra tomó notas sobre sus antigüedades y numerosas inscripciones romanas. Sus escritos no son de gran utilidad, ya que es un buen ejemplo de «viajero clásico». Obra: Remarks on several parts of Europe: relating chiefly to the History, Antiquities and Geography, of those countries through which the author has travel'd; as France, the Low Countries, Lorrain, Alsatia, Germany, Savoy, Tirol, Switzerland, Italy, Spain and Portugal. illustrated with several maps, plans, and above forty copper plates. Londres, B. Lintot, vol. i-ii 1723-1726.

Edward Clarke (1730-1786). Al igual que nuestro anterior viajero, también se formó en Humanidades en la Universidad de Cambridge. Fue un viajero muy persistente, pero fue por su estudio de las lenguas por lo que se dio a conocer. Su libro *Letters concerning de Spanish Nation*[271] fue editado en el año 1762 y en él narra sus peripecias en las provincias de Cádiz y Granada. Con su obra el autor pretendía acabar con todos los tópicos erróneos e informaciones poco fieles a la realidad que se habían publicado sobre España hasta el momento.

Lieutenant Colonel Thomas James (*¿?*). No es mucha la información que hemos podido recabar acerca de este viajero. De hecho, desconocemos tanto su fecha de nacimiento como de su fallecimiento. Gracias al libro que escribió durante su estancia en Gibraltar sabemos que nos visitó entre el año 1749 y 1755. Ya que solo se le concedieron dos permisos, no viajó mucho por Andalucía. Obra: *The history of the Herculean Straits, now called the Straits of Gibraltar* (1771).

Wyndham Beawes (¿?). Cónsul británico destinado a Cádiz y Sevilla. Tomando como referencia la obra de Clarke, escribió *A civil, comercial, political and literary history of Spain and Portugal* (1793).

Richard Twiss (1747–1821). Fue hijo de un comerciante inglés que residía en Países Bajos; este le dejó el dinero suficiente como para dedicarse a literatura y los viajes. Antes de visitar España, estuvo en muchos otros países (Países Bajos, Bélgica, Francia, Suiza, Italia…). En España escribió su obra *Travels through Portugal and Spain in 1□□2 and 1□□□*, que se imprimió en Londres en 1775, de la cual existe una traducción moderna al español y, además, fue traducida a otros idiomas, como el alemán y el francés. De Andalucía recalcó que la Real Posada y Fonda de La Carlota era la mejor que había encontrado a lo largo de su camino por España.

Francis Carter (¿?-1783). Estaba bastante vinculado a la Península. Según Robertson[272], Carter tenía un pariente en Málaga, Charles Peers, que podría ser el principal motivo de su vinculación a la Península. Su

---

271 Cartas concernientes a la nación española.

272 Robertson, I., op. Cit., 2ª ed., 1988, pág. 79

obra *A journey from Gibraltar to Málaga* es una descripción de las antigüedades romanas del reino de Granada.

Henry Swinburne (1743-1809). Fue enviado por su familia a Francia a estudiar. Volvió a Gran Bretaña, pero al poco tiempo decidió dedicarse a viajar gracias a una renta. Recorrió Andalucía de este a oeste. Le llamaba especialmente la atención la arquitectura musulmana. Su obra sobre España se titula *Travels through Spain in the years 1□□5 and 1□□6 in which several monuments of roman and morish architecture are illustrated by accurate drawings taken on the spot*, publicada en Londres en 1779.

Richard Crocker (¿?). De este peculiar capitán solo tenemos los datos que él nos muestra en su *Travels through several provinces of Spain and Portugal* (Londres, 1799), donde cuenta sus vivencias en Arcos de la Frontera.

Joseph Townsend (1739-1816)[273]. Hijo de un comerciante acaudalado, como otros de nuestros viajeros se formó en la Universidad de Cambridge. Visitó España entre 1786-87. Su opinión sobre el pueblo español era tremendamente favorable para la época y siempre se sintió profundamente agradecido a sus amigos españoles, admirando la ilimitada generosidad de sus habitantes, de hecho abandonó España sintiendo algo de pena. Robertson afirmaba: «*Entre los viajeros ingleses, sólo R. Ford le supera en su capacidad de diagnosticar e interpretar*».[274]

William Jacob (¿?). Político y comerciante, vino a visitar Andalucía durante la guerra de la independencia. Es curiosa la descripción que hace en su llegada a Cádiz en 1809 en su obra *Travels in the South of Spain, in Letters Written A.D. 1□09 and 1□10)*. Londres, 1811.

---

[273] Tras haber visitado el norte de España, Madrid y otras comunidades, realizó un recorrido primaveral por Andalucía en el año 1787: En dicho recorrido visitó Córdoba, Sevilla, Cádiz, Granada, Guadix, saliendo por Vélez Rubio hacia Lorca y el Levante por Valencia y Barcelona. Cinco años más tarde publicó todas sus experiencias en una obra titulada *A journey through Spain in the years 1768 and 1787, with particular attention to the Agriculture, Manufactures, Commerce, Population, Taxes and Revenue of that country*, editado en Londres, impreso por C. Dilly en 1792 (3 vols).

[274] Ian ROBERTSON, *Viaje por España en la época de Carlos III*, p. 15.

Charles Rochfort Scott (1790-1872). Fue un oficial del ejército británico que se convirtió en gobernador de Guernsey (1864). Viajó varias veces a Andalucía (Málaga, Gaucín, Jaén, Serrato). Su obra *Excursions in the Mountains of Ronda and Granada*. Londres. 1838.

Arthur de Capell-Brooke (1791-1858). Estudió bellas artes en Inglaterra. Viajó por Noruega, Laponia, Suecia, Finlandia, Rusias y por Europa. Más tarde visitó el sur de España y Marruecos donde escribió su obra *Sketches in Spain and Morocco/by Arthur de Capell Brooke.*

Samuel Edward Cook Widdrington (1787-1856). Formó parte de la Royal Navy y vivió en España durante un período de tiempo, donde escribió varias obras Sketches in Spain (Londres, 1834), y Spain and the Spaniards en 1843 (Londres, 1844).

Benjamin Disraeli (1804-1881). Político, escritor y aristócrata británico, ejerció como primer ministro de Reino Unido en dos ocasiones. Realizó excursiones por la serranía de Ronda en 1830[275]. Escribió *Home Letters Written by Lord Beaconsfield*, 1830-1852. Londres. 1928.

Richard Ford (1796- 1858). Era el hijo más joven de James Ford. Fue uno de los mayores hispanistas y un referente para grandes sucesores como el escritor Ian Robertson. Realizó el habitual grand tour tras graduarse. Se trasladó a España en los años treinta para mejorar la salud de su esposa. Cuando volvió a Inglaterra construyó su residencia en estilo neomudéjar para recordarle el Generalife, se dedicó a estudiar España y temas españoles. Comonzó a trabajar con John Murray en guías de viajes sobre países europeos. *A Handbook for Travellers in Spain.* Londres. 1845.*The Letters of Richard Ford*. Londres. 1908.

Thomas Roscoe (1791-1871). Escritor romántico y traductor que empezó escribiendo en revistas y periódicos, así comenzó su carrera come escritor. Su obra sobre sus viajes por Andalucía se titula *Jennings Landscape Annual for 1□□5 or Tourist in Spain. Granada*. Londres. 1835.

---

[275] Garrido, 2006.

George Dennis (1814-1898). Explorador británico que viajó por la provincia de Málaga. Escribió un solo libro sobre nuestra tierra *A Summer in Andalusia*. Londres. 1839.

Elizabeth Mary Grosvenor (1797-1891). Fue una aristócrata y escritora de viajes. Viajó en barco por el mediterráneo junto a su marido y escribió *A Yacht Voyage in the Mediterranean* (1840-1841) (1842). Durante el viaje pasaron por España.

Isabella Frances Romer (1798-1852) Fue una escritora inglesa y biógrafa. Dedicó parte su vida a los viajes. Escribió *The Rhone, the Darro and the Guadalquivir (Londres 1□4□).*

Dora Quillinan (1804-,1847) Escritora y dibujante. Viajó en a España en busca de un buen clima que le ayudase a mejorar su terrible salud. Viajó sobre todo por el mediterráneo y escribió *Journal of a Few Months' Residence in Portugal, and Glimpses of the South of Spain* (1847).

Ilustración 1: *Dora Quillinan. Ilustrada por M. Miranda.*

Edward Augustus Milman (¿?). Tenemos poca información acerca de este viajero que se dedicó a visitar San Roque, Ronda, Benaoján, Atajate y Gaucín durante el año 1836 por su obra *The Wayside Cross, a Tale of the Carlist War*. Londres. 1847.

Robert Dundas Murray (1846-1847). Gracias a su obra, sabemos que llegó a Huelva desde Sevilla y que salió rumbo a Moguer. Según López-Burgos (2009)Al llegar a San Lúcar describe la posada que según él puede servir como modelo de todas las posadas que hay en Andalucía. Escribió *The Cities and Wilds of Andalucia,* Londres 1849.

J. L. Tasker (¿?). Del autor de *Travels in Europe and the East,* York. 1864, poco sabemos aparte de que visitó Cádiz, Ronda y Gaucín en el año 1844.

James Meyric (¿?). Según Garrido (2006) visitó varias provincias de Andalucía en el año 1849.

William George Clark (¿?). Autor de *Gazpacho, or Summer Months in Spain.* Londres. 1850. Escritor romántico que recorrió la Alpujarra en el año 1849, se convirtió en un referente para Gerald Brenan, que seguiría años más tarde sus pasos.[276]

Louisa Mary Anne Tenison (¿?-1882). Escritora, pintora, fotógrafa y viajera. Escribió *Castile and Andalucia*, 1853. Para muchos expertos es considerada la primera viajera que dejó constancia de su experiencia. Fue elogiada por el mismísimo Richard Ford en la revista The Athenaum (López Gómez, 2021).

[276] Según Tapia (2014), Mateo Ximénez, guía de Washington Irvin, le enseñó la Alhambra, para después llevarle a su cueva y venderle recuerdos y cerámicas de la Alhambra.

Ilustración 2: *Louisa Mary Anne Tenison. Ilustrada por M. Miranda.*

Josephine E. Brickman (¿?). No es mucho lo que conocemos de esta viajera británica, que publicó su obra en francés. Redactó su *Promenades en Espagne pendant les années 1□49 et 1□50* en forma epistoral, dirigiendose en sus cartas a su hermano Hugues Delporte. Describe los paisajes, monumentos y las costumbres de los españoles.

George Alexander Hoskins (1802- 1863). Viajero cuyas publicaciones tuvieron por objeto principal Egipto y Etiopía. Su obra fue publicada en dos volúmenes y titulada *Spain as it is* (1851), redacta un viaje por la España, aunque viaja por toda España se detiene especialmente en museos de arte, especialmente el Real Museo de Madrid. Según Garrido (2006) en Andalucía para por Málaga, Carratraca, Ardales, Ortegícar, Serrato, Ronda, Atajate, Benarrabá, Gaucín y San Roque.

4. EVOLUCIÓN DEL LENGUAJE DE LOS VIAJEROS INGLESES

Durante todo este periodo de tiempo, no solo han cambiado los viajeros que venían a visitarnos, lo hacían también sus intereses, el lenguaje que utilizaban en sus obras para describir nuestra tierra, su mentalidad y la visión que tenían de Andalucía. Las primeras obras no eran más que descripciones de obras arquitectónicas, narraciones sobre la historia de

nuestra tierra, para más adelante convertirse en algo cada vez más literario y elaborado. El viajero ya no estaba tan interesado en la arquitectura o en la historia del país, el viajero romántico viene en busca del pasado y queda fascinado ante nuestras costumbres, las cuales describe con detalle.

Un buen ejemplo de «viajero clásico» sería John Durant Breval, cuyo texto carece totalmente de descripciones subjetivas. Durant Breval se dedica a describir lo obras arquitectónicas de nuestro país aportando datos históricos, que considera del interés del viajero. Es curioso su lenguaje arcaico, como presupone que el viajero será siempre un hombre con el uso de el «he», ya que como hemos visto en el epígrafe anterior las viajeras aparecerían años después.

> «IT may be worth a curious Traveller's while (efpecially as 'tis but a Journey of a few Hours from *Sevil*) to go fee the Ruins of *Italica* (another ***Roman***[277] Colony of which there are Coyns extant) where he will find among other Antiquities fome confiderable Remains of one of the **nobleft** Amphitheaters in *Spain*.» (Breval, 1723-1726:320)

> (Puede que le interese al Viajero[278] curioso (especialmente ya que solo está a unas pocas horas de *Sevilla*) visitar las Ruinas de *Itálica* (otra colonia *Romana* de las cuales existen monedas) donde el viajero encontrará entre otras Antigüedades gran parte de los Restos de uno de los Anfiteatros más nobles de *España*[279].)

Henry Swinburne ya nos muestra un tipo de literatura diferente. Aunque aun intensamente interesado por la arquitectura («The architecture of the cathedral is a ***light*** gothic, which, in the ornaments of the cloyfters, is ***inimitably*** airy.» (Swinburne, 1779, p.20) [La arquitectura de la catedral es ligeramente gótica, ya que en los ornamentos de los claustros es inimitablemente aireada.]) y la historia, las descripciones de las ciudades comienzan a ser más subjetivas. El interés por la descripción de

---

277 Para que al lector le resulte mucho más visible la evolución del lenguaje cada vez más descriptivo a lo largo del siglo XVIII, he utilizado la negrita para resaltar el uso de los adjetivos en los textos de los viajeros seleccionados.

278 N. de la T.: en la traducción se han conservado las cursivas y las mayúsculas del texto original.

279 Traducción de la autora del artículo.

los paisajes aumenta considerablemente, del mismo modo que lo hace el número de adjetivos: «The country, as you approach Cordova, is all ***bare, hilly***, and ***arable***. The view of the river, city, and Woods, on the oppofite hills, is ***extremely agreeable*** and ***pieftureſque***. » (Swinburne, 1779, p.20) [Al acercarnos a Córdoba, el campo es abierto, montañoso y cultivable. La vista del río, la ciudad y los bosques al otro lado de las colinas es extremadamente agradable y pintoresca.]

De igual forma, comprobamos que el autor no se dirige a al viajero como a un tercero, sino que habla directamente al viajero («you»), creando esa relación con el lector de cercanía y alejándose de formas arcaicas que hacen alusión exclusiva al hombre.

William Jacob, sin embargo, es una muestra de lo descriptivo que es el lenguaje del viajero romántico. Ya interesado en crear en el lector una imagen descrita al detalle no solo del paisaje, sino de una escena. Desean transmitir esa fascinación por lo exótico del momento, y para ello emplean adjetivos tan expresivos como «nauseous» o «extreme narrowness», que resultan impactantes al lector. Aunque las sensaciones, en cierto modo, siguen siendo algo negativas, su afán por lo antiguo, lo viejo, les hace olvidar todo aspecto que ellos consideran como desagradables «reconciliándose» con ellos para así poder disfrutar de eso que tanto ansían.

> «After I have entered the gates, and become a little reconciled to the **nauseous** effluvia of oil and garlick, I was greatly struck by the **extraordinary** scene around me; and could have imagined almost that I had suddenly been dropped from the clouds into the midst of a **large** masquerade: the variety of dresses and characters, the swarms of people, the **height** and **externally clean** appearance of the houses, with the curtains **drawn** across from one side to the other and the **extreme narrowness** of the streets, **rendered** still more so by the **projecting** balconies of **painted** or **gilt** iron granting, all produced feelings I never before experienced and which no language can describe.» (Jacob, 1811:9).
>
> (Tras haber pasado por los registros y haber logrado resignarme en parte con los nauseabundos olores del aceite y el ajo, quedé gratamente sorprendido por la extraordinaria escena a mi alrededor; casi pude imaginarme que había caído de repente desde las nubes en medio de una amplia mascarada. La variedad de vestidos y personajes, la muchedumbre, la altura y la limpia apariencia externa de las casas con los visillos

> corridos de un lado hacia otro, y los estrechísimos extremos de sus calles la hacía parecer aún más bella, con sus balcones de sobresalientes rejas pintadas o doradas. Todo me produjo unas emociones que nunca antes experimenté. [Traducción anónima][280])
>
> Propuesta de traducción:
>
> Tras haber atravesado las puertas y haberme reconciliado un poco con los nauseabundos efluvios del aceite y el ajo, quedé muy impresionado ante la extraordinaria escena que me rodeaba; y casi podría haber creído que acababa de caerme de las nubes en medio de una gran mascarada: la variedad de vestidos y personajes, el enjambre de gente, la altura y el aspecto exteriormente limpio de las casas, con los visillos corridos de un lado a otro y la extrema estrechez de las calles, aún más prominente por los sobresalientes balcones de hierro pintado o dorado, produjeron sentimientos que nunca antes había experimentado, que ni las palabras pueden describir.

Richard Ford es, como hemos dicho anteriormente, el gran hispanista inglés del siglo XIX. El interés de Ford por España es tan notable, que en su *A Handbook for Travellers in Spain* trata todos los temas necesarios para crear una moderna guía de viajes. El interés de Ford pasa por la historia, la cultura, las costumbres, los paisajes y los recorridos por España

> «There is a bridle cross-road from Cordova to Granada, 221/2 L. (See R. 14) and new road is contemplated to Malaga, via Fernan Nuñez, Montemayor, Montilla, Aguilar, Benamegi and Antiquera, which, if finished will bring Malaga in land and carriage communication with Marid, Seville and Cadiz. Meantime roads of this rich province are most **disgraceful**.» (Ford, vol I, 1844:232)
>
> (Hay un camino de herradura desde Córdoba hasta Granada 221/2 L. [Véase R. 14] y se está contemplando construir una carretera a Málaga, pasando por Fernán Núñez, Montemayor, Montilla, Aguilar, Benamejí y Antequera, la cual, si se termina, hará Málaga accesible y estará conectada con Madrid, Sevilla y Cádiz. Mientras tanto, las carreteras de esta rica provincia son bastante lamentables.)

La guía de viajes de Ford es de lo más completa, al inicio da a sus lectores consejos de lo más útiles (pasaporte, ventas, dinero español, clima

[280] Un inglés en la Andalucía del general Castaños

de España, consejos para minusválidos…etc. Incluso hay consejos para aquellos que viajan con mujeres).

Las descripciones que hace Dundas Murray son un claro ejemplo de la evolución del lenguaje al describir una obra arquitectónica.

> At the north-eastern angle of the cathedral rises the **famous** tower known as the Giralda. Of all the structures in the city there is not on that will remain so **impressed** upon the traveller's memory as this **colossal** tower; for, besides its **singular** form, it is the first object he descries when approaching Seville, and the last to recede to the distance when quitting it. (Dundas, 1859:100)
>
> [En el ángulo noreste de la catedral se eleva la famosa torre conocida como la Giralda. De todas las estructuras de la ciudad, esta colosal torre quedará grabada memoria del viajero; pues, además de su forma singular, es lo primero que avista al acercarse a Sevilla, y lo último al alejarse cuando la abandona.]

A lo largo de nuestra investigación en este proyecto, para nuestra sorpresa no solo descubrimos que hasta la mitad del siglo XIX muy pocas viajeras inglesas han visitado nuestras tierras (o al menos no ha dejado constancia escrita de ello, o bien nunca se llegó a publicar), sino que descubrimos que su descripción del paisaje y de las obras arquitectónicas dista notablemente de todo lo que habíamos visto hasta el momento. Las descripciones de Tenison son un paso adelante en la evolución del lenguaje de la literatura de viajes en nuestro recorrido de ingleses por Andalucía.

Un claro ejemplo de ello es la descripción que la autora hace de su entrada en la mezquita, es tan exacta que es inevitable que el lector recree la escena a la perfección.

> «There is not anything to which the Mosque of Cordoba can be compared. A you enter, the multitude of columns have an almost **bewildering** effect; there is no one particular object on which to dwell, aisle after aisle appears, long vistas of columns intersect each other, and the **double horse-shoe** arches, on which the roof is supported, increase the seeming confusion. The building is **low**–a defect rendered still more striking by the **vast** area of the edifice; and the **artesonado** ceiling, which once **glittered** like those of the Alhambra, has given place to a **vaulted whitewashed** roof. The columns, although composed of **costly** marbles, and brought with **vast** expense and trouble from different lands, yest from having been originally taken from still more **ancient**

temples, the present a want of uniformity, which considerably detracts from the harmony of the entire building. They have no pedestals or bases, but spring straight out of the pavement, which is composed of coarse **common** flags. The eye is intercepted, as it tries in vain to sweep through the centre aisles; and when you advance to discover the cause of the obstruction, you suddenly find yourself in a **lofty Gothic** church, its upward lines soaring high above the **low** domes which encircle it.» (Tenison, 1853:478)

(No hay nada comparable con la Mezquita de Córdoba. Al entrar, la gran cantidad de columnas crean un efecto casi desconcertante; no hay un objeto en particular sobre el cual morar, pasillo tras pasillo aparecen largas vistas de columnas que se cruzan entre sí, y los arcos de doble herradura, sobre los que se apoya el techo, aumentan la sensación de confusión. El edificio es bajo, un defecto que se vuelve aún más llamativo por la amplitud del área del edificio; y el techo artesonado, que antaño relucía como los de la Alhambra, ha dado lugar a un techo abovedado encalado. Las columnas, aunque compuestas de costosos mármoles, y traídas con grandes gastos y molestias de diferentes tierras, parecen haber sido tomadas originalmente de templos aún más antiguos, en la actualidad una falta de uniformidad, lo que resta considerablemente armonía a todo el edificio. No tienen pedestales ni bases, sino que brotan directamente del suelo, que está compuesto por toscas banderas comunes. El ojo es interceptado, ya que intenta en vano barrer los pasillos centrales; y cuando avanzas para descubrir la causa de la obstrucción, de repente te encuentras en una alta iglesia gótica, sus líneas ascendentes se elevan por encima de las cúpulas bajas que la rodean.

La obra de Brickman nos resulta realmente necesaria para la evolución ya que hace una aportación muy necesaria y critica al viajero que se dedica a criticar España sin tener conocimiento real de la misma y sin abrirse al conocimiento.

«Comme il ne sait de l'Espagne que ce qu'il a lu dans les poésies charmantes de Victor Hugo ou d'Alfred de Musset, il croit pouvoir retremper sa pâle vie et dissiper ses ennuis près de quelque Andalouse au teint bruni [...]. C'est donc ce touriste-là qui a contribué à faire à l'Espagne une fâcheuse réputation; réputation qui s'est accréditée, malgré l'absurde exagération de cet homme-borne auquel je refuse la qualification de touriste. La deuxième espèce est, comme je viens de le dire, l'homme qui veut alimenter son intelligence, augmenter la masse de son intelligence en toute chose; qui trouve un charme infini dans l'observation et l'étude, dans la contemplation d'une belle nature sous un ciel enchanteur, dans celle des grands et nobles restes qui sont là comme témoignagnes des beaux jours de la vie des nations. À ceux-là, je dirai : Allez en Espagne, vous y trouverez tout ce qui peut charmer l'esprit, comme tout ce qui peut toucher le cœur» (Brinkmann, 1852: 4).

(Como solo conoce de España lo que ha leído en la preciosa poesía de Víctor Hugo o Alfred de Musset, cree poder alegrar su triste vida y olvidar sus problemas cerca de alguna andaluza de tez morena [...]. Este turista es el que ha contribuido a propagar una reputación nefasta de España; reputación que se ha afianzado a pesar de este homme-borne a quien niego la calificación de turista. La segunda especie es, como acabo de decir, el hombre que quiere alimentar su inteligencia, deseoso de comprender cualquier cosa; que siente una atracción infinita por la observación y el estudio, en la contemplación de la hermosa naturaleza bajo un cielo encantador, en la de los grandes y nobles vestigios que permanecen como testimonio de los días de esplendor de la vida de las naciones. A estos les diría: id a España, encontraréis todo cuanto puede alimentar el espíritu y conmover el corazón.)[281]

5. RESULTADOS

Este trabajo ha pretendido demostrar la clara evolución en el interés del viajero por Andalucía, que había evolucionado desde todos los prejuicios creados por viajeros previos y por la industrialización. Este interés por Andalucía ha mejorado considerablemente hasta mediados del siglo XIX.

Consideramos que, al igual que evoluciona el interés, también lo ha hecho el lenguaje utilizado por los viajeros, que es cada vez más descriptivo, haciendo uso constante de adjetivos, para irse poco a poco asimilando al lenguaje que hoy día se utiliza en una guía de viajes convencional.

Hemos descubierto cómo, aunque no les sea reconocido, las textos de las únicas dos viajeras resultan de gran interés y nos aventuramos a afirmar que en muchos aspectos adelantadas a su tiempo.

6. CONCLUSIONES

A pesar de haber sido excluida del *grand tour*, lo cual quedaba totalmente fuera de las rutas y los viajes del siglos XVIII, Andalucía, gracias a su cultura, sus paisajes, naturaleza y su colección artística logra atraer a los viajeros de finales de dicho siglo. Aunque los viajeros de siglo

[281] Traducción de Pinilla Martínez, J. Viaje o turismo a finales del siglo XIX y principios del XX.

XVIII aún no se muestran tan entusiasmados por visitarnos, gracias a ellos y a que desmintieron todos esas ideas preconcebidas que alejaba al viajero de nuestras tierras el turismo británico empezó a aumentar a finales del dieciocho.

A principios del XIX surge el boom del romanticismo, del deseo de volver al pasado y los escritores ingleses románticos no dudan en visitar Andalucía en busca de lo exótico del lugar, las costumbres, las fiestas y lo antiguo de nuestra cultura.

Todos estos hechos dan lugar a una inevitable evolución en la percepción que los ingleses tienen de lo andaluz y cada vez más viajeros ingleses se adentran en la aventura de viajar hasta España, aprovechando la ruta desde Gibraltar hasta Madrid y parar en las ventas y en las fondas de nuestras tierras, para después plasmar sus experiencias en una obra que más tarde leerían otros viajeros y se animarían a visitarnos. Tanto, sus intereses como su forma de expresarlo van variando a través de los años.

7. REFERENCIAS

Alberich, J. (2000). *Del Támesis al Guadalquivir. Antología de viajeros ingleses en la Sevilla del siglo XIX*. Universidad de Sevilla.

Cabra Loredo, M. D. (1944) *Una puerta abierta al mundo. España en la litografía romántica*. Museo Romántico de Madrid. Compañía literaria.

Canto, A (2004) *Los viajes del caballero inglés John Breval a España y Portugal: novedades arqueológicas y epigráficas de 1726*. REVISTA PORTUGUESA DE Arqueología. Volume 7. número 2

Capell Brooke, A. D. (2013). S*ketches in Spain and Morocco/by Arthur de Capell Brooke*.

Dawson, Warren R. (1951) *Who was who in Egyptology: A Biographical Index of Egyptologists; of Travellers, Explorers and Excavators of Egypt; of Collectors and Dealers in Egyptian Antiquities*, Londres, Egypt Exploration Society.

Dundas Murray, R. (1849) *The Cities and Wilds of Andalucia*. London: Richard Bentley

Durant Breval, J. *(1723-1726) Remarks on several parts of Europe: relating chiefly to the History, Antiquities and Geography, of those countries through which the author has travel'd; as France, the Low Countries, Lorrain, Alsatia, Germany, Savoy, Tirol, Switzerland, Italy, Spain and Portugal. illustrated with several maps, plans, and above forty copper plates.* B. Lintot.

Egea Fernández-Montesinos, A. (2009) *Viajeras anglosajonas en España. Una antología. Centro de estudios andaluces*. Consejería de la presidencia.

Fernández-Montesinos, A. (2008) *Viajeras románticas en Andalucía. Una antología*. Junta de Andalucía, Centro de Estudios Andaluces.

Ford, B. (1963*). Richard Ford en Sevilla. Notas a las láminas por Diego Angulo Íñiguez*. Madrid: Instituto Diego Velázquez.

Ford, R. A *Handbook for travellers in Spain, Londres: John Muebat, Albemarle Street*, 1844.

García-Romeral Pérez, C. (2000) *Bio-bilbliografía de viajeros por España y Portugal (Siglos XVIII)*. Ollero & Ramos, Editores.

Garrido Domínguez, A (2006) *Viajeros del siglo XIX cabalgan por la serranía de ronda. el camino inglés*. La Serranía

Guerrero, C. (1990). *Viajeros británicos en la España del siglo XVIII*. Aguilar Maior

Jacob, W. (1811) *Travels in the South of Spain, in Letters Written A.D 1809 and 1810..* Johnson, J.

López Gómez, C. (2021) *Louisa Tenison, escritora, pintora y viajera británica en la Andalucía del XIX*. Patrimonio Artístico. (Disponible en: https://cesarlopezgomez.com/louisa-tenison-una-escritora-pintora-y-viajera-britanica-en-la-andalucia-del-xix/)

López-Burgos, M.A. (2009) *Huelva, la orilla de las tres carabelas Relatos de viajeros de habla inglesa Siglos XIX y XX*. Junta de Andalucía, Consejería de Turismo, Comercio y Deporte.

Miralles, X. (2016). *El descubrimiento de España. Mito romántico e identidad nacional.* Taurus

Pinilla, J. (2020)*Viaje o turismo a finales del siglo XIX y principios del XX* ONOMÁZEIN. Número especial VII.

Plaza Orella, R. (2008) *Los caminos de Andalucía en el siglo XVIII. Memorias de los viajeros del siglo XVIII,* Universidad de Sevilla.

Robertson, I, (2004) *Richard Ford 1796-1858: Hispanophile, Connoisseur and Critic*. Michael Russell Publishing Ltd

Robertson, I. (1975) *Los curiosos impertinentes. Viajeros ingleses por España (1760-1855)*. Editora nacional

Robertson, I.,(1988.) *Viaje por España en la época de Carlos III (*1786-1787). Turner

Tenison, L. (1853) *Castile and Andalucia*. London: Richard Bentley

Un inglés en la Andalucía del general Castaños. La mirada del otro, un recorrido por los viajeros del siglo XIX y XX. (Disponible en: https://sevilla.abc.es/informacion/28f/wjacob.htm)

EPÍLOGO

Esta obra ha sido una referencia necesaria para el estudio de la lengua y la cultura en todas sus variantes. El estudio de la lengua ha copado un lugar fundamental para evidenciar su importancia tanto en las manifestaciones literarias y culturales como en la sociedad que nos rodea. Su uso y articulación conforma diferentes escenarios y situaciones, hasta tal punto de intuir que sin ella no sería posible comunicarnos.

La literatura ha ocupado una parte esencial de este trabajo, mostrando que la lengua es una forma de contar historias. Se ha visto que la literatura es una forma de conformar un pensamiento en la sociedad, ya que no son únicamente un compendio de historias. El acto de leer nos lleva mundos inimaginables, abriendo nuestra mente. Por ello, no podía faltar una sección que tratase la importancia de la literatura como conformación de pensamiento, así como manifestación crítica y pedagógica. Así pues, la literatura debe ser enseñada y analizada para configurar nuestra crítica en relación al mundo que nos rodea.

En este contexto, también hay que destacar los estudios lingüísticos que se han desarrollado a lo largo de esta obra. La lengua es el eje central, por lo que su estudio ha sido fundamental para poder comprender el devenir de las culturas. Para ello, se han puesto de manifiesto diversos puntos de vista de diferentes lenguas con el fin de analizar su comportamiento para favorecer la comunicación y poder conocer al otro. Así pues, también se ha incluido estudios de la sociedad y territorio en el que se desarrollan estas lenguas, puesto que no hay que olvidar que las lenguas dependen de su contexto y de la comunidad que les rodea. De este modo, se ha reunido a grandes especialistas que generen una capacidad crítica para vislumbrar la importancia de las lenguas en el mundo.

Asimismo, la importancia de la lengua se ha querido manifestar a través de la didáctica y la traducción. La lengua es algo inherente al ser humano que le permite desarrollar un conjunto de signos verbales y ortográficos para facilitar la comunicación. No obstante, al hablar de esta

definición, muchas veces se olvida la importancia que tiene el estudiar diferentes lenguas, así como la necesidad de poder traducir e interpretar textos de una lengua a otra. Desafortunadamente, no todos tenemos la capacidad de ser bilingües, por lo que debemos adquirir una segunda lengua que nos abre fronteras, permitiéndonos conocer otra cultura y otra realidad distinta a la nuestra. Por este motivo, este trabajo ha tenido en cuenta todo ello, con el fin de señalar la necesidad de estudiar otras lenguas para poder conocer otras culturas. Es más, también se ha puesto de manifiesto la necesidad de estudiarlas con el fin de poder relatar historias a otras personas a través del proceso cognitivo de la traducción.

Con todo, esta obra no ha querido ser cerrada, sino que ha querido abrirse a otras disciplinas, en tanto que la lengua es esencial. Para ello, se han recogido trabajos interdisciplinares, en los que se muestra que la lengua, la literatura y la cultura, en sí, no son entes aislados. Dicho de otro modo, estos trabajos han mostrado que el estudio de la lengua es necesario en muchos ámbitos, ya que sin ella no podríamos comunicarnos. Además, ha puesto en consonancia la necesidad de aprender otras lenguas para favorecer la investigación en otras ramas, ya que el estudio de una lengua nos permite conocer al otro, así como también desarrollar un pensamiento crítico tan necesario en nuestra sociedad más actual.

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
OMAR SALEM OULD GARCÍA
AITOR GARCÉS MANZANERA
Coordinadores