COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Nuevas teorías y aproximaciones a estudios sobre lengua, lingüística y traducción

Coords.
Salud Adelaida Flores Borjabad
José Luís Ortega Martín
Javier Antonio Nisa Ávila

Dykinson, S.L.

NUEVAS TEORÍAS Y APROXIMACIONES A ESTUDIOS SOBRE LENGUA, LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

NUEVAS TEORÍAS Y APROXIMACIONES A ESTUDIOS SOBRE LENGUA, LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN

Coords.

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
JOSÉ LUÍS ORTEGA MARTÍN
JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA

Dykinson, S.L.
2023

NUEVAS TEORÍAS Y APROXIMACIONES A ESTUDIOS SOBRE LENGUA, LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2023

N.º 97 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1122-830-5

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra.
Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 12
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
JOSÉ LUIS ORTEGA MARTÍN
JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA

SECCION I
NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS AL ESTUDIO
DE LA LENGUA Y LA LINGÜÍSTICA

CAPÍTULO 1. REVERSE CAPTIONING AS A TOOL TO ENHANCE THE WRITTEN PRODUCTION IN EFL STUDENTS 19
ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO

CAPÍTULO 2. LENGUAJE INCLUSIVO EN UN CORPUS DE TWITTER: PROPUESTA METODOLÓGICA 40
CRISTIAN GABRIELA GALLEGO REAL

CAPÍTULO 3. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y EL LENGUAJE NATURAL: HACIA EL DESARROLLO DE UN LENGUAJE AUTÓNOMO 55
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD

CAPÍTULO 4. YOUTUBE AS AN EFL LEARNING TOOL AMONG SPANISH UNDERGRADUATES 71
BOJANA TULIMIROVIĆ

CAPÍTULO 5. ELEMENTOS SENSORIALES EN EL DISCURSO TURÍSTICO DE LAS WEBS INSTITUCIONALES EN INGLÉS Y EN ESPAÑOL 91
EVA MARÍA LLORENS SIMÓN

CAPÍTULO 6. ACTITUDES PERCIBIDAS DE LOS FUTUROS DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS HACIA EL APRENDIZAJE BASADO EN (VIDEO)JUEGOS 120
CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL

CAPÍTULO 7. INTEGRACIÓN DE DESTREZAS Y COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE REDES SOCIALES Y REALIDAD VIRTUAL 142
JAVIER CERVANTES REJÓN
MANUEL GALIÁN PEÑALVER
MIREIA SELLÉS GÓMEZ

CAPÍTULO 8. FACTORES QUE AFECTAN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE VIRTUAL DE ELE DESDE LA EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES BENINESES DE GRADO 160
LAURENT-FIDÈLE SOSSOUVI
MEI-CHIH LIN

CAPÍTULO 9. EL USO DE LAS TIC EN APRENDIENTES DE IDIOMAS SENIOR: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS (LE)..... 178
MIREIA SELLÉS GÓMEZ

CAPÍTULO 10. ANÁLISIS TRADUCTOLÓGICO DEL LENGUAJE INCLUSIVO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: APROXIMACIONES DE UN CORPUS DE TWITTER 195
JAHIRO SAMAR ANDRADE PRECIADO
CRISTIAN GABRIELA GALLEGO REAL

CAPÍTULO 11. LINGÜÍSTICA DE CORPUS APLICADA A LA TRADUCCIÓN DE CONTRATOS DE COMPRAVENTA EN TIENDAS DE MODA POR INTERNET (FRANCIA Y ESPAÑA): ESTUDIO DE LA SUPERESTRUCTURA Y LA MACROESTRUCTURA 208
ALICIA IZQUIERDO IZQUIERDO

CAPÍTULO 12. REDES NEURONALES Y DEEP LEARNING PARA LA AUTOMATIZACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN DEL LENGUAJE JURÍDICO 233
JAVIER ANTONIO NISA AVILA

SECCIÓN II
NUEVOS ESTUDIOS SOBRE LENGUA, LINGÜÍSTICA, SOCIOLINGÜÍSTICA Y ANÁLISIS DEL DISCURSO

CAPÍTULO 13. FEMINISMO EN LAS SOCIEDADES ISLÁMICAS: ESTUDIO COMPARATIVO DE HUDA SHAARAWI Y MAHSA AMINI ..248
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD

CAPÍTULO 14. ACQUISITION OF MIDDLE CONSTRUCTIONS IN SPANISH: THE MORPHO-SYNTACTIC AND SEMANTIC ASPECTS OF THE CLITIC 'SE' 264
MACARENA PALMA GUTIÉRREZ

CAPÍTULO 15. SUBESPECIFICACIÓN LÉXICA Y SIGNIFICADO COMPOSICIONAL CON PROYECCIÓN HACIA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA 280
CARLOS CANGIANO

CAPÍTULO 16. METODOLOGÍA DE CORPUS PARA LA INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES: ESTUDIO SOBRE LOS FLUJOS MIGRATORIOS 300
MARÍA CALZADA PÉREZ
JOSEFA RAMOS ESTALL

CAPÍTULO 17. LA VALORACIÓN COMO MOTOR DEL LENGUAJE. LAS ESFERAS DE VALOR EN EL PENSAMIENTO Y LA COMUNICACIÓN..... 321
JOSÉ MANUEL RAMÍREZ DEL POZO MARTÍN

CAPÍTULO 18. LA EXPRESIÓN DISCURSIVA DE LA CATEGORÍA DE GÉNERO EN EL DEBATE POLÍTICO Y PÚBLICO ENTRE ITALIA Y ESPAÑA. LA ELECCIÓN DE GIORGIA MELONI COMO PRESIDENTE DEL GOBIERNO 345
LAURA MARIOTTINI
MONICA PALMERINI

CAPÍTULO 19. SESGO INFORMATIVO Y PROSODIA SEMÁNTICA EN LA COBERTURA DEL COVID-19 EN LA PRENSA LOCAL DE GRANADA EN MARZO DE 2020 369
ÁLVARO RAMOS RUIZ

CAPÍTULO 20. LOS TURNOS DE PALABRA EN LAS ENTREVISTAS TELEVISIVAS DE JORDI ÉVOLE A POLÍTICOS: VOCES DISCURSIVAS E IRONÍA..... 388
ANDRÉS ORTEGA GARRIDO

CAPÍTULO 21. CURIOSIDADES QUE TODAVÍA DESCONOCEMOS DE SINO (QUE). UNA VISIÓN MACROSINTÁCTICA Y FUNCIONAL... 409
BELÉN ÁLVAREZ GARCÍA

CAPÍTULO 22. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE HISTORIA DEL LÉXICO ESPAÑOL: DOCUMENTACIÓN, METODOLOGÍA, ESTUDIO Y DIVULGACIÓN 431
MARTA TORRES MARTÍNEZ

CAPÍTULO 23. O FUTURO DO CONJUNTIVO EM PORTUGUÊS: AS CONDICIONAIS DA GRAMÁTICA AOS CORPUS 448
MÓNICA FILIPA MARTINS GUEDES

CAPÍTULO 24. TIPOLOGÍA Y PARÁMETROS DE LA ARMONÍA VOCÁLICA 467
RICARD HERRERO

CAPÍTULO 25. «AL PENSAR QUE TOTS SE MOREN, LO COR ME SENC OPRIMIT»: LA VELARIZACIÓN ANALÓGICA DE LOS VERBOS DE LA TERCERA CONJUGACIÓN EN VALENCIANO 491
MANUEL BADAL

CAPÍTULO 26. DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS EN LA POLISEMIA DE LOS TÉRMINOS BLACK Y NEGRO DESDE UNA PERSPECTIVA COGNITIVA 506
ALMUDENA SOTO NIETO

CAPÍTULO 27. EL VALOR DE LOS COMPONENTES SEMÁNTICOS EN LA CLASIFICACIÓN DE LOS VERBOS DE MOVIMIENTO..... 524
NICOLA FLORIO

CAPÍTULO 28. VIAJERAS BRITÁNICAS CONVALECIENTES EN LAS COSTAS ANDALUZAS: A JOURNAL OF A FEW MONTHS' RESIDENCE IN PORTUGAL, AND GLIMPSES OF THE SOUTH OF SPAIN DE DORA QUILLINAN 541
MARTA JIMÉNEZ MIRANDA

SECCIÓN III
DIDÁCTICA, INNOVACIÓN Y NUEVAS METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

CAPÍTULO 29. UNA PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE INFANTIL..... 554
ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA

CAPÍTULO 30. LA IMPORTANCIA DE LOS DOCUMENTOS AUTÉNTICOS EN SEGUNDAS LENGUAS 581
GEMA GUEVARA RINCÓN

CAPÍTULO 31. STUDENTS'S BELIEFS ABOUT THE COMMODIFICATION OF ENGLISH. THE CASE OF BACHELOR STUDENTS OF ECONOMICS 595
DANIEL MARTÍN GONZÁLEZ

CAPÍTULO 32. UTILIZACIÓN DE BRAINLY COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS EN SECUNDARIA 610
JOSÉ ANTONIO VIGARIO CASTAÑO
ALEJANDRO MARÍN-GUTIÉRREZ

CAPÍTULO 33. *UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING* Y EL JUEGO DE LA TRADUCCIÓN 624
MARÍA MONTSERRAT VILLAGRÁ TERÁN

CAPÍTULO 34. LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DEL ESPAÑOL LE/L2 EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (C1-C2)..... 641
CARMEN MARÍA SÁNCHEZ MORILLAS

CAPÍTULO 35. DISEÑO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL TRATAMIENTO DE LA PRONUNICACIÓN EN APRENDIENTES GERMÁNOFONOS UNIVERSITARIOS DE NIVEL INTERMEDIO 658
LAURA VIVIANA ZÚÑIGA CHINCHILLA
LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ

CAPÍTULO 36. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE TAREAS PARA EL INTERCAMBIO VIRTUAL Y SU IMPACTO EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA 680
SILVIA CANTO GUTIÉRREZ
GLADYS VILLEGAS-PAREDES

CAPÍTULO 37. ENTORNOS VIRTUALES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA CLASE DE ESPAÑOL PARA EL TURISMO 700
MARÍA MONTSERRAT VILLAGRÁ TERÁN

CAPITULO 38. DIAGNOSTIC SUR LES TECHNIQUES ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS DE FLE: LA PENSÉE CRITIQUE À L'UNIVERSITÉ..... 720
ALEXANDRA MARTI

CAPÍTULO 39. ¿INGLÉS COMO MEDIO DE INSTRUCCIÓN EN LOS GRADOS EN TRADUCCIÓN? UNA RADIOGRAFÍA DE LAS ASIGNATURAS DE PRÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS 741
PEDRO HUMÁNEZ-BERRAL
ANTONIO HERMÁN-CARVAJAL

CAPÍTULO 40. INTERFRASEO COMO PARTE INTRINSECA DEL PROCESO TRANSITORIO DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA O SEGUNDA LENGUA 756
DAIANA-GEORGIANA DUMBRAVESCU
SUSANA MERINO MAÑUECO

CAPÍTULO 41. PUNTOS DE CONTACTO ENTRE LOS DIVERSOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DEL LATÍN 771
MARÍA RUIZ SÁNCHEZ
MARCOS RUIZ SÁNCHEZ

CAPÍTULO 42. LA LECTURA SINÓPTICA Y LA ENSEÑANZA DEL LATÍN789
MARCOS RUIZ SÁNCHEZ
MARÍA RUIZ SÁNCHEZ

SECCIÓN IV
ESTUDIO EN MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA: ANÁLISIS DE LA TRADUCCIÓN Y LA INTERPRETACIÓN

CAPÍTULO 43. INTRODUCING THE LINGUISTIC MEDIATION COMPETENCE THROUGH FLIPPED CLASSROOM IN AN ESP UNIVERSITY COURSE FOR TOURISM 810
DANIEL MARTÍN GONZÁLEZ

CAPÍTULO 44. CORRELATIONAL STUDY BETWEEN INSTRUMENTAL- PROFESSIONAL AND EXTRA-LINGUISTIC SUB-COMPETENCES IN SPECIALIZED TRANSLATION 826
JAHIRO SAMAR ANDRADE PRECIADO
SONIA PAOLA MARTÍNEZ ZAVALA
LÁZARO GABRIEL MÁRQUEZ ESCUDERO

CAPÍTULO 45. LENGUAJE Y REDACCIÓN TÉCNICA EN LOS RESÚMENES DE PATENTES EÓLICAS..... 850
RUBÉN GONZÁLEZ VALLEJO

CAPÍTULO 46. EL DISCURSO DE LA FERRETERÍA COMO LENGUAJE DE ESPECIALIDAD: UN ACERCAMIENTO APLICADO A SU TRADUCCIÓN 867
MIRIAM BLANCO LÓPEZ

CAPÍTULO 47. LA LITERATURA FEMENINA AFRICANA FRANCÓFONA CONTEMPORÁNEA DE BENÍN: RECEPCIÓN LITERARIA Y TRADUCCIÓN 882
MANUEL GÓMEZ CAMPOS

CAPÍTULO 48. LA CUESTIÓN DE LAS LENGUAS NACIONALES EN LA LITERATURA AFRICANA FRANCÓFONA FEMENINA: REFLEXIONES SOBRE SU TRADUCCIÓN 897
MANUEL GÓMEZ CAMPOS

CAPÍTULO 49. LOS ADVERBIOS PREPOSICIONALES ALEMANES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA TRADUCTOLÓGICA A TRAVÉS DE LA LITERATURA..... 909
PAULA QUIJANO PEÑA

CAPÍTULO 50. LA TRADUCCIÓN EN EL SECTOR DE LA JOYERÍA A TRAVÉS DE LA LINGÜÍSTICA DE CORPUS EN FRANCÉS Y EN ESPAÑOL 920
CARMEN TRINADO JIMÉNEZ
GISELLA POLICASTRO PONCE
MANUELA ÁLVAREZ JURADO

CAPÍTULO 51. DISCOURSE CREATION: TRANSLATION TECHNIQUE OR SPANISH FILM PATTERN. A CASE STUDY 936
CARMELO BAZACO GÓMEZ
PAULA QUIJANO PEÑA

CAPÍTULO 52. LA ADQUISICIÓN DE LA TERMINOLOGÍA VITIVINÍCOLA EN EL AULA DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA: UNA PROPUESTA A TRAVÉS DE LA NOVELA GRÁFICA (FRANCÉS-ESPAÑOL) 948
FRANCISCO LUQUE JANODET

CAPÍTULO 53. LA TRADUCCIÓN DE CULTUREMAS EN EL AULA DE TRADUCCIÓN. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN TEXTOS TURÍSTICOS SOBRE LA BRESSE (FRANCÉS-ESPAÑOL) 965
FRANCISCO LUQUE JANODET

CAPÍTULO 54. LOS TEXTOS AGROVETERINARIOS: PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES 981
Mª ESTHER GÓMEZ PULGARÍN
GISELLA POLICASTRO PONCE
MANUELA ÁLVAREZ JURADO

CAPÍTULO 55. MUSICORREFERENCIALIDAD Y TRADUCCIÓN MUSICAL 999
MIRIAN SOLEDAD TRIGUEROS-DE-LA-FUENTE

CAPÍTULO 56. LE NUOVE PROSPETTIVE DELLA TRADUZIONE IN MUSICA: DALLA TRADUZIONE STUDIO ALLA SINGABLE TRANSLATION 1019
CARMELA SIMMARANO

EPÍLOGO 1038
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
JOSÉ LUIS ORTEGA MARTÍN
JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA

La Real Academia Española de la Lengua define el término <<lengua>> como “un sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura”. Por otro lado, el término <<lenguaje>>es definido como “la facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos”. Teniendo en cuenta estas dos definiciones, la lengua puede ser considerada como el conjunto de signos orales y escritos que sirven para la comunicación entre las personas de una misma comunidad lingüística, mientras que lenguaje se entiende como el medio de comunicación de los seres humanos, utilizando signos orales y escritos, sonidos y gestos que poseen un significado atribuido previamente.

Como consecuencia, la lingüística es la ciencia que se encarga de estudiar la lengua y el lenguaje, de manera que dicha disciplina se encarga de estudiar las diferentes estructuras que puede tener el lenguaje, sus variaciones y las condiciones que hacen posible la comprensión y la comunicación por medio de la lengua natural. Por tanto, el estudio de la lingüística nos permite conocer en profundidad cómo funciona la lengua y como se combinan los diferentes signos para poder comunicarnos.

En este contexto, este libro muestra un análisis interdisciplinar hecho por diferentes investigadores interesados en el estudio de las lenguas, el

lenguaje y, por supuesto, la lingüística. Según la ONU, existen más de 7.000 lenguas en el planeta y su estudio ha suscitado interés para conocer su contacto y su evolución, debido a que las lenguas interactúan, se mezclan y relacionan, pudiendo dar lugar a otras diferentes. Dicho de otro modo, las lenguas no pueden entenderse como una disciplina estática, sino que existe un dinamismo que fluye dependiendo de cada usuario. Es más, puede decirse que no existen una única lengua y que la posibilidad de generarla es prácticamente imposible; de manera que todas las lenguas son importantes y no existe superioridad entre ellas.

Por este motivo, este libro incluye todos aquellos aspectos relacionados con su interacción, evolución y adaptación a los nuevos tiempos, ya que la lengua y el lenguaje evolucionan con el propio ser humano. Por todo ello, este libro ha querido completar este análisis con el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la lengua y el lenguaje como forma de comunicación e interacción. Así, se muestra un análisis en el uso de la lengua en distintos ámbitos situacionales donde las diferentes tecnologías hacen uso de la lengua.

En cualquier caso, este libro se ha dividido en cuatro secciones bien definidas para abordar todas las cuestiones. La primera sección hace referencia al uso de las nuevas tecnologías en relación con la lengua y la lingüística, la segunda sección trata de los estudios de lengua, sociolingüística y análisis del discurso, la tercera sección se encarga de la innovación en la enseñanza de lenguas y la cuarta se encarga de la mediación lingüística a través de la traducción y la interpretación. En definitiva, estas secciones buscan albergar cuatro bloques esenciales para el análisis y el estudio de las lenguas.

Así pues, la primera sección ha estado dedicada a las nuevas tecnologías, en tanto que el uso de la lengua están en todos los ámbitos de nuestra vida. La lengua nos permite comunicarnos y narrar diferentes aspectos del pasado, presente y futuro. Por todo ello, la lengua nos invita razonar, diferenciándonos así de los animales. Por esta razón, la lengua debe estar presente en el desarrollo de las nuevas tecnologías como un elemento clave y debe desarrollarse a la par, con el fin de poder transmitir todos estos avances.

Dentro de esta sección, destaca la autora Salud Adelaida Flores Borjabad que propone desarrollar un lenguaje dentro de las inteligencias artificiales. Dicho de otro modo, pretende generar una lengua que puedan usar las máquinas como lenguaje natural. Así, dicho trabajo ofrece un acercamiento a una nueva realidad, donde la lengua puede ser un elemento clave, llegando, incluso, a evolucionar hasta tal punto que las propias máquinas desarrollen su sistema propio.

Por otro lado, también destaca el autor Javier Antonio Nisa Ávila que propone usar el algoritmo para la transferencia del lenguaje jurídico a ámbitos electrónicos. Este autor muestra, de un forma interdisciplinar, el uso del *big data* como una herramienta esencial del lenguaje. El algoritmo se ha convertido en una herramienta clave en los últimos tiempos, por lo que debe ser estudiado y analizado con el fin de mostrar nuevos ámbitos en el campo de la lingüística computacional.

Por esta razón, esta sección muestra que la lengua no es exclusiva de un área concreta. La lengua existe en todos los campos de estudio, por lo que no puede ser ignorada bajo ningún concepto. Dicho de otro modo, no se puede limitar al estudio de la filología, sino que debe combinarse con diferentes áreas, dado que se trata de nuestra forma de comunicarnos.

Respecto a la siguiente sección, puede verse como diferentes investigadores analizan la lengua, así como el análisis del discurso desde diferentes puntos de vista. La lengua, como se ha comentado, nos permite comunicarnos en diferentes situaciones, por lo que se adapta de una manera insólita a las necesidades del usuario. Por esta razón, esta sección pretende reflejar la necesidad de analizar y estudiar la lengua para poder comprender también nuestra realidad más inmediata.

Dentro de esta sección, destacan autores como Almudena Soto que analiza de una manera exhaustiva la polisemia de los términos *black y negro* desde una perspectiva cognitiva. De este modo, esta autora señala la importancia del proceso cognitivo para identificar los diferentes significados de una palabra.

Asimismo, también destaca en esta sección la investigación realizada por las investigadoras Laura Mariottini y Monica Palmerini. Ambas autoras hacen un estudio sobre el análisis discursivo en torno a la lengua

de género, fundamentándose en el contexto de las últimas elecciones generales en Italia. En este sentido, se muestra como la lengua en el discurso es necesaria para presentar a los contextos ideológicos y socioculturales implicados.

Así pues, la lengua también debe ser considerada como algo situacional. En este sentido, puede decirse que depende del uso que cada comunidad le dé a la lengua. No puede entenderse de manera aislada, por lo que el análisis del discurso y la sociolingüística son claves para poder entender el sentido de la lengua en sí misma. Por tanto, las palabras cobran especial significado, dependiendo del momento y el lugar en el que se usen.

Por otro lado, la tercera sección es fundamental dentro de este libro. Está dedicada a la innovación de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Así pues, se analizan diferentes metodologías y procesos didácticos relacionados con el aprendizaje de lenguas en diferentes niveles. En este sentido, este libro pretende poner de manifiesto que el aprendizaje de lenguas es diferente en cada etapa, por lo que diversos investigadores han mostrado un análisis preciso, en el que se aportan diferentes propuestas de innovación docente.

En esta sección, destaca la investigadora Isabel María García Conesa, que muestra un análisis referente a la atención a la diversidad en Educación Infantil Bilingüe. Dicho de otro modo, esta autora analiza el bilingüismo desde una perspectiva docente. Así, muestra como el bilingüismo hace que aumente el interés por la cultura de la lengua que están aprendiendo, por lo que se favorece el desarrollo de actitudes multilingües.

Asimismo, también merece la pena destacar dentro de esta sección las investigadoras Silvia Canto y Gladys Villegas-Paredes. Ambas autoras utilizan las nuevas tecnologías para mejorar el aprendizaje de lenguas. De este modo, proponen el intercambio virtual con el fin de desarrollar la competencia comunicativa intercultural. Este hecho permite generar una comunicación real en una lengua extranjera, favoreciendo, a su vez, el aprendizaje colaborativo. Por tanto, se muestra cómo las nuevas tecnologías favorecen el aprendizaje de una L2 de una manera mucho más dinámica.

Más allá de todo esto, la cuarta sección de este libro se centra en la traducción y en la interpretación propiamente dichas. Ambas disciplinas deben ser consideradas como una forma de mediación lingüística, por lo que se ha añadido una sección que recopile investigaciones y trabajos referentes a la traducción y sus procesos cognitivos.

Dentro de esta sección, hay que destacar a la investigadora Paula Quijano Peña. Esta autora muestra la literatura como un medio didáctico de la enseñanza de la traducción. Para ello, ha utilizado un caso teórico-práctico en el par alemán-español, mostrando que el texto literario permite favorecer el desarrollo de la traducción propiamente dicha.

En definitiva, el objetivo de este libro es analizar y estudiar la lengua y el lenguaje en sus diferentes dimensiones. No se limita a estudiar una única lengua, sino que el objetivo ha sido abordar diferentes aspectos lingüísticos que muchas veces quedan olvidados. La lengua no debe ser equiparada al aprendizaje de un idioma a base de certificados de nivel, sino que tiene una trascendencia mucho más profunda. En este contexto, este libro es una obra interdisciplinar que acerca al lector a diferentes aspectos de la lingüística. Así pues, este libro pretende ir mucho más allá de la propia filología y poner de manifiesto que la lengua se debe estudiar desde diferentes perspectivas. El desarrollo del Marco Común Europeo y las certificaciones de nivel muestran una perspectiva erróneo de lo que es la lengua, de manera que este libro pretende desmontar todos los mitos y mostrar que la lengua es esencia.

A lo largo de esta introducción, se han citado diferentes autores. No obstante, cabe señalar que esta obra comprende muchos más. Ninguno de ellos tiene desperdicio y merece mucho la pena pararse a leer cada uno de ellos. Los estudios que se han incluido son completamente novedosos y su lectura es muy recomendable para poder entender la lengua y la lingüística desde diferentes puntos de vista.

Con todo, como se ha comentado, la lengua nos permite comunicarnos, por lo que no podemos limitarla a lo mínimo, sino que debemos estudiarla en profundidad para poder adaptar la nuestra realidad más inmediata. Hay que entender que las lenguas nacen, crecen y mueren, pero su esencia permanece a través del tiempo. Por esta razón, este libro busca

analizar las lenguas en profundidad con el fin de buscar respuestas a nosotros mismos como seres humanos. De este modo, los autores de este libro han puesto de manifiesto que el estudio de la lengua está más vivo que nunca y no podemos obviar que sin la lengua no somos nada. Pues, al fin y al cabo, la lengua es la que verdaderamente nos define como especie.

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad Pablo de Olavide Sevilla

JOSÉ LUIS ORTEGA MARTÍN
Universidad de Granada

JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA
Universidad Pablo de Olavide Sevilla

SECCION I

NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS AL ESTUDIO DE LA LENGUA Y LA LINGÜÍSTICA

REVERSE CAPTIONING AS A TOOL TO ENHANCE THE WRITTEN PRODUCTION IN EFL STUDENTS

ANTONIO DANIEL JUAN RUBIO
Universidad de Granada

1. INTRODUCTION

For several centuries, the grammar-translation method was the predominant approach towards language teaching (Talaván, 2010; Benati, 2018). Still to date, it is deemed as one of the most traditional methods in FL learning, for it was originally used to teach classical languages and their literatures by putting special focus on grammatical accuracy. Nevertheless, and since its decline in the 19th century, the implementation of translation activities in language teaching has been considered to have more negative than positive effects in the teaching-learning process (Talaván & Rodríguez-Arancón, 2014). However, Zabalbeascoa (1990) made a number of important arguments in favour of the use of translation for pedagogical purposes, which include: the fact that it is a communicate act; it is a natural and irrepressible activity; it can be done collectively; it can be used to foster the exchange of impressions; it can help acquiring a better understanding of the native and L2 culture.

Nonetheless, the turning point in the integration of translating practices in the FL classroom came hand in hand with the rising popularity of information and communication technology (ICT) and it materialised when researchers started to be interested in the use of audiovisual translation as a means to enhance the FL students' learning process.

Any captioned audiovisual programme is therefore articulated around three main components: the spoken word, the image and the subtitles (Díaz-Cintas, 2012b). Moreover, and due to its multimedia nature, captioners need to make translating decisions that "strike the right balance

and interaction between all these audio and visual dimensions" (Díaz-Cintas, 2012a, p. 274). To that end, they have to bear in mind some intrinsic constraints, which are categorised by Díaz-Cintas (2012a) as spatial, temporal, orthotypographical, andlinguistic considerations. In addition, there are several possible linguistic combinations (taking into account students' first language [L1] and second language [L2]) that can be established between the audio and the text seen on screen. From this standpoint, Díaz-Cintas (2012a) establishes the following classification of captions:

TABLE 1. *Type of captions according to the linguistic features of the audio and the text*

Type of captions	Linguistic characteristics
Standard interlinguistic captions	Audio: L2 Subtitles: L1
Reversed interlinguistic captions	Audio: L1 Subtitles: L2
Intralinguistic L2 captions	Audio: L2 Subtitles: L2
Bilingual captions	Audio: L1 or L2 Subtitles: L1 and L2

Source: Own elaboration

Captioning as an active learning tool refers to the elaboration of captions by the FL students themselves by allowing them to participate in a concrete activity (Ávila-Cabrera, 2018). It has only been in the past few decades that the potential of this practice as a tool for FL learning has begun to be recognised. Díaz-Cintas (1995, 1997) was one of the first researchers that explored the advantages of captioning and, since then, this sub-field has drawn the attention of more and more authors.

Therefore, the combination of the acoustic and the visual channel together with the verbal and the non- verbal elements results in four basic components making up the audiovisual text: the acoustic-verbal (dialog), the acoustic-nonverbal (score, sounds), the visual-nonverbal (image) and the visual-verbal component (subtitles).

2. OBJECTIVES

The main objective of the present innovation project is to provide the implementation of a model as a guide to improve EFL students' written production skills through the reverse captioning of audiovisual material.

In order to design the five-step model here presented, the latest publications on the field were taken into account, which were then enhanced by applying Anderson and Krathwohl's (2001) revision of Bloom's taxonomy. Finally, the practical implementation has been designed bearing in mind B2.2 EFL students of an official school of languages in Murcia. Along with this general objective, students will achieve the following specific objectives upon completion of this innovative project:

TABLE 2. *Specific objectives of the innovative project.*

Specific objectives related to the process	Specific objectives related to the final product
a) Students will be able reflect on the importance of captioned audiovisual material and its sociocultural contribution;	i) Students will be able to create reverse captions by applying the correct synthesis and accuracy strategies;
b) Students will be able to apply the main temporal and spatial considerations that apply when captioning an audiovisual clip;	j) Students will be able to use terminology that best conveys the meaning of the original term;
c) Students will be able to apply the main linguistic considerations that apply when captioning an audiovisual clip;	k) Students will be able to adapt their reverse captions depending on the register of the original clip;
d) Students will be able to apply the main orthotypographical considerations that apply when captioning an audiovisual clip;	l) Students will be able to create reverse captions that capture the correct function of the original statement;
e) Students will be able to use ClipFlair Studio to caption mid-length clips;	m) Students will be able to adapt the irreverse captions depending on the sociocultural aspects of the target audience;
f) Students will be able to analyse their peers' work in order to give constructive feedback	n) Students will be able to use the main orthotypographical conventions;

Source: Own elaboration

3. METHODOLOGY

3.1 THE EDUCATIONAL CENTRE

The School of Languages of Murcia is an official teaching centre dependent on the Department of Education of the Autonomous Community of Murcia and it operates under the motto facilitating access to

language learning to all citizens throughout all their lives. This centre is publicly funded and specialises in teaching languages toall those who meet the requirements established by law.

Nowadays, the offer includes five official languages (German, Russian, French, English and Italian) and three non-official languages (Chinese, Japanese and Spanish as a Foreign Language). However, that demand to join the school has led to the opening of new classes without increasing the number of students per class, which is usually around 25. The institution is aware of the multiple types of students that attend the school and therefore they must ensure that everyone benefits from their learning experience.

3.2 Characteristics of the group

Given that it is a public school of languages, the profile of students that typically enrol is very varied with regards to their age, linguistic and ethnic backgrounds. Moreover, it should be noted that, although the vast majority of them live in Murcia or in surrounding municipalities, there is a small percentage of students that come from other autonomous communities. Therefore, and given the fact that a great deal of this innovative project is developed in groups, special attention must be paid to how students are divided, so that all can benefit from the process. Besides, with regards to their level, since the present project has been designed for students undertaking a B2.2 level course and should be carried out at the end of the course, it could be expected for them to almost have attained that B2 level of proficiency.

It should also be noted that the difference in age between students plays a major role in their development of language skills. Those students who are underaged frequently enrol in the language courses because their parents want them to improve their level or to pass the language subject at regular school. Therefore, they tend to display less motivation and willingness to work and also, due to their maturity, show less tolerance to frustration and give up more easily when they encounter difficulties. On the other hand, older students normally attend the courses having made that decision themselves, they either desire to achieve some certification, improve their working situation or really enjoy learning new

languages and therefore, they will feel more motivated and their attitude and results may be better.

Considering that the total number of students per class is twenty-five, and in light of the fact that in different publications on instructionalgrouping in the classroom it is stated that the groups that work best are composed of four to six students, it was decided to create 5 groups of 5 students (Shullery & Shullery, 2006).

3.3 Innovative material

The innovative model presented here is based on the main contributions from the field of captioning as an active pedagogical tool and incorporates some of the ideas contained in the main theories and frameworks related to the use of technology and ICTs in the classroom. The main aim of this innovative model is that FL students will be able to improve their written production skills through the reversed captioning of a given audiovisual material. The captioning software thatis encouraged to be used is the ClipFlair platform, for it has been specifically designed for its didactic use and incorporates not only a subtitling working station (ClipFlair Studio) but also a social meeting place where students can share their ideas, activities, create their owncommunities or groups or even share a journal (Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2015).

This project inevitably draws on approaches such as task-based language teaching (TBLT). A key element of this approach is the concept of task,which Nunan (2004, p.4) defines as a classroom practice that "involves learners in comprehending, producing, or interacting in the target language while their attention is focused on mobilising their grammatical knowledge in order to express meaning". Therefore, by completing the task (in this case, captioning an extract of an audiovisual clip) students are able to use their FL with a communicative purpose. Moreover, Ellis (2003) and Nunan (2004) state that TBLT is a great approach to provide learners with a setting where they can use their FL creatively and purposely.

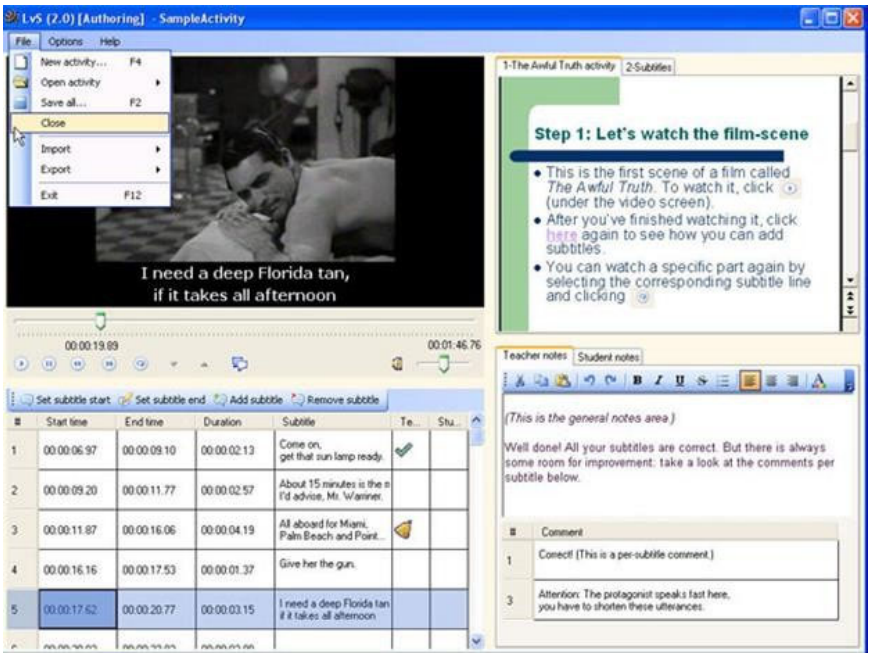
The creation of captions as an active language learning tool is inevitably linked with computer-assisted language learning (CALL) and the use of

ICTs in the FL classroom. With regard to the former, AbuSeileek and Abu Sa'aleek (2012) made a number of important arguments in favour of the implementation of CALL by FL teachers, which included the following: (1) CALL is a great way to bolster experiential learning; (2) CALL is popular among younger students because they perceive the use of technology as fun and fashionable; and (3) with CALL, students tend to make the most out of their academic learning time, as it sets less time limitations and allows more flexibility.

Finding appropriate captioning software has been a fundamental research issue in the use of subtitling as an active FL learning practice. According to Talaván (2013), software like WinCAPS, Spot Subtitling or Fab Subtitler can be used in the FL classroom, though these have originally been designed for a professional use. However, and given that accessibility to all kinds of institutions has been one of the core objectives of publications, researchers have mainly focused on free software, namely Aegisub, DivXLand Media Subtitler, and Subtitle Workshop.

Nonetheless, in 2006 the LeViS project came into existence as a response to the shortcomings that using a professional captioning software for FL learning purposes entailed. LeViS is a didactic project funded by the European Commission and coordinated by the Hellenic Open University, with the participationof seven additional universities (Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2015). The main focusof this open-source software environment was 'the development of educational material for active foreign language learning based on film subtitling' (LeViS project, 2008). According to the surveys carried out at the end of the project, the simulation of this professional activity, using authentic materials and applying specific skills, such as understanding and producing texts and solving linguistic problems, promotes not only L2 learning, but also translation skills.

FIGURE 1. *Example of an activity in LeViS.*



Source: The LeViS project, 2008

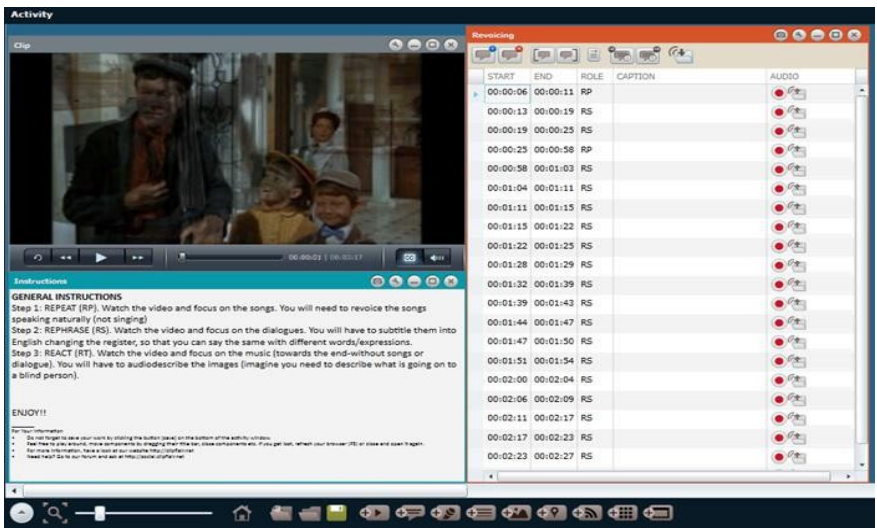
In 2011, and following in the footsteps of LeViS, the ClipFlair project was funded within the EU Lifelong Learning Programme by some of the universities that took part in the creation of its predecessor, along with a number of institutions as associate partners (Zabalbeascoa et al., 2012; Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2015). The entities involved in the design and development of ClipFlair aimed to create an online platform where FL students could complete captioning and revoicing activities that helped them practise the traditional four skills as well as audiovisual skills. According to Zabalbeascoa et al. (2012, p. 8), this project is innovative because "exercises and activities will focus especially on verbal production stimulated by moving images" as well as because there is no FL captioning software that integrates all these activities in a single platform.

This project was designed as a web-based open-source platform, for it allows to build a dynamic and fully editable ASP.NET portal and social network. Moreover, the ClipFlair team aimed at developing not only a

sound FL learning environment,but also a platform where the social component was central. The end result is a home page that allows users to log into three main sections: ClipFlair Studio, ClipFlair Gallery, and ClipFlair Social (Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2015).

Firstly, ClipFlair Studio is an interactive, zoomable web-based application that, since it is based on Microsoft Silverlight, it requires no installation. It constitutes the *working area*, where teachers, students and activity creators can access the already-made activities, or create and/or upload new ones (Incalcaterra McLoughlin & Lertola, 2015).

FIGURE 2. *Example of an activity in ClipFlair Studio.*



Source: The ClipFlair project

Secondly, ClipFlair Gallery, as the name already implies, is a gallery of ready-made exercises and activities sorted out by a wide variety of filters, such as foreign language, proficiency level, estimated time or type of task.

FIGURE 3. *Overview of ClipFLair Gallery.*

Source: The ClipFlair project

3.4 Resources

The aim of this section is to collect the various resources that have been used in the implementation of the innovative model here presented. One of the reasons for using the ClipFlair platform is that it brings together most of the resources needed to carry out this project on a single website. Nonetheless, some other materials are also going to be needed for the correct implementation of the model.

In order to complete this project students will need to use computers with access to the Internet. However, this does not pose any problems, since the Official School of Languages has a chamber with computers that students can use during school hours. Teachers just have to book the said chamber beforehand and students will be able to work with those computers without the need for bringing their own laptops and tablets from home.

The ClipFlair platform is the main learning environment where the captioning of the different activities and tasks is going to take place. During the various steps that make up the model, students will use the different areas offered within the platform. For example, they will use ClipFlair Studio for steps 3, 4 and 5, as it is the workstation where students can caption audiovisual clips. They will also access ClipFlair Gallery in step 2 to select the activities they want to complete as practice. Finally, they

will create their own community on ClipFlair Social to share feedback with the other members of their group.

All audiovisual clips needed to complete the activity will be provided by the teacher. Moreover, the film that students are going to work with (*AzulOscuroCasiNegro*, directed by Sánchez Arévalo) is available at the library of the School of Languages. In order to divide the film into the different sections that will be supplied to the students, the teacher can make use of video editing software such as Movavi, or Filmora Video Editor.

4. RESULTS

No didactic proposal is sufficiently sound without a set of approaches and frameworks that support its validity. In the present case, one of the main pillars on which this project is based is Bloom's Taxonomy as revised by Anderson and Krathwohl (2001). Thus, the steps that compose this innovative project are developed from simple to complex, which allows students to work with concrete knowledge and, once they have internalised it, apply it to more intricate, multimodal tasks.

Session 1

Adopting a flipped classroom approach, students will have to familiarise themselves with the main conventions governing the practice of captioning (i.e., temporal, spatial, linguistic and orthotypographic constraints). To do this, the teacher will have handed out an infographic to each student which specifies all of them and that they will have to read before coming to class. Moreover, students will be asked to watch a video in order to understand how ClipFlair works.

Task 1: Firstly, students will watch a short film in Spanish with English subtitles. Then, they will be assembled in groups, so that they can reflect on the importance of captioned material as a means to bring the culture of a given community to other places.

Task 2: The teacher will then devote about ten minutes answering any queries students may have with regard to the captioning conventions or

the ClipFlair platform that they have worked on and familiarised with following a flipped classroom approach.

Task 3: Once students have had a first theoretical contact with the captioning norms and the ClipFlair platform, they will complete an activity designed by the teacher to help them start working with L2 in this new environment. This activity is based on the short film "*Consumo responsable*" by Santiago Segura, which has been selected because it features a wide array of slang terms and colloquialisms. As a first step towards being able to caption the final project, the activity will be already captioned in English, although some words will be missing. Students will need to play the clip, read the already-existing English captions and, every time a word is missing, they will have to complete the sentence with the correct term based on the dialogue. This will help them to start developing translation mechanisms for these terms.

Task 4: During the last fifteen minutes students, under the moderation of the teacher, will share the strategies they have followed when translating the slang words, colloquial terms and cultural references that have appeared in the previous activity. The teacher will also inform them that a group has been created with all class members within ClipFlair Social which the students can use to share any online resources they have found useful for this and future activities.

Session 2

Task 1: Students will be spending their time on practicing the intrinsic spatial limits of captioning by captioning the first 5 minutes of AzulOscuroCasiNegro. The teacher will have already created the activity and added the Spanish captions of the said first five minutes. Nevertheless, the captions will be unacceptably long. Therefore, it will be the students' duty to not only translate the captions into English but also make sure that they not exceed the spatial limits (28-40 characters). By doing so, they will inevitably work on some of the linguistic aspects that pose the greatest problems for them, such as linguistic synthesis and accuracy.

Task 2: Students will then have 40 minutes to put into practice the knowledge gained in the first session. As previously explained, they will

have to translate and accurately synthesise the Spanish captions of the first five minutes of *AzulOscuroCasiNegro*. By doing so, apart from working on developing strategies to translate slang words, colloquialisms and cultural references, they will strengthen their linguistic accuracy and synthesis skills.

Task 3: The last ten minutes of this session will be used to project some of the completed activities that students have captioned. In doing so, the students will be able to share their impressions and feedback and will have the opportunity to ask the teacher about any questions that they may have left unanswered.

Sessions 3-4

Task 1: The teacher will explain that, from this session onwards, students will work on the end product of this project: the creation of reverse-captions for *AzulOscuroCasiNegro*. For the next two sessions, the teacher will first divide the students into groups of five. Then, the teacher will assign each group one of the five excerpts from the film that he has previously prepared. Next, he will take 10 minutes to remind the students how to use the main captioning functions of ClipFlair Studio. Finally, he will explain that they will use the remaining time of session 3 and the whole of session 4 to caption the film clip they have been assigned. Although all members of each group share the same excerpt, this step will be carried out individually.

Task 2: The students will have approximately one and a half sessions for individually captioning the clip that has been assigned to their group. Again, the teacher will be available to help any students who are experiencing difficulties with both the platform or the captioning activity.

Sessions 5-6

Task 1: In the first few minutes of session 5, the teacher will explain the next step that students will undertake: to examine and evaluate their teammates' work in order to give them feedback. First, he will explain how to create a community in ClipFlair Social for each group. This will be the space that students will use to share the work they did in steps

three and four, as well as their feedback. Once all communities have been created, students will spend the remaining of session 5 and all of session 6 visualising, analysing, evaluating, and offering possible improvements to the clips captioned by the other team members.

Task 2: As specified in the previous task, students will use the remaining time of session 5 and 6 to visualise, analyse, evaluate, and generate feedback on the work carried out by the other team members. Once again, the teacher will be available to help any students who are experiencing difficulties with both the platform or the captioning activity.

Sessions 7-8

Task 1: The first few minutes of session 7 will be devoted to explaining the next. First of all, students will spend 20 minutes checking the comments and possible improvements suggested by their peers. Then, the five members of the group will spend the remaining time of session 7 and the whole last session unifying all the versions and feedback in order to generate a single final version of the clip they have been working on.

Task 2: Students will be allotted with 20 minutes to review the feedback and comments left by the rest of their teammates. They will be sat in groups, so they can request explanations if something isn't clear enough. The teacher will be available to help students reach consensus if they struggle to agree on the best option.

Task 3: Once students have reviewed their own captioned clips, they will work on generating, on the basis of the captions that they wrote in step 3, a final version of their clip. Once again, the teacher will be available to help students reach consensus if they struggle to agree on the best option

5. DISCUSSION

As anticipated in the previous section, this innovative model is comprised of five steps. Its design is based on studies of active reversed captioning that have been conducted over the past decade (Talaván & Rodríguez Arancón, 2014; Talaván & Ávila-Cabrera, 2015; Talaván et

al., 2016; Lertola & Mariotti, 2017; Ávila-Cabrera, 2021). However, it was found that these studies were largely research-oriented and did not integrate some of the latest theories in education. Therefore, it was decided to incorporate Bloom's taxonomy as revised and updated by Anderson and Krathwohl (2001). Furthermore, by applying this taxonomy, the present project is not only scientifically and didactically sound, but also innovative in itself, as it is something that has not been done before.

Step 1

The objective of this first step is twofold. Firstly, it aims to get students acquainted with the main considerations that they have to take into account in order to create high-quality captions. Díaz-Cintas (2012b) describes the main considerations as follows:

- Spatial considerations: captions typically appear in a horizontal manner and at the bottom of the screen. Moreover, they should not exceed 40 characters per caption (or two lines). Finally, when more than one person speaks, their interventions should appear in different lines.

- Temporal considerations: each caption must be synchronised with the corresponding part of the spoken track. Regarding time on screen, the exposure time for a one-line caption is agreed to be of around three seconds and, in the case of two-line captions, of six seconds.

- Orthotypographical considerations: The on-screen presentation of captions follows a series of formal conventions in terms of typography and orthography. For example, italics are used to mark the voices coming from a television or a radio, the interventions made by off-screen characters, movie or book titles, and terms in a foreign language.

- Linguistic considerations: there is an extensive list of linguistic considerations that need to be taken into consideration, including that written captions tend to be a reduced form of the original oral speech, yet they still should be semantically and syntactically self-contained.

This itself also represents an innovation, as previous studies on both standard intralingual and reversed captioning for didactic purposes have tended to ignore this first step. Furthermore, and although students have been given some basic guidance on how to caption audiovisual material, particular emphasis has rarely been placed on the importanceof complying with the above-mentioned considerations.

In addition to introducing the main captioning techniques and considerations, this first step aims to introduce and explain the functioning of the subtitling software or platform that is going to be used. This innovative model has been designed bearing in mind the ClipFlair platform, for it has been specifically designed for its application in educational settings.

Furthermore, it is to date the only platform that incorporates a social area where students can interact, share their work and create communities. Once again, it should be noted that a ClipFlair user manual is available online in eleven languages, so that FL teachers that have not previously worked with this tool can learn all they need to understand how the platform works.

Step 2

In this second step, students are given the opportunity to put into practice the knowledge acquired in the previous stage. None of the studies considered before included in their procedures a phase in which students could practice with audiovisual material without this exercise being the final task. Therefore, it was considered necessary to include this step so that students would be fluent with the tool and eventually able to perform the final task more easily. Two of the possible paths the teacher may take in implementing this second step are described below:

- Create project-specific captioning tasks: The teacher may decide to create a series of shorter, simpler captioning tasks to familiarise learners with the platform and practise the techniques and considerations they learned in step one. This approach allows the teacher to be in control at all times of the audiovisual material that learners will be working with and to

select videos that can introduce some of the aspects that learners will be working on in the main task.

- Use the ready-made tasks offered by ClipFlair: Within the ClipFlair platform there is the ClipFlair Gallery section, which contains a bank of activities designed by researchers and experts in the field of captioning as a didactic tool for language learning. In this way, andafter selecting a series of filters, students can decide for themselves which activities they want to carry out, always under the supervision of the teacher.

Step 3

Once the learners are familiar with the conventions of captioning and have implemented them on the platform, the main task will be introduced: the reversed captioning of an audiovisual clip in the learners' L1. As for the material, the teacher may choose to use different types of audiovisual productions depending on the time available. Moreover, it is possible to have all learners caption the same medium-length clip or to divide a longer material into different sections and have the different groups formed in the class work with one of them.

In addition, and in relation to the source text of the task, the teacher can choose one of the following two options: either the learners do not have the source text at all in written format and have to collect the content first and then translate and caption it, or the teacher can provide them with the captions in their L1. This second option makes it easier for the students if it is decided to use a platform other than ClipFlair to develop this model, as the captions would already have the time code.

If the second option is chosen, it is important to know that there are websites like Subdivx or OpenSubtitles that offer a wide range of ready-made captions. Subdivx is one of the most popular websites, where Spanish captions for thousands of episodes and movies can be downloaded. OpenSubtitles is also very popular, partly because it is constantly updated. One of the most interesting aspects of this site is that it allows the user to set the language in the search engine itself.

Step 4

Once students have completed their first version, the next step is to have them share their captions in groups. In this way, teammates can analyse the translation choices their peers have made, evaluate whether they are correct or not, and finally, if necessary, suggest improvements. Many studies that delve into the active creation of reversed captions emphasise the benefits of collaborative work, noting that working together on the task (or part of it) is highly beneficial to learners (Talaván et al., 2017).

Collaborative work can be carried out in different contexts, both inside and outside the four-walled classroom, and it will be up to each teacher to choose the best approach depending on the characteristics of their group and the tools at their disposal. However, the aim of this model is to make the most of the ClipFlair platform so that collaborative work is carried out in this didactic environment. As mentioned before, the ClipFlair platform has a section called ClipFlair Social, which aims to promote interaction between the different agents who use the platform (i.e., students, teachers and activity creators). Thanks to this area, it is possible to create workgroups -both open or private- where students can share files, download their classmates' captions, add notes to these captions and even use the discussion board to keep their teammates updated on their progress.

Step 5

The fifth step is the final phase of this innovation model. After students have learned about the techniques and considerations to be taken into account when captioning, have become familiar with how the platform they will be using works, have completed short and simple exercises that have allowed them to consolidate the knowledge they gained in step 1, created their own first version of the final assignment and finally analysed and evaluated the work of their classmates, it is time for the members of each group to unify the criteria and jointly produce a final reversed-captioned version of the audiovisual material they worked with in steps 3 and 4.

Since the second half of the 20th century, a number of learning theories have emerged that support the notion that language develops primarily

through student interaction (Talaván et al., 2017). Moreover, the concept of communicative learning has evolved and diversified greatly with general pedagogical approaches such as project-based learning or computer-assisted learning paradigms, which are based on the idea that joint engagement in a collaborative activity is the most efficient way to achieve a common learning goal. It was therefore decided that the students should work together on the last task of the model, so that the didactic benefits they reap would be greater.

6. CONCLUSIONS

Translation has for a long time been neglected from the FL classroom, for researchers in the field of language acquisition argued that it was an arduous process that posed a serious hindrance to students' overall language development (Cook, 2010). However, since the mid-1980s and in particular thanks to the upsurge experienced by audiovisual translation, researchers started to be interested in exploring the use of translation for didactic purposes. Nowadays, there is no gain saying that the use of translation, and in particular audiovisual translation, in the EFL classroom can be a very beneficial practice for students, partly because of its multimodal nature.

Furthermore, although studies focusing on the use of audiovisual translation in the FL classroom have focused on standard cross-linguistic captioning, the active creation of reversed captions by students is becoming increasingly popular among researchers, partly because it has proven to be beneficial for improving students' written production, as well as for boosting students' incidental vocabulary acquisition (Lertola, 2019).

Thus, the aim of this innovative project was to further delve into the use of reversed captions in the FL classroom. To achieve this end, an innovative five-step model was first designed, based not only on the findings obtained in the various publications in the field, but also following the levels included in Bloom's taxonomy as revised by Anderson and Krathwohl (2001). Furthermore, and in order to illustrate how this innovative model can be put into practice, a didactic sequence has been designed in

which B2 students from an official school of languages complete this project and caption the film *AzulOscuroCasiNegro*.

This project also served to explore the didactic potential of the ClipFlair platform. By having different spaces where different actions can be carried out (i.e., ClipFlair Studio, ClipFlair Gallery and ClipFlair Social), students avoid having to familiarise themselves with and learnhow to use a large number of applications and ICTs. Furthermore, and given the fact that the platform has been designed for its didactic use, students avoid having to deal with the more technical aspects of captioning, such as inserting the input and output times.

However, like many of the models in the educational field, it has certain limitations that need to be taken into account. First, the present model requires some prior knowledge of captioning on the part of the teacher. In addition, the teacher must be familiar with the captioning platform or software (either ClipFlair or a software designed for professional use) that will be used in the classroom. Furthermore, because it has been designed for a didactic purpose, platforms such as ClipFlair make the process of captioning much easier, as neither students nor teachers have to deal with time codes and other technical issues that hinder the process.

Secondly, this is an innovative project that needs some time to be properly developed. As a result, and due to the large amount of content that teachers in high school and schools of languages have to cover, it is possible that its lengthy nature may at times create difficulties for those interested in its implementation. Nonetheless, and by applying the flipped classroom model, this model could be easily carried out even in the ever-more-cramped schedules.

Finally, this model inevitably requires the continuous use of computers and other ICTs. Therefore, it may be the case that certain learning centres may not have the necessary infrastructure to be able to implement it. However, it could once again be decided to adopt a flipped class model in which students must carry out the captioning project from home and take advantage of the face-to-face classes to work on the different aspects of the L2 they wish to study in depth.

In essence, this innovative project provides a model that aims to help FL teachers introduce new and potentially appealing learning practice to their students. Through the use of audiovisual material and captioning tools, this model creates a fun and exciting environment that will increase students' levels of interest and engagement in class and, ultimately, will help them improve not only their written production in L2, but also their ICT literacy.

7. REFERENCES

AbuSeileek, A. F., & Abu Sa'aleek, A. O. (2012). Computer Assisted Language Learning: Merits and Demerits. *Language in India, 12,* 23-36.

Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Ávila-Cabrera, J. J. (2018). TeenTitles. Implementation of a methodology based on teenage subtitles to improve written skills. In J. D. Sanderson & C. Botella-Tejera (Eds.), *Focusing on audiovisual translation research* (pp. 19–40). PUV. Universitat de València.

Ávila-Cabrera, J.J. (2021). Reverse Subtitling in the ESP Class to Improve Written Skills in English: A Case Study. *Journal of Audiovisual Translation, 4*(1), 27–49.

Bartoll, E. (2015). *Introducción a la traducción audiovisual*. Editorial UOC.

Benati, A. (2018). Approaches and Methods in English for Speakers of Other Languages. Early Methods in English for Speakers of Other Languages: Classical Methods Before the 1950s. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.

Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching*. Oxford, NY: Oxford University Press.

Díaz-Cintas, J. (1995). El subtitulado como técnica docente. *Vida Hispánica, 12*, 10-14.

Díaz-Cintas, J. (1997). Un ejemplo de explotación de los medios audiovisuales en la didáctica de lenguas extranjeras. In M. Cuéllar (ed.), *Las nuevas tecnologías integradas enla programación didáctica de lenguas extranjeras*. Valencia, Spain: Universitat de Valencia.

Díaz-Cintas, J. (2012b). Subtitling: theory, practice and research. In C. Millán & F. Bartrina (Eds.), *The Routledge Handbook of Translation Studies*. London, UK: Routledge.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, UK. University Press.

Incalcaterra McLoughlin, L., & Lertola, J. (2015). Captioning and revoicing of clips in foreign language learning- Using Clipfair for teaching Italian in online learning environments. In C. Ramsey-Portolano (Ed.), *The Future of Italian Teaching*. Newcastle upon Tyne, England: Cambridge Scholars Publishing.

Lertola, J. (2019). *Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages*. Voillans, France: research- publishing.net.

Lertola, J., & Mariotti, C. (2017). Reverse dubbing and subtitling: Raising pragmatic awareness in Italian English as a second language (ESL). *The Journal of Specialised Translation, 28*, 103–121.

LeVis Project (2008). *Learning via Subtitling: Software & Processes for Developing Language Learning Material based on Film Subtitling*.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. New York, NY. Cambridge University Press.

Shullery, N. M. & Shullery, S. E. (2006). Are heterogeneous or homogeneous groups more beneficial to students? *Journal of Management Education, 30*(4), 542-556.

Talaván, N. (2010). Subtitling as a task and subtitles as support: Pedagogical applications. In J. Díaz Cintas, A. Matamala, & J. Neves (Eds.), *New insights into audiovisual translationand media accessibility* (285–299). New York: Rodopi.

Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona, Spain: Octaedro.

Talaván, N. & Rodríguez Arancón, P. (2014). The use of reverse subtitling as an online collaborative language learning tool. *The Interpreter and Translator Trainer 8*, (1), 84-101.

Talaván, N. & Ávila-Cabrera, J. (2015). First insights into the combination of dubbing and subtitling as L2 didactic tools. In Yves Gambier, Annamaria Caimi and Cristina Mariotti (eds.), *Subtitles and Language Learning*. (149-172). Bern: Peter Lang.

Talaván, N., Lertola, J., & Costal, T. (2016). iCap: Intralingual captioning for writing and vocabulary enhancement. *Alicante Journal of English Studies, 29*, 229–247.

Zabalbeascoa, P. (1990). Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. In *Sintagma, 2*: 75-86.

LENGUAJE INCLUSIVO EN UN CORPUS DE TWITTER: PROPUESTA METODOLÓGICA

CRISTIAN GABRIELA GALLEGO REAL
Universidad Autónoma de Baja California

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente el tema de la inclusión con perspectiva de género se plantea en muchos escenarios sociales desde las tribunas políticas hasta encuentros deportivos y la lengua no podría ser le excepción. Dada la necesidad de visibilizar a la mujer, razas y minorías es que surge el lenguaje inclusivo con perspectiva de género (LIPG).

El presente trabajo propone el uso Twitter Binder como herramienta para la creación de un corpus de textos tecleados con el fin contrastar el uso de términos reconocidos como inclusivos con perspectiva de género por parte de dependencias gubernamentales en México dentro del discurso común.

1.1. IDEOLOGÍA DE GÉNERO

La ideología de género ha sido abordada por décadas quizá uno de los avances más significativos ha sido el diferenciar el término sexo, otorgado por la biología, del de género, considerado como un constructo social. Se considera que hombres y mujeres poseen no solo características diferentes, sino que también conductas diferentes. (Moya, F. y Padilla, J., 2006)

Dichas características pertinentes a cada sexo se denominaron *roles sexuales* y marcaban la forma en que la sociedad percibía los hombres y a las mujeres. Mientras que la conducta esperada del primero se centraba en la fuerza, crecimiento laboral, el límite de la expresión emocional; los roles de las segundas era la feminidad, delicadeza, trabajo en el hogar

y la crianza de los hijos, cualquier alteración a estos roles podría suponer una afrenta a lo socialmente aceptado. (Moya, F. y Padilla, J., 2006; Morales, M. 1984)

Estas limitantes, más que nada para las mujeres, motivaron la búsqueda de un cambio en la percepción de dichos roles por lo que surge el movimiento feminista. Al poder identificar diferentes roles sexuales se fomenta la idea de la división del "feminismo" en dos ramas diferentes. Primeramente, el feminismo que busca la equidad entre mujeres y hombres, donde si bien se reconocen diferencias, su propósito es el de que se satisfagan sus necesidades de igual manera y por otro lado se encuentra el feminismo de género que propone que es el sistema quien propaga la discriminación al definir desde el nacimiento una división en los individuos, una lucha entre hombres y mujeres. (Campillo-Vélez, B., 2013, p. 23)

1.2. El género gramatical

En la lengua española, se define al *género* como una categoría gramatical que no se encuentra vinculado de manera alguna al sexo biológico que algún término pudiera poseer. (Hoyos, M. 2002, p. 15; González, J. 1979, p.51).

Aún con el entendido de la función gramatical del género, la variación lingüística es inevitable ya que estos provienen de los usos y conveniencias de los hablantes (Escobar, 2010, p.331). El lenguaje inclusivo con perspectiva de género (LIPG) se genera gracias a estas variaciones lingüísticas como respuesta a las necesidades sociales.

Es el psicólogo John Money quien toma el término de *género* de las ciencias del lenguaje y lo aplica al campo conductual para normalizar la idea de que la identidad sexual no depende de la biología, sino que por patrones culturales dando vida a la *"ideología de género"*. (Parra, R. 2017, pg.6)

Lingüística de corpus

De acuerdo con Bernal e Hincapié (2018) la lingüística de corpus tiene como principal objetivo identificar los usos tanto de la lengua oral como

escrita mediante el análisis de datos delimitados según criterios lingüísticos, sociales y culturales aplicando herramientas computacionales y estadísticas.

Aun cuando cada corpus satisface diferentes necesidades, se pueden identificar tipologías generales para su construcción. De acuerdo con el medio de producción de los textos, puede ser escrito, oral o multimodal; se considera también el número de lenguas de las cuales se recogerán muestras. Es también relevante establecer la especificidad de los textos que componen el corpus, así como el tamaño de la muestra y su distribución. Dentro de la tipología también se considera la información extra que este arroja y finalmente, la documentación de este. (Bernal e Hincapié, 2018 pp.26-34)

Si bien no existe una percepción heterogénea referente a la clasificación de los corpus, Giovanni Parodi (2008) propone la siguiente: "corpus electrónico, un corpus en papel, un corpus diacrónico, un corpus representativo, un corpus oral, un corpus ejemplar, un corpus estratificacional diversificado, un corpus de referencia, un corpus en paralelo, o un corpus incremental, etc." (p. 101)

La red y el corpus

El fácil acceso a las redes sociales, así como su flexibilidad en las reglas de edición permiten que la producción del lenguaje escrito se vea alterado. De acuerdo con Esther Juan (2017), la necesidad de sintetizar los mensajes en redes sociales ya sea por el número limitado de caracteres o por la rapidez que conlleva comunicarse por este genera en los usuarios desatenderse de la corrección lingüística. Así mismo, menciona que este espacio facilita el coloquialismo ya que "existe una relación de igualdad y solidaridad". (p.77)

El estudio del uso de la lengua en las redes sociales es sin duda un tema ampliamente investigado. Se abordan temas como la variación lingüística, registro coloquial, análisis del discurso y las fórmulas de tratamiento empleadas de igual manera se han construido investigaciones interdisciplinares basadas en corpus generados por información en redes sociales como es el caso del lenguaje político. Los aportes de este tipo

de estudios van en incremento, abriendo espacio a los nuevos temas de interés e impacto en el desarrollo social tal es el caso de la presente investigación que pretende aportar información relevante del fenómeno social del lenguaje inclusivo con perspectiva de género a través de la creación de un corpus tecleado. (Sánchez-Saus, 2021, pp.455-458)

Twitter

La plataforma Twitter es un servicio microbloguero la cual ha brindado sus servicios desde marzo del 2006 y para el año 2020 ya contaba con más de 35 oficinas alrededor del mundo. Su compromiso es el de promover la libertad de expresión, pero siempre dentro de un marco de respeto y la tolerancia, es por eso por lo que se regula mediante reglas y políticas de uso, sin embargo, existen formas de evadirlas al utilizar sinónimos o símbolos, de tal forma que no se infringen las políticas de uso. Para el año 2020, la plataforma contaba con 192 millones de cuentas activas monetizables, eso es que generan ingresos económicos dejando sin contabilizar a aquellas cuentas de personas que no los generan (Twitter, 2020).

En su Reporte Global de Impacto del 2020, se especifica que quien hace uso del servicio se le denomina Tweep, al mensaje que se publica se le llama tweet y al publicar el mensaje de un tercero se le conoce como retweet (en su versión castellana "retwittear"). Cada tweet tiene una longitud de hasta 280 caracteres, permite adjuntar imágenes o videos y se publica al momento. Esta plataforma ha cautivado alrededor de 199 millones de usuarios de entre 18 y 34 años y su uso va desde el narrar alguna situación divertida del día a día, opina sobre algún tema actual, compartir quejas y felicitaciones hasta el pronunciamiento de dependencias gubernamentales, políticas o académicas sobre una situación compleja. Debido a esta variedad de participaciones, es que se seleccionó Twitter para realizar el contraste en esta investigación.

2. OBJETIVOS

- Contrastar el uso real del lenguaje inclusivo con perspectiva de género propuesto por instancias gubernamentales con en el discurso cotidiano en textos tecleados mediante el análisis de concordancias dentro de un corpus de Twitter.

3. METODOLOGÍA

3.1 SELECCIÓN DE TÉRMINOS RECOMENDADOS Y NO RECOMENDADOS

La primera parte de esta investigación se centró en identificar aquellos términos reconocidos como recomendables en su uso por dependencias gubernamentales en México, se identificaron dos textos primarios: *el Manual de Comunicación No sexista. Hacia un lenguaje incluyente, publicado por INMUJERES (2□15) y la Guía para el Uso del Lenguaje Inclusivo desde un enfoque de Derechos Humanos y Perspectiva de Género* (2017), de los cuales se obtuvieron 60 términos recomendados y 145 no recomendados dando un total de 205 palabras.

Para la selección de dichos términos, se seleccionaron solo aquellos relacionados con la perspectiva de género y que cumplieron con el rol sintáctico de un sustantivo. Se debió incluir no solo las inflección de género sino también la de número.

3.2. ELABORACIÓN DE CORPUS DE TWITTER

Para poder obtener los datos necesarios fue indispensable contar con un programa que permitiera la extracción de manera rápida y eficaz. Por lo que se recurrió al blog *Tweet Binder* la cual es una herramienta de seguimiento de las redes sociales Instragram y Twitter asociada al mercadero mediante el análisis de *hashtags* y tendencias. (TweetBinder, s/f)

Esta herramienta permite muestras de uso gratuito sin embargo para los propósitos de esta investigación se debió pagar por un plan ya que la versión gratis contaba con un límite en el número de búsquedas, el plan seleccionado fue Twitter Binder 7-días el cual permitió contabilizar el número de veces que cada uno de los 205 términos fue utilizado en el

lapso de 7 días; se recopilaron 10, 000 tweets del 15 al 21 de mayo del 2021 de cada uno de los términos previamente seleccionados.

Cada reporte generado se descargó en hojas de cálculo de Excel proporcionando el número total de tweets donde apareció el término, la cantidad de tweets originales, así como los retweets; la ubicación global donde se generó dicho mensaje, su valor monetario, así como el nombre de los usuarios y el texto escrito original.

Una vez realizada le recopilación de datos, se contó con una base de datos de 1, 116, 599 tweets la cual se debió depurar manteniendo solo los mensajes originales esto para identificar el número exacto de repeticiones y evitar duplicar o triplicar las cifras debido a la reaparición de un mensaje; dando un total de 849, 226 tweets.

Para continuar con la creación del corpus, se inició por convertir cada archivo Excel fue a archivos de textos (.txt) y se procesó en el software LancsBox dando como resultado un corpus teclado de 12,420,280 tokens (Brezina, V., Weill-Tessier, P., & McEnery, A.,2020) y se etiquetó utilizando TagAnt para identificar los usos sintácticos. Con el corpus de Twitter ya creo se procedió a realizar el análisis de concordancias para lo que nuevamente se recurrió a AntConc 3.5.8 (Anthony, 2019)

4. RESULTADOS

Para la representación estadística de las concordancias, se optó por buscar la mediana y seleccionar solo aquellos términos que se encontraban por encima de ella. De tal forma que dentro de los términos recomendados la mediana fue de 313 focalizando el análisis a 31 unidades presentados en la siguiente tabla:

***GRÁFICO 1**. Términos recomendados con mayor cantidad de concordancias*

Término	Concordancias
compañera	4189
colega	3503
profesorado	3368
compañero	3259
alumnado	2883
niñez	2860
infancia	2813
compañeros	2655
poblaciones	2625
compañeras	2506
colegas	2279
juventudes	2194
humanidad	1956
personas jóvenes	1773
diversidad sexual	1663
persona joven	1660
juventud	1459
hombre gay	1385
mujeres lesbianas	1215
personal admirativo	1140
mujer lesbiana	1066
hombres gay	835
personas menores de edad	730
personas transexuales	611
personas bisexuales	560
trabajadoras sexuales	508
persona bisexual	401
estudiantes de bachillerato	357
personas transgéneros	356
ciudadanía	322

Las palabras recomendadas con mayor número fueron: compañera (4189), colega (3503), profesorado (3368), compañero (3259), alumnado (2883) y niñez (2860). Por la naturaleza de la propia plataforma de Twitter, es complicado distinguir el género de quienes hicieron uso de dichas palabras ya que el uso de sobrenombres limita el reconocimiento fidedigno de la información.

Ahora bien, al analizar los términos no recomendados nuevamente no fue factible reconocer la producción de las palabras por género ya que los nombres de usuarios no siempre fueron sencillos de catalogar. Se procedió a buscar la mediana para localizar aquellos términos por encima de esta, en este caso se registraron las palabras con una mayor cantidad de concordancias a 2456 arrojando la siguiente tabla:

***GRÁFICO 2**. Términos no recomendados con mayor cantidad de concordancias*

puto	7657
joto	7566
chula	7196
puta	7057
mamita	6952
mamacita	6851
guapa	6757
guapo	6729
preciosa	6512
muñeca	6511
hermosa	6504
nena	6451
maricas	6198
putos	6191
guapas	6158
viejita	6132
princesa	6085
galán	6032
homosexual	5960
dama	5867
señorita	5831
putas	5790
nenas	5688
adolescente	5632
guapos	5492
niña	5230
reina	5139
profesora	5135
ruca	5112
preciosas	5017
marica	4999
profesor	4906
chica	4834
viejito	4673

chulada	4660
auxiliar	4581
niño	4558
nene	4534
nenes	4516
profesores	4472
administrador	4471
alumno	4380
viejitos	4344
jota	4237
chicas	4216
hombre	4197
muñecas	4156
gay	4000
ruco	3953
menor	3809
prostituta	3773
chulas	3692
asistente	3619
caballero	3582
reinas	3561
hermosas	3523
hombres	3445
alumnos	3391
nenita	3337
prostitutas	3261
académicos	3221
adolescentes	3097
académico	3077
princesas	2961
bachiller	2940
académicas	2849
jotos	2734
niños	2725
puberto	2658
damas	2581
muñequita	2537
académica	2465

Una vez analizados los resultados, se puede percibir un menor uso de aquellos términos designados como incluyentes y una clara aplicación de los que no lo son, sin embargo, el poder identificar la aplicación de

mecanismos inclusivos puede sugerir que dichas palabras podrían crecer en números en años futuros.

5. DISCUSIÓN

La presencia del LICPG en textos generados en contextos tanto formales como informales confirma la necesidad de un sector poblacional por el uso de una lengua que visibilice en gran medida a las mujeres, así como a la comunidad LGBTQ+ lo genera la necesidad de distinguir el Lenguaje inclusivo del Lenguaje no binario ya que sus mecanismos podrían contradecirse. Este es un nuevo campo para la investigación dentro de la Lingüística de corpus.

5. CONCLUSIONES

Se identificó una discrepancia en la clasificación de ciertos términos identificados en la categoría de no recomendados por las guías gubernamentales y sus usos en el discurso ordinario. Un ejemplo de este fenómeno es el caso concreto de la palabra niño/niña que mientras las guías sugieren se emplee el término "persona menor de edad" con el fin de evitar la discriminación por la edad del individuo, dentro de ciertos discursos, estos términos se aplican como sinónimo de mujer u hombre y no está condicionados de manera alguna con le edad de quien se habla, ejemplo: "@krazytoxic Chula de bonita te vez niña con tus tatuajes de flores que llegan al escote."

Si bien, las propuestas de términos inclusivos se focalizan mayormente en el uso de nominales, es significativo el uso de algunas palabras nominales no recomendadas como adjetivos perpetuando así su uso dentro del discurso ordinario, un ejemplo de este cambio sintáctico es puto o puta, término que se puede seguir empleando para calificar sustantivos y así evitar ser erradicada.

Los resultados expuestos en el capítulo anterior permiten concluir que el uso del LICPG ha permeado en cierta medida en el discurso ordinario como es el caso de infancia o el uso del mecanismo "persona…" como se puede observar en los siguientes ejemplos:

"@ClaudiaLopez Me parece rastrero el titular, Usted es una persona de academia…"

"Nadie es mejor que una persona de limpieza."

Si bien existe una asimilación de términos recomendados, la presencia de los no recomendados es mayoritaria, esto se puede deber a la clasificación realizada por las guías seleccionadas para llevar a cabo esta investigación, ya que un gran número de términos reconocidos como no incluyentes siguen formando parte del discurso de cortesía del día a día, tal es el caso de señorita, señora, caballero, dama e incluso compañero/compañera.

Es un hecho que el uso del LICPG seguirá siendo tema de discusión en diferentes áreas y contará tanto con promotores como detractores y con base en los resultados de esta investigación se puede asumir que si bien algunos cambios son lentos estos se están llevando a cabo, ya sea por política o por convicción. Sin embargo, es necesario diferenciar la motivación del lenguaje inclusivo del lenguaje no binario ya que las propuestas más radicales se están generando dentro del segundo y se contraponen con el propósito original del primero. Indudablemente, este trabajo promoverá estudios más allá de los de género y asociándolos a la didáctica o la traducción.

8. REFERENCIAS

Adokarley, B. (2015). "El Sexismo Lingüístico e Implicaciones Reformistas para la Lengua: Una Perspectiva Crítica del Español y un Estudio Colateral del GA". Universidad Nacional de Educación a Distancia. España

Álvarez Muro, A. (2001). Algunas características de la oralidad. Análisis de la oralidad: Una poética del habla cotidiana. Estudios de Lingüística del Español. Vol. 15. ISSN: 1139-8736. http://elies.rediris.es/elies15/index.html#ind

Anthony, L. (2018). AntConc (Version 3.5.8) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from https://www.laurenceanthony.net/software

Bernal Chávez, J. e Hincapié Moreno, D. (2018). Lingüística de corpus. Instituto Caro y Cuervo Sede Casa de Cuervo, Colombia.

Brezina, V., Weill-Tessier, P., & McEnery, A. (2020). #LancsBox v. 5.x. [software]. Available at: http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox.

Calero, M. (1999). “Sexismo lingüístico: Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje”. Narcea, S.A. de Ediciones: España

Campillo-Vélez, B. (2013). La Ideología de género en el derecho colombiano. Dikaion. Año 27. Vol 22. Num 1. Pp.13-54. Universidad de La Sabana [Archivo PDF] https://dikaion.unisabana.edu.co/index.php/dikaion/article/download/2784/3242/17030.

Celaya, J. (2008). La Empresa en la WEB 2.0. Editorial Grupo Planeta, España

Colom, J. (1995). “Evolución de los estereotipos de género en función de las representaciones sociales”. Universidad de Barcelona. España

Company Company, C. (2003). ¿Qué es un cambio lingüístico? En Normativa y cambio lingüístico. Colombo, F y Soler, A. (Eds.) Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 13-32

Del Canto, E. y Silva Silva, A. (2013). METODOLOGIA CUANTITATIVA: ABORDAJE DESDE LA COMPLEMENTARIEDAD EN CIENCIAS SOCIALES. Revista de Ciencias Sociales, Vol.III, núm. 141, pp. 25-34. Universidad de Costa Rica. [Archivo PDF] http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15329875002

DIF CDMX. (2017). Guía para el del Lenguaje Inclusivo desde un enfoque de Derechos Humanos y Perspectiva de Género. [Archivo PDF] https://tavares.com.mx/docs/Guia%20de%20lenguaje%20inclusivo.pdf

Escobar, Anna. (2010). Variación Lingüística. En Hualde et al. Introducción a la lingüística hispánica. (329-365). Cambridge University Press

Fasold, R. (1996). La Sociolingüística de la Sociedad. Introducción a la Sociolingüística. Traducción: Margarita España Villasante y Joaquín Mejía Alberdi. Visor Libros. Madrid.

Ferrer Pérez, V.; Bosch Fiol, E; Navarro Guzmán, C; Ramis Palmer, C; García Baudes, E. (2008). Los micromachismos o microvalencias en la relación de pareja: Una aproximación empírica. Anales de Psicología. Vol. 24, núm. 2, pp.341-352 Universidad de Murcia. [Archivo PDF] //efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F167%2F16711589018.pdf&clen=296500

González Calvo, J.(1979). El género, ¿una categoría morfológica? Dehesa. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/3883/1/0210-8178_2_51.pdf.

González Ramos, A. y Torrado Martín-Palomino, E. (2019). Cosificación y mercantilización de las mujeres: las tecnologías como instrumento de violencia. Sociología y Tecnociencia, Vol.9, 1. Pp.1-8. ISSN:1989-8487 [Archivo PDF] https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7388140.pdf.

Guichard Bello, C. (2015). Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente. INMUJERES.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Capítulo 7: Concepción o elección del diseño de investigación. Metodología de la investigación. 6ta Edición McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V., México, pg.154-155 [Archivo PDF] chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.uca.ac.cr%2Fwp-content%2Fuploads%2F2017%2F10%2FInvestigacion.pdf&chunk=true

Hoyos Ragel, M. (2002). Sexo, género y usos lingüísticos. PUBLICACIONES, 32, 13-32. Recuperado a partir de https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2322

Hütt Herrera, H. (2012). Las redes sociales: una nueva herramienta de difusión. Reflexiones. Vol. 91, Núm. 2, pp. 121-128. Universidad de Costa Rica

Juan Escrihuela, E. (2017). La sociolingüística de redes y los social media. Language, Literature and Computation. Vol. 15, pp. 51-101. [Archivo PDF] https://revistes.urv.cat/index.php/triangle/article/download/2850/2798

Quesada, J. (2014). "Estereotipos de Género y sus de la Lengua. Un Estudio Descriptivo en las Aulas y Propuesta de Intervención Didáctica". Universidad de Murcia. España

Marin, S. (2015). "Lenguaje y Género: Aproximaciones desde un Marco Teórico". Universidad de Sevilla. España

Martín Butragueño, Pedro; Lastra, Yolanda (coords.) 2011-2015. Corpus sociolingüístico de la Ciudad de México (CSCM). 1a. ed. Ciudad de México: El Colegio de México.

Molina Salinas, C., Sierra Martínez, G. (2015) Hacia una normalización de la frecuencia de los corpus CREA y CORDE. Revista Signos, vol. 48, Núm. 89, diciembre, pp. 307-331 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Valparaíso, Chile [Archivo PDF] http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157043352002

ONU mujeres (s/f)"Mujeres del mundo, únanse". Recuperado de http://interactive.unwomen.org/multimedia/timeline/womenunite/es/index.html#/

Parra, Roger. (2017). Ideología de género. Salus. Vol 21. Núm.1, enero-abril, pp.5-9. Universidad de Carabobo. Venezuela. [Archivo PDF] https://www.redalyc.org/pdf/3759/375952385002.pdf.

Patrón Laviada, C. y Sobrado Rodríguez, V. (2020). Proposición con punto de acuerdo por el que se exhorta al titular de la Secretaría de Educación Pública, a los Gobiernos de las Entidades Federativas, Autoridades de Instituciones Educativas y al Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva para fortalecer la construcción de nuevas masculinidades tendientes a erradicar la violencia contra las mujeres y fomentar la igualdad, suscrita por las diputadas Cecilia Patrón Laviada y Verónica María Sobrado Rodríguez, del grupo parlamentario del Partido Acción Nacional. Gaceta del Senado. LXIV/2SPR-49/111534 [Archivo PDF]

Pérez Cervera, M. (2016). Manual para el uso de lenguaje incluyente y con perspectiva de género. Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. P.17. [Archivo PDF]

Plaza, J y Delgado, C. Ed. (2007). "Género y Comunicación". Editorial Fundamentos. España

Robinson, J.(2012). "Wittgenstein, sobre el lenguaje". Estudios 102, Vol.X. [Archivo PDF] http://eltalondeaquiles.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2017/03/wittgenstein-sobre-el-lenguaje-robinson.pdf

Rodríguez Alfano, Lidia, Flores Treviño, María Eugenia y Pérez Aguirre Tzitel (compiladoras). 2010. Corpus El habla de Monterrey-PRESEEA

Rosenblat, A. (1962). Morfología del género en español: comportamiento de las terminaciones -o, -a. Nueva Revista de Filología Hispánica. Vol.16, Núm. ½. https://nrfh.colmex.mx/index.php/nrfh/article/view/1468

Sánchez-Saus Laserna, M. (2021). Las redes sociales como corpus para el estudio lingüístico. Revisión bibliográfica y catalogo de herramientas digitales. Manifestaciones del humanismo en el siglo XXI. (pp. 455-464). Tirant lo Blanchhttps://www.researchgate.net/publication/348190084_Las_redes_sociales_como_corpus_para_el_estudio_linguistico_Revision_bibliografica_y_catalogo_de_herramientas_digitales

Sapir, E. (1921). "Language: An introduction to the Study of Speech". Harcout, Brace & Company, Inc. EUA

Sapir, E.(1929). "The Status of Linguistics as a Science". Linguistic Society of America. USA

Senado de la República LXIV Legislatura. (21 de mayo 2019). Dictamen de las comisiones unidas para la igualdad de género y de Estudios Legislativos por el que se reforma el artículo 67 de la ley Del Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica. [Archivo PDF]

Serrano, M. (2008). “El rol de la variable sexo o género en sociolingüística: ¿diferencia, dominio o interacción?” Boletín de Filología, 43(1), Pág. 175-192. [Archivo PDF] https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/18049/18830

Spence, J. y Helmreich, R. (1972). The attitudes toward women scale: An objective instrument to measure attitudes toward the rights and roles of women in contemporary society. Catalog of Selected Documents in Psychology, 2(66). [Archivo PDF]

Spence, J. y Hahn, E. (1997). The Attitudes toward women scale and attitude change in college students. Psychology of Woman Quartely. Num. 21, pág. 17-34. [Archivo PDF]

Statista. (2022). Social network user penetration in Mexico from 2018 to 2027. Recuperado de https://www.statista.com/statistics/290208/social-network-penetration-in-mexico/

Twitter. (2020). 2020 Global Impact Report. [Archivo PDF] https://about.twitter.com/en/who-we-are/our-company

Universidad Autónoma de Baja California, Corpus del Habla de Baja California. <http://www.corpus.unam.mx/corhbc, [28 de Octubre, 2020].

Wardhaugh, R. (2002) An Introduction to Sociolinguistics. Fifth Editions. Blackwell Publishing. USA

LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y EL LENGUAJE NATURAL: HACIA EL DESARROLLO DE UN LENGUAJE AUTÓNOMO

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

La tecnología es algo que está en nuestras vidas y nos hemos acostumbrado a vivir con ellas. Cada vez más son los aparatos que nos rodean y nos ayudan a que nuestra vida sea mucho más llevadera. No obstante, a pesar de que la inteligencia artificial está muy desarrollada, todavía no hemos conseguido que desarrolle un lenguaje natural que permita comunicarse de manera autónoma con los humanos.

Así este trabajo, plantea las siguientes hipótesis: (1) el lenguaje natural humano tiene rasgos propios de la especie que lo hace diferente de los animales, en tanto que biológicamente estamos expuesto a ello; (2) la lingüística computacional se ha basado exclusivamente en los ordenadores, haciendo que el desarrollo de un lenguaje natural sea escaso y deficiente; y (3) si se copian los mecanismos del cerebro humano y las fases de adquisición del lenguaje natural humano, se podría llegar a elaborar un lenguaje natural destinado a la inteligencia artificial.

Teniendo en cuenta estas hipótesis, los objetivos generales de este trabajo son: (1) estudiar el lenguaje natural como forma de comunicación humana; y (2) analizar la lingüística computacional. Respecto a los objetivos específicos establecidos en este trabajo son: (1) observar los rasgos que diferencian el lenguaje humano de los animales para la comunicación; (2) comprobar los diferentes usos del lenguaje natural de la inteligencia artificial para establecer una comunicación con los humanos;

y (3) estudiar las partes del cerebro humano donde se produce lenguaje y sus etapas de desarrollo para poder desarrollar algo parecido.

Con todo este trabajo, es una aproximación interdisciplinar que debe ser entendido desde un punto de vista lingüístico y tecnológico. Así pues, el estudio de la lengua y el lenguaje humano está en todas las áreas de conocimiento y no se puede tratar de forma aislada. Estamos en una situación donde la tecnología es cada vez más avanzada y es necesario adaptarla a todos los ámbitos, incluida la lingüística.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

Este trabajo es una aproximación teórica al estado en cuestión. Se han analizado una serie de fuentes con el fin de encontrar una solución, por lo que se trata principalmente de una metodología cualitativa. Así, se centra en una serie de sujetos específicos que adoptan una perspectiva del fenómeno con el fin de darle significado (Taylor y Bogdan, 1984).

Siguiendo esta línea, se ha realizado un análisis de la comunicación de los seres humanos para ver si existe la posibilidad de generar un lenguaje artificial que haga habla a la llamada inteligencia artificial de una manera autónoma. Además de esto, se ha analizado la lingüística computacional y algún ejemplo de inteligencia artificial capaz de desarrollar su propio lenguaje.

De este modo, se ha utilizado una metodología etnográfica, en tanto que se ha realizado una observación directa de los hechos, es decir, en el comportamiento humano y su relación con el medio, por lo que permite hacer una interpretación de las fuentes obtenidas. Este hecho ha permitido ver cómo el lenguaje es exclusivo del ser humano y cómo el movimiento está íntimamente relacionado (Vasilachis de Gialdino, 2009).

Todo ello se ha combinado con la teoría fundamentada. No se puede perder de vista de que se trata de una investigación en la que se están analizando, comparando y recopilando datos, con el fin de proponer algunas alternativas para el desarrollo del lenguaje dentro de la inteligencia artificial. Como consecuencia, se ha seguido un proceso de codificación de datos. En un primer momento, se ha realizado una codificación

abierta en la que se ha analizado el fenómeno en amplitud. Luego, se ha seguido con una codificación axial, en la que se han clasificado los datos relativos a la comunicación humana y a la lingüística computacional y su uso dentro de la inteligencia artificial. Finalmente, se ha hecho una codificación selectiva de esos datos con el fin de estudiarlos en profundidad en consonancia con la investigación, para poder llegar a unos resultados (Trinidad Requena, Carrero Planes & Soriano Miras, 2006).

3. ANÁLISIS DE DATOS

3.1 La comunicación de los seres humanos

Los seres humanos nos diferenciamos del resto de los animales en que hemos desarrollado sistemas de comunicación propios que se basan fundamentalmente en la oralidad, pero apoyados también en lo visual. Así pues, la comunicación humana es propia de la necesidad de la especie, aunque el lenguaje natural humano es altamente sofisticado. Posee un alto grado de variación, ya que no sólo tiene un sistema oral, sino que también cuenta con un aspecto visual, usando señales gestuales y posturales como las de los primates, pero sin depender de ellas en tan gran medida (Salguero, 2004, pp. 47-75).

Así pues, son muchos los lingüistas que han estudiado esta situación, llegando a comparar la comunicación humana con la comunicación animal. Entre ellos destacan C. Hockett (1960) y W. H. Thorpe (1974), quienes propusieron diferentes esquemas comparativos entre los rasgos de diseño del lenguaje natural humano y las características de los sistemas de comunicación animal.

1. Vocal-auditivo. Como se ha comentado, el lenguaje humano es principalmente oral, de manera que el canal vocal-auditivo es esencial. Esto ocurre en otras especies como las aves o los primates.
2. Transmisión no irradiada. Dicho de otro modo, el mensaje es recibido por múltiples receptores.

3. Evanescencia. La señal desaparece rápidamente debido a su carácter acústico. No obstante, esto no se aplica a algunos métodos de codificación del lenguaje natural humano como es el caso del lenguaje escrito.
4. Intercambiabilidad. El el emisor y el receptor pueden tienen la posibilidad de cambiar sus papeles en la comunicación.
5. Retroalimentación. Los emisores tienen la capacidad de controlar sus propias señales.
6. Especialización. Ciertos órganos se han especializado para la producción del lenguaje.
7. Semanticidad. Los signos mantienen un significado estable en el sistema. De hecho, a pesar de esta propiedad, el signo lingüístico puede verse sujeto a cambios en su significado, dando lugar a variedades diatópicas o diacrónicas.
8. Arbitrariedad. El signo lingüístico es siempre arbitrario.
9. Discrecionalidad. Es analizable en partes, al igual que las señales de los animales en las que podemos distinguir elementos constitutivos, aunque de un modo bien diferente, debido sobre todo a que el lenguaje natural humano es articulado. Dicho de otro modo, los elementos constitutivos del signo no sólo son distinguibles, sino que además admiten diferentes combinaciones secuenciales. La estructuración de las unidades no es solamente lineal, sino que se encuentran doblemente articuladas.
10. Doble articulación. Esta característica es difícil atribuirla a cualquier lenguaje animal. Se trata de la relación que se da en el lenguaje entre los elementos funcionales del plano del contenido (morfemas) y los elementos funcionales del plano de la expresión que los sustentan (fonemas). Por ello, se da sólo en el lenguaje humano, ya que parece ser una característica humana que no se encuentra en los animales.
11. Desplazamiento. El lenguaje es capaz de evocar en el individuo realidades que no se encuentran presentes. Este hecho se relaciona con el simbolismo que sustenta el lenguaje humano. Asimismo, también se encuentra en los primates y en otros animales como las abejas.

12. Productividad. Se trata de la capacidad ilimitada que posee el lenguaje natural humano para generar mensajes a partir de un número finito y relativamente pequeño de unidades básicas (fonemas, morfemas). Los mensajes son infinitos, dependiendo su composicionalidad, que a su vez se basa en otra propiedad básica de los sistemas lingüísticos humanos como es la recursividad.
13. Transmisión tradicional. Los sistemas lingüísticos humanos necesitan para su adquisición del aprendizaje que se realiza mediante la inmersión lingüística. Esto supone que sin el contacto de los niños con los adultos usuarios del lenguaje, los primeros no llegarían a adquirirlo. Es un hecho probado que existe para la especie humana un periodo crítico durante el que el niño es capaz de aprender cualquier lengua con la que se encuentre en contacto. Transcurrido ese periodo, el aprendizaje es deficiente o, incluso, imposible.
14. Prevaricación. El código tiene la capacidad de transmitir información falsa. Este hecho parece ser característico de los homínidos, por lo que puede ser compartido con los primates, aunque no hay evidencia de que puedan hacer esto cuando están en libertad.
15. Reflexividad. El lenguaje natural humano es apto para describir e informar sobre cualquier situación, cosa o acontecimiento, incluido el propio lenguaje natural. Se trata de la función metalingüística de lengua y ni se encuentra en otros sistemas de comunicación animal
16. Creatividad. El lenguaje humano posee una alto grado de creatividad. La capacidad de generar nuevos elementos lingüísticos o de estructurar los ya existentes en mensajes completamente novedosos parece una característica exclusiva de nuestra especie.

Como resultado, algunos de estos rasgos de diseño propios del lenguaje natural humano no son reconocidos en otras especies animales. Por tanto, puede considerarse que el diseño del lenguaje humano es un comportamiento propio de nuestra especie. Así pues, el ser humano cuenta

con libertad frente al control del estímulo, tiene una adecuación contextual y presenta un alcance ilimitado (Chomsky, 1987).

Teniendo en cuenta todo esto, el lenguaje natural humano supone una adaptación biológica que queda patente por la evolución de ciertas áreas específicas del córtex cerebral y la evolución de la laringe humana, todo ello orientado exclusivamente hacia su producción y entendimiento. No obstante, lo más característico del lenguaje humano no es la capacidad de inventar palabras o signos lingüísticos, sino la de construir expresiones complejas con un significado bien definido, es decir, construir oraciones o frases. En este contexto, la adquisición del lenguaje humano es consecuencia de un desarrollo biológico ligado a la maduración del cerebro, al igual que ocurre con otras habilidades motrices e intelectuales, afectadas claramente por el proceso de lateralización cerebral (Salguero, 2004, pp. 47-75). Desde que nacemos estamos expuestos al lenguaje, pero su aprendizaje no es un proceso exclusivo de imitación sino que parte de una base genética que favorece que el niño vaya madurando, por lo que el niño desde sus primeros balbuceos va generando su propia lengua a través de diferentes etapas (Pinker, 1994).

En este contexto, la formación de frases acaban siendo usadas por el niños para formar cláusulas cada vez más elaboradas desde el punto de vista gramatical. El desarrollo de estas cláusulas muestra la estructura argumental de la oración y constituyen la base misma de la sintaxis.La estructura argumental de la oración se basa en una predicación que puede adquirir varios argumentos, los cuales representan papeles semánticos interpretables como funciones sintácticas (Calvin & Bickerton, 2000). Por otro lado, la selección de léxico y de las reglas gramaticales que gobiernan la estructura de frase y la estructura clausal en cada lengua es prácticamente automática para cualquier hablante nativo. En este sentido, la gramática (la morfosintaxis) busca establecer lo más claramente posible los papeles semánticos representados por cada uno de los argumentos de la predicación con el fin de que la comunicación sea lo más precisa y rigurosa posible. Como consecuencia, esta situación no se da en ningún otro sistema de comunicación animal (Salguero, 2004, pp. 47-75).

3.2. Lingüística computacional e inteligencia artificial

Se entiende por lingüística computacional un campo científico interdisciplinar que pretende incorporar en los ordenadores la habilidad en el manejo del lenguaje humano. Suele ser considerada una subdisciplina de la inteligencia artificial. La inteligencia artificial, por su parte, es una subdisciplina de la informática que se ocupa de la comprensión de la inteligencia y del diseño de máquinas inteligentes. Dicho de otro modo, se trata de máquinas que presentan características asociadas con el entendimiento humano, como el raciocinio, la comprensión del lenguaje hablado y escrito, el aprendizaje o la toma de decisiones. En este sentido, la lingüística computacional puede ser considerada una subdisciplina de la lingüística teórica, en tanto que uno de sus objetivos es la elaboración de modelos formales del lenguaje humano (Gómez Guinovart, 1998, 135-146). La lingüística computacional como concepto surgió en los años 50 en Estados Unidos, en ámbitos relacionados con la traducción automática, llegándose a identificar con la lingüística aplicada. Por ello, se suele situar dentro del campo de la informática (Llamazares, 2000, pp. 195-220).

Siguiendo esta línea, dentro de las aplicaciones, existen diferentes campos de investigación práctica como son los identificadores de voz, los sintetizadores de voz, los sistemas de recuperación de información, de recuperación, de consulta, sintetizadores de la información, los traductores informáticos… En el plano de la oralidad, uno de los retos de la producción automática de la voz humana es describir cómo se articulan los sonidos, puesto que no parece adecuado señalar que el sistema nervioso ordene al aparato bucofonatorio para articular sonido a sonido. Dicho de otro modo, la neurolingüística presta atención a la coarticulacón, es decir, a la contaminación acústica de de los sonidos al pronunciarse conjuntamente. Es hecho también se aprecia con la prosodia, que está vinculada con la sintaxis, siendo aspecto del lenguaje necesario para una buena comprensión del mensaje (Tordera Yllescas, 2011, pp. 341-351).

Así pues, desde un punto de vista lingüístico, la lingüística computacional es una rama de la lingüística aplicada y tiene como objetivo estudiar el lenguaje en sus diferentes niveles, desde una perspectiva global que

los integre. No obstante, desde el punto de vista informático, es una rama de la Inteligencia Artificial que pretende estudiar y tratar el lenguaje humano, mediante la modelación del lenguaje natural, de forma lógica. De este modo, analiza los mecanismos que permiten establecer la comunicación entre los hablantes por medio del lenguaje (Sánchez et al., 2017). Según Grishman (1991, pp. 15-16), las tres aplicaciones principales de la lingüística computacional son: la traducción automática, la recuperación de información y las interfaces hombre-máquina. Asimismo, su objetivo es elaborar modelos y técnicas con el fin de convertir las lenguas naturales en lenguaje máquina. Dicho de otro modo, busca tanto el reconocimiento como la generación y producción del lenguaje por parte de la inteligencia artificial (Fernández Pérez, 1996, pp. 25-26). No obstante, teniendo en cuenta las teoría de Martí Antonín y Castellón Masalles (2000, p. 9), los sistemas computacionales en relación a la adquisición del lenguaje deben incluir tres componentes básicos: textos en una lengua natural, datos lingüísticos (gramáticas y diccionarios) y programas informáticos. Estos tienen que incluir módulos que analizan los niveles de la lengua, es decir, el tratamiento computacional del lengua es morfológico, ocupándose del tratamiento de las palabras, a través de reglas sustentadas en los procesos de flexión, derivación y composición (Sánchez et al., 2017).

No obstante, hay que tener en cuenta que el desarrollo del lenguaje humano se ha abordado desde diferentes puntos de vista. Así, la sintaxis se asume en gran medida como el nivel privilegiado de representación lingüística, ya que la estructura sintáctica colecta la información fonética y léxica y es, a su vez, la portadora del significado. Este hecho ha conllevado que la oración se analizar para obtener una estructura sintáctica, mientras que, en paralelo, se produce una representación de su significado. Sin embargo, aplicado a la inteligencia artificial, el significado de las palabras y las relaciones léxicas se toma en cuenta sólo de manera muy limitada, por lo que las estructuras sintácticas resultan sumamente ambiguas (Urban, 2011).

A pesar de todo, en los años 70 del siglo XX, Terry Winograd presentó SHRDLU (Winograd, 1972), el primer programa computacional capaz de llevar a cabo una conversación en inglés con un ser humano. Este

hecho consistió en una mesa sobre la había varios bloques geométricos, como cubos y prismas de diversos colores y tamaños, y el usuario humano podía hacer preguntas al sistema acerca de sus propiedades y relaciones, y también ordenarle que los cambiara. Sin embargo, su funcionamiento era muy frágil y no se podía escalar a dominios más complejos.

De este modo, se puede considerar que interpretar una oración consiste en comprender la intención que tiene el hablante cuando la expresa tomando en cuenta que la misma oración puede expresar diferentes intenciones en diferentes situaciones, por lo tanto estaríamos dentro de un plano pragmático. Ante esta situación, se introdujeron y desarrollaron el concepto de "acto del habla", es decir, hablar es actuar, y las acciones lingüísticas son análogas a las acciones motoras, pero en vez de modificar el mundo físico, tienen sus efectos en el ámbito del conocimiento y las creencias de los interlocutores, y en el entorno social definido por las instituciones humanas. En este sentido, el estudio del procesamiento del lenguaje desde el punto de vista pragmático se desarrolló de manera empírica durante los años noventa del siglo XX, mediante el análisis de corpus conversacionales, es decir, de transcripciones de diálogos entre interlocutores humanos tomados tanto de conversaciones espontáneas como de experimentos controlados (Levinson, 1983). Siguiendo esta línea, los sistemas se tienen que enfrentar a que no todos los actos del habla del habla tienen el propósito de comunicar información o de transferir contenido conceptual, sino que muchos actos del habla están más bien dirigidos a administrar y mantener a la conversación, es decir, a verificar que los interlocutores están hablando de lo mismo, y que las intenciones que uno expresa las entiende el otro de la manera apropiada (Urban, 2011).

Los actos del habla no vienen por separado, sino que se dan en protocolos genéricos que se pueden utilizar en diferentes contextos, con diferente contenido conceptual, y que dan lugar a conductas esquemáticas que siguen los interlocutores de manera bastante fiel. Así, los programas conversaciones deben integrarse en un conjunto de programas y estructuras computacionales adicionales que modelen la percepción, el pensamiento y la acción, generando lo que se conoce como "arquitectura cognitiva". En ella, los conceptos particulares del dominio de aplicación

pueden variar, así como el contenido específico de cada conversación, pero las estructuras y procesos computacionales son invariantes y representan un modelo de computación genérico común a los sistemas conversacionales "de la misma especie". Para ello, necesita también contar con una memoria semántica con el fin de utilizarlo en la conversación, así como también una memoria de hechos donde se almacene la información factual con la que cuenta el programa conversacional. Es necesario contar con un "diccionario mental", es decir, con una memoria que relacione los conceptos léxicos con las imágenes acústicas, visuales y de otras modalidades asociadas a dichos conceptos. Lo importante es que tanto los eventos de interpretación como de generación del lenguaje requieren consultar y actualizar estas memorias, disponibles en la arquitectura cognitiva. En este sentido, existen dos componentes principales: (1) un contexto especializado en los modelos de diálogo y en los contenidos de la memoria semántica y perceptual; y (2) un contexto dinámico de la interacción, que contiene las interpretaciones y acciones del sistema en cada conversación. En la arquitectura cognitiva, ambos contextos se toman en cuenta en cada nuevo acto de interpretación y acción (Urban, 2011).

4. RESULTADOS

La relación existente entre lenguaje humano, comunicación y máquinas es todavía deficiente. Actualmente, existen sistemas parcos según los cuales las diferentes inteligencias artificiales incluyen un sistema encasillado del lenguaje en el que comprende un código lingüístico determinado. No obstante, no existe una posibilidad de desarrollo de un lenguaje propio que permita a la inteligencia artificial comunicarse con el ser humano de forma natural o con otras máquinas.

En primer lugar, hay que tener en cuenta la comparación que hacen C. Hockett (1960) y W. H. Thorpe (1974) del lenguaje natural humano y el lenguaje de los animales. Como se ha podido ver, existen características que son exclusivas del ser humano y no las comparte con otros animales. Por ejemplo, el lenguaje natural humano cuenta con la doble articulación, en tanto que existen elementos funcionales en el plano del

contenido y de la expresión. Asimismo, destaca la productividad, ya que permite mandar mensajes ilimitados, así como también la creatividad, en tanto que el individuo tiene la capacidad de estructurar los elementos ya existentes en mensajes completamente novedosos. Además de todo esto, teniendo en cuenta a S. Pinker (1994), el lenguaje natural humano tiene un alto componente biológico encanto que tiene una base genética, por lo que si no se aprende en un momento determinado, es imposible adquirirlo.

Así pues, uno de los errores más comunes de la lingüística computacional es aplicar el lenguaje natural humano a los ordenadores. Tradicionalmente, se ha centrado en un proceso de traducción e imitación de sonidos, incluyendo un grupo lingüístico indeterminado. Asimismo, se ha obviado la presencia de símbolos visuales que también son utilizados para el desarrollo de la comunicación humana. Por todo ello, es imposible hasta la fecha de hoy que una inteligencia artificial desarrolle un lenguaje natural de manera autónoma.

De este modo, si quisiéramos desarrollar un lenguaje natural para una inteligencia artificial, sería necesario desarrollar, de algún modo, la lateridad del cerebro humano y adaptarlo a la máquina con el fin de que pueda desarrollar su propio lenguaje. Siguiendo la línea de R. González y A. Hornauer-Hughes:

- Área de Broca. Sus funciones son la formulación verbal (morfosintaxis) que corresponde a la expresión y comprensión de estructuras sintácticas, y cumple un rol en el procesamiento de verbos. Además, tiene una participación en la planificación y programación motora para la articulación del habla. Esta área está relacionada con procesos de secuenciación (eje sintagmático).

- Áreas de Brodmann: Este área cumple un rol en la comprensión de oraciones.

- Área de Wernicke: Se localiza en el lóbulo temporal izquierdo en la primera circunvolución temporal posterior. Las funciones

de estas áreas son la comprensión auditiva y el procesamiento de la selección del léxico, mostrando un eje paradigmático.

- Circunvolución supramarginal: Se localiza en el lóbulo parietal inferior. Las funcio- nes de esta región son principalmente el procesamiento fonológico y la escritura. El modelo del circuito fonológico propuesto por Baddeley está relacionado con esta región.

- Circunvolución angular: Se localiza en el lóbulo parietal izquierdo y juega un importante rol en la integración multimodal (visual, auditiva y táctil), en el procesamiento semántico, cálculo, lectura y escritura.

- Lóbulo temporal : La memoria semántica se encuentra ubicada en región lateral de ambos lóbulos temporales. Existiría una conexión entre estas zonas y la primera circunvolución temporal que es crucial para el procesamiento léxico-semántico. Éste se pone en funcionamiento en la denominación y comprensión de palabras.

- Lóbulo de la ínsula: Se ha planteado que esta estructura cumple un rol en la conversión de los fonemas en información motora para que esta pueda ser leída en el área de Broca. La ínsula tendría por función llevar a cabo un procesamiento intermedio entre el lenguaje y el habla.

- Fascículo longitudinal superior. Es un tracto dorsal que conecta varias regiones relacionadas con el lenguaje. Es una conexión bidireccional que es fundamental para la repetición tanto de palabras como enunciados. Este fascículo es crucial para el aprendizaje del lenguaje y forma parte del circuito fonológico. Éste también está relacionado con la expresión del lenguaje. Estos subtractos están relacionados con diferentes funciones del lenguaje tales como fonología, evocación léxica y articulación.

- Fascículo uncinado: Conecta la zona temporal anterior con el lóbulo frontal. Tendría implicancia en la nominación de nombres propios y comprensión auditiva.
- Fascículo longitudinal inferior. Une la región occipital con el lóbulo temporal, donde está representada la memoria semántica. Tiene un rol importante en la denominación de objetos vivos.
- Fascículo fronto-occipital inferior: Es una vía ventral que conecta el lóbulo occipital con la región órbitofrontal. Aunque es poco conocida, se cree que podría participar en la lectura, atención y procesamiento visual.

Como consecuencia, si se aplica esto dentro de la maquinaria de la inteligencia artificial, podría conseguirse que empezara a generar un lenguaje natural propio que contribuyera a la comunicación. Asimismo, hay que tener en cuenta que todo esto debe seguir un proceso. Dicho de otro modo, no basta con desarrollar un proceso cognitivo en el que la inteligencia artificial desarrolle un lenguaje, sino que también debe tener una serie de fases, al igual que ocurre cuando los niños aprenden el lenguaje.

Sean Salguero (2004), los bebés entre cero y tres meses empiezan a reconocer los sonidos de su lengua materna para empezar a entrenar posteriormente su aparato fonador mediante el balbuceo, entre los tres y los diez meses. Así, entre el año y año y medio, comienza una etapa holofrástica, en la que utiliza aquellas expresiones que denotan objetos o personas próximas, por lo que se trata de una etapa de predicación básica. En este momento se desarrolla un protolenguaje. A los dos años, el niño refuerza su tendencia a la comunicación, por lo que el niño ha ampliado su vocabulario a unas 200 ó 400 expresiones que usa de manera continua. Es en este momento cuando aparece una sintaxis rudimetaria que se conoce como sintaxis telegráfica que adquiere unas características gramaticales a mediada que se introduce la flexión del léxico.

Cuando el niño tiene 36 meses, el niño reproduce claramente estructuras gramaticales y su léxico ha aumentado considerablemente. Esta etapa coincide con la maduración de su aparato locomotor que les permite,

correr o subir escaleras. Es aquí cuando el conocimiento de su lengua empieza a ser cada vez más elaborado. El niño deduce las formas gramaticales de expresiones completamente nuevas. Todo esto lo va realizando de manera autónoma y sin correcciones, de manera que el niño va elaborando oraciones cada vez m´as complejas, tanto desde el punto de vista morfológico como desde el sintáctico, produciendo estructuras subordinadas y fijando las reglas propias de su lengua para la enunciación, la interrogación, la negación, etc. Por ello, no es hasta los cinco años cuando se puede hablar de una etapa lingüística propiamente dicha.

Por tanto, si queremos hacer que un robot o una inteligencia artificial desarrolle un lenguaje propio que sirva para la comunicación es necesario desarrollar unas estructuras cerebrales similares a la adquisición del lenguaje, así como también elaborar las etapas de adquisición. Este hecho contribuirá a que la máquina desarrolle un lenguaje natural y que interactúe de manera oral y escrita con el ser humano.

5. CONCLUSIONES

Este trabajo ha tratado de mostrar la importancia de la tecnología en nuestra sociedad. La inteligencia artificial está cada vez más presente en nuestras vidas y cada vez es más sofisticada, haciendo que la interacción sea mayor. Por este motivo, es necesario dotar a las máquinas de un lenguaje natural que se desarrolle de manera clara para poder llegar a esa interacción.

No obstante, en este campo, queda mucho por hacer, dado que todos los estudios están orientados a la lingüística computacional, entendida como al servicio de los ordenadores. Sin embarga, la tecnología va mucho más allá de los ordenadores, por lo que es necesario que se investiguen las áreas del cerebro en las que se desarrolla el lenguaje para poder conseguir algo parecido.

Asimismo, hay que tener en cuenta que estamos hablando de hacer hablar a máquinas que probablemente tomen conciencia de sí misma. Por ello, es preciso destacar que probablemente desarrollen un lenguaje propio independiente del lenguaje humano que contribuya a que se comuniquen entre ellas, al mismo tiempo que se comunican con la especie

humana. Por esta razón, es necesario establecer una serie de límites éticos y saber hasta dónde estamos dispuestos a llegar.

6. REFERENCIAS

Calvin, W. H. & Bickerton, D. (2000). Lingua ex Machina. Reconciling Darwin and Chomsky with the human brain. Cambridge, MA: The MIT Press.

Chomsky, N. (1987). Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures. The MIT Press, Cambridge, Mass.

Fernández Pérez, M. (1986): «Las disciplinas lingüísticas», en Verba, no. 13, pp. 15- 73.

Gómez Guinovart, J. (1998). Fundamentos de Lingüística Computacional: bases teóricas, líneas de investigación y aplicaciones. Bibliodoc: anuari de biblioteconomia, documentació i informació, 135-146.

González, R., & Hornauer-Hughes, A. (2014). Cerebro y lenguaje. Revista Hospital Clínico Universidad de Chile, 25(1), 144-153.

Grishman, R. (1991): Introducción a la lingüística computacional. Editorial Visor, Madrid.

Hockett, C. (1960). "The origin of speech". Scientific American, 203:88- 96.

Levinson, S. C. (1983), Pragmatics, Cambridge, Cambridge University Press.

Llamazares, M. V. (2000). La lingüística computacional y sus aplicaciones. Estudios Humanísticos. Filología, (22), 195-220.

Martí Antonín, M. A. y Castellón Masalles, I. (2000): Lingüística computacional. Universidad de Barcelona, Barcelona.

Pinker, S. (1994). The language instinct. How the mind creates lan- guage. (Trad. El instinto del lenguaje. C´omo crea el lenguaje la mente. Madrid: Alianza, 1995).

Salguero, F. (2004). Rasgos definitorios del lenguaje natural humano frente a otros sistemas de comunicación animal. Recuperado el 2 de octubre de 2022, de https://bit.ly/3j8bBzk

Sánchez, E. P., Blanco, J. D., González, A. O., & Domínguez, N. A. (2017). Análisis de los procesos de lematización y estemizado en lingüística computacional. In X Conferencia Internacional lingüística 2017.

Sidorov, G. (2013). N-gramas sintácticos y su uso en la lingüística computacional. Vectores de investigación, 6(6), 13-27.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados (1a ed.). Paidós.

Thorpe, W. H. (1974). Animal Nature and Human Nature. Nueva York: Doubleday.

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

Tordera Yllescas, J. C. (2011). Puentes entre la lingüística computacional y la psicolingüística. Revista de lingüística y lenguas aplicadas, 2011, num. 6, p. 341-351.

Urban, B. (2011). Antropología robótica: directrices urgentes para una nueva convivencia Robotic anthropology: urgent guidelines for a new coexistence.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Estrategias de investigación cualitativa . Gedisa.

Winograd, T. (1972), Understanding natural language, Nueva York, Academic Press.

YOUTUBE AS AN EFL LEARNING TOOL AMONG SPANISH UNDERGRADUATES

BOJANA TULIMIROVIĆ
Centro de Magisterio La Inmaculada
(Universidad de Granada)

1. INTRODUCTION

We are well aware of the importance and the (usually) positive outcome of using different ICT tools in the classroom, regardless of the subject. As a matter of fact, this question has been widely discussed for some time, especially in the last two-three years due to the worldwide COVID-19 pandemic and the teaching/learning necessities that have arisen from it.

When it comes to foreign language learning and teaching, the use of ICT has been encouraged by many scholars and professionals in the field for many different reasons. For instance, it is believed that it can create a very positive impact on students' motivation and, at the same time, help students to gain more experience in the digital world, the medium in which they communicate much more frequently than perhaps some previous generations due to the fact that most of them are considered to be "digital natives". Additionally, it is thought that one specific ICT tool, the platform YouTube, is probably one of the most complete ones in that sense since it offers a substantial amount of audio-visual material and information that allows students to explore the language which they are currently learning on many different levels. It is also said that YouTube offers "the exposure to authentic English" and it promotes "a learning style that is more autonomous and student-centered" (Watkins and Wilkins, 2011: 113).

For all these reasons, this study has two general aims: (a) see what opinion undergraduate students in Spain have about this specific medium

and its utility when it comes to learning English as a Foreign Language (EFL from now on) and (b) see how often YouTube is actually used by them as part of their individual learning process. In other words, there are three main research questions that have been raised:

RQ1. How often do undergraduate students in Spain use *YouTube* as part of their independent learning process (outside the classroom)?

RQ2. What do undergraduate students in Spain think about the utility of *YouTube* as a learning tool?

RQ3. Are there any differences between students of different ages/grades regarding the previous two research questions?

Despite the aforementioned benefits of using this platform inside the classroom —a space where the teacher is usually in control of the content/tools that are being utilised—, we believe that outside the classroom the situation is quite different, that is, we believe that undergraduates do not use *YouTube* as often as we would think. This further means that they still lack autonomy when it comes to the application of this platform, no matter how often they use it for some other purposes —mostly entertainment— like watching videos or listening to music without any specific learning goals.

Additionally, we believe that there may be some important differences between undergraduates of different ages and courses. In other words, we think that 4th-year students use *YouTube* much more often and have a more open attitude towards utilising different ICT tools in their own learning process than their younger peers because they have a much wider range of learning strategies and methodologies at hand.

2. THEORETICAL BACKGROUND

As it has been mentioned before, the use of ICT tools in the classroom —specifically *YouTube*—and the effect it has on the learning process and its results has been widely discussed (*cfr.* Heriyanto, 2018; Smith, 2014; Ruay and Campos, 2019; Alhamami, 2013; Silviyanti, 2014; Cancelas-Ouviña and Herrera Barba, 2014; Berk, 2009; Veliz Blacio, 2020;

Terantino, 2011; Seilstad, 2012; Duffy, 2008; Sherman, 2003; Vollet Marson and Dos Santos, 2008).

With regards to the English language teaching and learning, we know is that this medium is "a source of online material that can play a key role [since] it can provide students with everyday videos and authentic situations that may help them improve their understanding and performance in English language lessons" (Abdulrahman, 2016: 32). Additionally, *YouTube* offers fun and fast access to instruction, culture-based videos and languages all over the world (Terantino, 2011). The variety of materials that can be used in the classroom is another advantage of this tool: there are millions of clips about numerous topics such as politics, arts, sports, entertainment, history, etc., all of which can be selected and filtered for the specific purposes of the lesson by taking into account at the same time the students' needs and level. This is exactly what assures the effectiveness of using *YouTube* videos (Prensky, 2009) and what allows for a more personalised approach when it comes to preparing lessons (Cancelas-Ouviña and Herrera Barba, 2014):

> *YouTube*, indudablemente, se ha posicionado como uno de los portales en la red que reciben un mayor número de visitas al día. Las causas son evidentes, y entre ellas destaca la accesibilidad y la personalización de la información. No resulta para nada tedioso sumergirnos en el mundo de *YouTube* y visionar vídeos que nos interesen, pero, además, podemos encontrar documentos audiovisuales, en formato de mini tutoriales, que han sido creados con un fin didáctico. (Cancelas-Ouviña and Herrera Barba, 2014: 78)

Another apparent benefit of this channel is its way of improving learner autonomy and student-centred learning (Watkins and Wilkins, 2011: 114-115). According to the authors, there are five main ideas that stand behind this statement:

a. Students have the opportunity to choose what video to watch and when by "evaluating possible limitations of comprehension on their own terms".

b. Students —especially those with a more advanced level— can decide which pronunciation and skills are included in the video and try to acquire them.

c. Students can select the videos on their own, without any further help from their teachers.

d. Students are not limited to only one type of audio-visual content; they are free to investigate all the channels and clips that they find interesting or useful in their own language learning process.

e. Finally, students have the opportunity to look for some extra materials on *YouTube* in case they feel that the content offered by the teacher in the classroom is not enough and it does not satisfy their learning needs.

Similarly, EFL teachers appear to have a very positive opinion on using *YouTube* in the classroom. Among others, Binmahboob (2020: 21) claims that this tool is especially important in teaching and improving speaking due to the following reasons:

a. *YouTube* helps students guess the meaning of unfamiliar words.

b. *YouTube* helps students focus and not lose their concentration while listening to the videos.

c. *YouTube* helps students feel less anxious and learn much faster.

d. *YouTube* gives students chance to comment, debate, discuss and give information about the content they are/have been watching.

e. *YouTube* allows students to focus on the interactive nature of speaking.

f. *YouTube* adds variety to the learning environment and allows videos to have an educational dimension —apart from the entertainment dimension—.

g. *YouTube* can motivate students to learn English outside the classroom, independently.

In relation to this, what our study aims to do is explore the veracity of these ideas by asking the EFL students (not the EFL instructors) what

they think about *YouTube* as a learning tool and by focusing at the same time on how often they use it as part of their EFL learning process. Apart from Binmahboob's findings (2020), with this research we also want to verify Watkins's and Wilkins's ideas (2011) on the relation between *YouTube* and the learner autonomy it supposedly promotes.

3. METHODOLOGY

3.1. Participants

It is important to highlight that this study is part of a much larger research project whose goal is to deal with the differences in EFL learning habits and patterns among Spanish undergraduates[1]. For that reason, this specific piece of research —a pilot study— only includes two groups of subjects and the results of their participation are regarded as preliminary.

The subjects are all undergraduate students —Degree in Primary Education— at the Centro de Magisterio La Inmaculada, a private Faculty of Education in affiliation with the University of Granada. In total, there are 58 students, 20 of whom are 4th-year students majoring in English. The rest of the participants are 1st-year students without any specialisation so far.[2]

3.2. Research instrument

In order to answer the three research questions of the study, we created a complex questionnaire model which was previously examined and approved by the members of the research group at the Centro de Magisterio La Inmaculada. The questionnaire was partly based on the survey model that was used for our previous studies (Tulimirovic, 2021a) and also on some parts of Binmahboob's (2020) model, especially its last segment —the benefits of using *YouTube*—.

In total, there were three main fields:

---

[1] *Cfr.* Tulimirovic, 2021a, 2021b, 2021c, 2022.

[2] It is worth reminding that the difference in grade, hence, age was very important to us when selecting the subjects because of the RQ3 (see above).

1. Personal information: gender, age, degree (Primary Education or Early Childhood Education), grade and a major (in case of 4th-year students).

2. English as a Foreign Language: a foreign language level self-assessment (Likert scale), the duration of EFL studies, EFL certificate possession and the reasons why the subjects pursued the certificate.

3. The use of *YouTube* in EFL learning: (a) frequency of using *YouTube* and (b) the opinion on the utility of *YouTube*.

For the field 3a —frequency of using *YouTube*— 8 items were offered together with a Likert scale with values from 1 –always– to 5 –never–:

4. I use *YouTube* to look for linguistic content about EFL (grammar, vocabulary, etc.).

5. I use *YouTube* to look for the information about pronunciation and different varieties in English.

6. I use *YouTube* to look for cultural content about English-speaking countries (culture, traditions, history, arts, etc.).

7. I use *YouTube* to listen to music in English and to improve my listening skills.

8. I use *YouTube* to look for channels specialized in teaching/learning EFL.

9. I use *YouTube* look for channels which are nonspecialized in teaching/learning EFL but which help me improve my communicative competence in EFL.

10. I use websites and platforms similar to *YouTube* to look for the information about EFL.

11. When I use *YouTube* to watch videos in English, I always activate subtitles.

For the field 3b —the opinion on the utility of *YouTube*— 10 items were offered together with a Likert scale with values from 1 –completely agree– to 5 –completely disagree–:

12. *YouTube* offers a lot of useful content for EFL learning.
13. *YouTube* is the most powerful audio-visual tool for EFL learning.
14. *YouTube* helps me improve my oral skills (listening, speaking) in EFL.
15. *YouTube* helps me improve my written skills (reading, writing) in EFL.
16. *YouTube* helps me improve my pronunciation of English.
17. *YouTube* helps me learn English vocabulary.
18. *YouTube* helps me learn grammar structures in English.
19. *YouTube* motivates students in class.
20. *YouTube* improves classroom dynamics and increases students' interest in learning languages.
21. *YouTube* connects students to the digital world.

It is fundamental to make clear that in this paper we will be dealing with the results concerning the combination of some of the variables from the field 1 and the entirety of items from the field 3. The rest of the items —specifically items from the field 2— will be dealt with in the subsequent stages of the research project.

3.3. Data collection procedures

The administration of the questionnaire took place between the months of October and November of 2022 at the Faculty with the previous permission of the teaching staff and the students themselves. Before that, a pilot testing was performed to assure the time and the accuracy of the questionnaire. The time that the students needed to complete the questionnaire was 10 minutes approximately.

Numeric responses were later entered into a database by using the *SPSS statistical package* and calculations were made for Cronbach alpha in order to ensure internal consistency. Also, standard deviation and the mean score were calculated as well as an ANOVA because we wanted to see whether there were any significant differences between the two groups of students. In case of written responses and qualitative data, they were transcribed, analysed and organised through *Microsoft Excel*.

4. RESULTS

4.1. Preliminary results

As mentioned before, one of the first procedures that was employed in the study in order to ensure internal consistency of the results was the calculation of Cronbach alpha.

TABLE 1. *Internal consistency*

Cronbach Alpha	Nº Elements
,826	18

Source: Developed by the author based on data

From what it can be seen in Table 1, the score for the 18 items contained in the field 3 of the questionnaire (a) frequency of using *YouTube* and b) the opinion on the utility of *YouTube*) was a= 0,826, which indicates that the internal reliability of both sets of responses was relatively high.

Additionally, we wanted to check what opinion students have on their own level of EFL, well, as explained before, we believe that there might be some important differences between the two groups of students on many levels, including the way in which they perceive their own level of proficiency, the way they learn EFL and/or the way they apply different strategies and ICT tools. With regards to that, the results show the following:

TABLE 2. *EFL level self-assessment 4th-year students*

	N	Min.	Max.	Mean	Standard deviation
Self-assessment (level English)	20	1	4	1,80	,696
Nº valid	20				

Source: Developed by the author based on data

TABLE 3. *EFL level self-assessment 1st-year students*

	N	Min.	Max.	Mean	Standard deviation
Self-assessment (level English)	38	1	4	2,37	,852
Nº valid	38				

Source: Developed by the author based on data

If we take into account that there were five (purely descriptive) levels of proficiency offered (1 –very good–, 2 –good–, 3 –average–, 4 –a little– and 5 –nothing–), we can see that none of the participants chose value 5 –nothing–, which means that all of them feel that they have some knowledge of English. Despite that, we can notice some minor differences between the groups, well the 4th-year students have rated their level as 'good' (1,80 out of 5) whereas their peers have rated their own level as 'average' (2,37 out of 5). As we stated before, this may be an indicator of some other dissimilarities between these profiles of students, which we will try to demonstrate below.

4.2. Frequency of use of *YouTube*

It is worth reminding that our research question 1 was about the frequency of use of *YouTube* for learning purposes among undergraduates, that is, we wanted to examine how often our subjects actually used this tool without any supervision from their instructors. In other words, our goal was to see how often they opted for this tool in their own learning process, irrespective of the class dynamics or teacher's strategies.

In this sense, the first calculation that was made was to see the mean score for both, 1st-year and 4th-year students. The results showed the following:

TABLE 4. *Frequency of use of YouTube (both groups)*

Uses of YouTube3	Nº	Minimum	Maximum	Mean	St. deviation
1	58	1	5	3,72	,988
2	58	1	5	3,74	1,222
3	58	0	5	3,84	1,167
4	58	0	5	2,36	1,280
5	57	0	5	4,05	1,059
6	58	1	5	3,76	1,204
7	58	1	5	3,34	1,319
8	57	1	5	2,33	1,314
Nº valid (per list)	56				

Source: Developed by the author based on data

From what we can see, the only two uses of *YouTube* that scored the average values of frequency (2,36 out of 5 and 2,33 out of 5) are uses nº 4 –I use *YouTube* to listen to music in English and to improve my listening skills– and 8 –When I use *YouTube* to watch videos in English, I always activate subtitles–, respectively. On the contrary, the other six options were mostly labelled as 'rarely' (≈4 out of 5), with very little variation.

If we take a closer look into these results classified per group (Table 5), we can see a similar situation. While it is true that the uses of *YouTube* which are most commonly applied are nº 4 and 8º for both groups separately, there are some differences between the 1st- year and the 4th-year subjects. Specifically, the 1st-year students claimed they used *YouTube* to listen to music in English and to improve their listening skills 'occasionally', whereas their older pears claimed they did the same 'frequently'. A similar difference may be found in use nº7 –I use websites and platforms similar to *YouTube* to look for the information about

[3] For a detailed list, check chapter 3.2.

EFL–, well, the 4th-year students use it much more often than their younger pears.

TABLE 5. *Frequency of use of YouTube (per group)*

Grade/Uses of YT		1	2	3	4	5	6	7	8
1st-year	Mean	3,84	3,95	4,05	2,61	4,14	3,95	3,58	2,35
	N	38	38	38	38	37	38	38	37
	St. deviation	1,053	1,251	1,064	1,386	,948	1,138	1,328	1,531
4th-year	Mean	3,50	3,35	3,45	1,90	3,90	3,40	2,90	2,30
	N	20	20	20	20	20	20	20	20
	St. deviation	,827	1,089	1,276	,912	1,252	1,273	1,210	,801
Total	Mean	3,72	3,74	3,84	2,36	4,05	3,76	3,34	2,33
	N	58	58	58	58	57	58	58	57
	St. deviation	,988	1,222	1,167	1,280	1,059	1,204	1,319	1,314

Source: Developed by the author based on data

As for the lowest values, the groups coincide that it is the use nº5 –I use websites and platforms similar to *YouTube* to look for the information about EFL– that they least frequently use *YouTube* for. Even though there are some minor differences in the final results between the groups regarding this item, we can state that using this platform or platforms similar to *YouTube* for EFL purposes is not something our subjects are much keen on.

4.3. THE UTILITY OF *YOUTUBE* AS A LEARNING TOOL

Regardless of the frequency of use of *YouTube* for different reasons, we also wanted to see the opinion our subjects have about the utility of *YouTube* as a learning tool (research question 2) and that way corroborate what many researchers have been claiming so far.

In the same way as the previous research question, we have calculated the mean score together with the standard deviation first for both groups together and then separately.

As for the combined results (see Table 6 below), it is clear that the situation changes drastically with regards to the results in the previous section. In other words, the opinion students have on *YouTube* as an EFL learning tool in general is quite positive and the values attached to it go from very high to high —with some minor variations. More specifically, students claim that they 'agree' with the statement nº10 the most –*YouTube* connects students to the digital world–, but also with the statements nº 1 –*YouTube* offers a lot of useful content for EFL learning–, nº 8 –*YouTube* motivates students in class– and nº 9 –*YouTube* improves classroom dynamics and increases students' interest in learning languages–.

As probably expected, the statement nº 4 –*YouTube* helps me improve my written skills (reading, writing) in EFL– is the one students most disagree with, but the values are still high enough, well they are set to 2,89 out of 5 for both groups.

TABLE 6. *Opinion on the utility of YouTube (both groups)*

Opinions on YouTube4	Nº	Minimum	Maximum	Mean	St. deviation
Opinion 1	58	1	3	1,71	,676
Opinion 2	58	1	5	2,05	,944
Opinion 3	57	1	4	2,04	,944
Opinion 4	57	1	5	2,89	1,012
Opinion 5	56	1	4	2,09	,793
Opinion 6	57	1	5	2,02	,855
Opinion 7	57	1	5	2,51	1,120
Opinion 8	57	1	5	1,81	,915
Opinion 9	57	1	4	1,81	,743
Opinion 10	57	1	3	1,56	,655
Nº valid (per list)	56				

Source: Developed by the author based on data

If we segment these results into specific groups, we can see something similar:

[4] For a detailed list, check chapter 3.2.

TABLE 7. *Opinion on the utility of YouTube (per group)*

Grade/Opinion YT		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1st-year	Mean	1,68	2,11	2,16	2,76	2,14	2,03	2,38	1,95	1,86	1,59
	Nº	38	38	37	37	36	37	37	37	37	37
	St. deviation	,702	,981	1,014	1,038	,833	,957	1,114	,970	,787	,686
4th-year	Mean	1,75	1,95	1,80	3,15	2,00	2,00	2,75	1,55	1,70	1,50
	Nº	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	St. deviation	,639	,887	,768	,933	,725	,649	1,118	,759	,657	,607
Total	Mean	1,71	2,05	2,04	2,89	2,09	2,02	2,51	1,81	1,81	1,56
	Nº	58	58	57	57	56	57	57	57	57	57
	St. deviation	,676	,944	,944	1,012	,793	,855	1,120	,915	,743	,655

Source: Developed by the author based on data

Once again, both groups have a very positive opinion about different uses of *YouTube*. Nevertheless, the 4th-year students tend to have a slightly more open attitude towards this platform because the results show that they 'completely agree' or 'agree' with 6 out of 10 statements they were offered in the questionnaire. The only two statements they are more reserved about are nº 4 –*YouTube* helps me improve my written skills (reading, writing) in EFL– and nº 7 –*YouTube* helps me learn grammar structures in English–, even more than their younger pears. Another interesting difference between the groups is the fact that, apart from the statements nº 4 and nº7, the 1st-year students agree more with the statement nº 1 –*YouTube* offers a lot of useful content for EFL learning–, even though we are talking about a very small variation between them.

4.4. Differences between the groups

Finally, the goal of the research question 3 was to get to grips with any possible differences between students of different ages/grades regarding the previous two research questions. For that, we ran several ANOVA analyses whose results are presented in the following tables (See Appendix, tables 8 and 9).

As for the frequency of use of *YouTube*, the results showed that, despite our previous beliefs, there are no major differences between these two

groups. Even though it is true that some differences may be perceived (as stated in 4.2.), none of them are considered significant, well the results show in all eight cases $p > 0.005$.

The same goes for the second set of items for the field 3 of our questionnaire (the opinions on the utility of *YouTube*). In spite of the fact that some items very rated differently between the groups, none of the differences are considered significant ($p > 0.005$), which further means that we cannot talk about definite and pre-established variations in the behaviour of these specific groups of subjects.

5. DISCUSSION

The results obtained in the previous phase of the study confirm some of the doubts we previously had and partly corroborate our hypotheses.

With regards to the research question 1 –How often do undergraduate students in Spain use *YouTube* as part of their independent learning process (outside the classroom)?–, we have seen that, regardless of the positive opinion students have on *YouTube* and its potential as a learning tool, they are still reluctant to use it, at least for educational purposes. Having said that, the results have shown that, with the exception of uses nº 4 –I use *YouTube* to listen to music in English and to improve my listening skills– and nº 8 –When I use *YouTube* to watch videos in English, I always activate subtitles–, the subjects have admitted to 'rarely' using this platform for academic reasons. As a matter of fact, 6 out of 8 items from the list in question got an average score of approximately 4 out of 5, which indicates that the frequency of using *YouTube* outside the classroom is very low, much lower than we had previously anticipated.

Moreover, we have seen very few differences between the two groups of students regarding this question. While it is true that 4th-year students use *YouTube* more often in general terms, especially for uses nº4, but also nº 7 –I use websites and platforms similar to *YouTube* to look for the information about EFL–, these differences are not considered significant. Consequently, we can confirm that neither group of subjects utilises this tool as part of their EFL learning process, at least not as much as we had thought, which can further mean that the learning autonomy

that *YouTube* provides (*cfr.* Watkins and Wilkins, 2011) is still not reached among the groups of undergraduates we have examined.

As for the research question 2 –What do undergraduate students in Spain think about the utility of *YouTube* as a learning tool? – and as opposed to the results of the previous section, the findings show that the subjects have a very positive opinion on the utility of *YouTube* for learning purposes. In fact, the students believe that this tool is very useful for the majority of items provided with just a couple of exceptions such as the statement nº4 –*YouTube* helps me improve my written skills (reading, writing) in EFL– and even the statement nº7 –*YouTube* helps me learn grammar structures in English–. This in a way shows the congruence in the students' opinion, well it is true that this audio-visual channel is probably more useful in improving oral skills, rather than written skills.

Among the statements students agree the most are some generic statements like nº 10 –*YouTube* connects students to the digital world–, nº 8 –*YouTube* motivates students in class– and nº 9 –*YouTube* improves classroom dynamics and increases students' interest in learning languages–, but also nº 1 –*YouTube* offers a lot of useful content for EFL learning–. This last one indicates a certain incoherence in the way the students think and behave: they are obviously aware of the advantages of using *YouTube* for EFL learning, but at the same time they do not use those advantages even though the content that is offered is (normally) free of charge.

When it comes to the differences between the groups, we have seen that there is a general tendency among 4th-year students to have a slightly more open attitude towards *YouTube* —their opinion about this tool is even more positive than the opinion their younger peers have—, but again, these differences are not large enough to be considered significant, at least not in statistical terms.

Automatically, this last piece of information becomes an answer to the research question 3 –Are there any differences between students of different ages/grades regarding the previous two research questions?–: there are no great differences between the 1st-year and the 4th-year students that have participated in our study. Despite the fact that their initial

EFL self-assessment results have been somewhat different —which we though would indicate some other differences in the way they study this language—, the truth is that both groups have very similar opinions on *YouTube*, but also very similar behaviour patterns when it comes to the usage of *YouTube* as an EFL learning tool.

6. CONCLUSION

This piece of research is part of a much larger research project whose aim is to analyse the way undergraduate students in Spain learn English and the factors that may exert a positive influence on their EFL learning process. In this specific case, we have gathered the results of 58 subjects —Primary Education Degree students at the Centro de Magisterio La Inmaculada (University of Granada)— in order to get some preliminary ideas on the three main questions that have been raised. Another goal of this study is to see how certain Watkins and Wilkins (2011) are when claiming that one of the biggest benefits of using *YouTube* is the fact that it improves learner autonomy and student-centred learning, but also to check Binmahboob's (2020) ideas on the utility of this tool.

While it is true that the subjects have a very positive opinion on the utility of *YouTube* as an EFL learning tool, we have shown that this platform is not as commonly used as we would think, at least not outside the classroom as part of the students' individual learning process. This is in direct contrast to the statements of Watkins and Wilkins (2011) because, as we have seen, the students still lack autonomy when it comes to the use of this platform, no matter how aware they are of the potential this channel has and its popularity and accessibility worldwide. In other words, *YouTube* is far from being exploited as a learning tool, which corroborates our first hypothesis, but also disproves the second hypothesis, well we have shown that there are no great differences between the groups we have examined, that is, neither of them uses *YouTube* for EFL purposes as often as we would imagine.

Lastly, we could say that this study has also shown that there are still many things that can be done in order to make students aware of the benefits of using different ICT tools and that we still have not reached

that their full integration in our learning/teaching process, regardless of what many scholars might claim.

7. REFERENCES

Abdulrahman Almurashi, W. (2016). The effective use of *YouTube* videos for teaching English language in classroom as supplementary material at Taibah University in Alula. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 4(3), 32-47.

Alhamami, M. (2013). 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

Berk, R. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, *YouTube*, and *mtvU* in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1-21.

Binmahboob, T. (2020). YouTube as a learning tool to improve students' speaking skills as perceived by EFL teachers in secondary school. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 9(6), 13-22.

Cancelas-Ouviña, L. P. and Herrera Barba, J. M. (2014). Reflexiones sobre el potencial de YouTube en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. *Hachetetepé*, 8, 71-81.

Duffy, P. (2008). Engaging the *YouTube* Google-eyed generation. *Strategies for using Web 2.0 in Teaching and Learning*, 173-182.

Heriyanto, D. (2018). The effectiveness of using *YouTube* for vocabulary mastery. *ETERNAL (English Teaching Journal)*, 6(1).

Khaliq, A. (2019). YouTube as a media in English Language Teaching (ELT) Context: Teaching Procedure Text. *Journal of Ultimate Research and Trends in Education*, 1(1), 29-33.

Prensky, M. (2009). Make those *You Tubes!* Educational Technology, 1-4.

Ruay, R. and Campos, E. (2019). La plataforma YouTube como estrategia para el autoaprendizaje de la lengua inglesa. *Revista Boletín Redipe*, 8(12), 129-142.

Seilstad, B. (2012). Using tailor-made *YouTube* videos as a preteaching strategy for English language learners in Morocco: Towards a hybrid language learning course. *Teaching English with Technology*, 4, 31-47.

Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge University Press.

Shrosbree, M. (2008). Digital video in the language classroom. *The JALT Call Joournal*, 4(1), 75-84.

Silviyanti, T. (2014). Looking into EFL students' perceptions in listening by using English movie videos on *YouTube*. *Studies in English Language and Education*, 1(1), 42-58.

Smith, D. K. (2014). iTube, YouTube, WeTube: Social media videos in chemistry education and outreach. *Journal of Chemical Education*, 91(10), 1594-1599.

Terantino, J. (2011). Emerging technologies *YouTube* for foreign languages: You have to see this video. *Language Learning & Technology*, 15(1), 10-16.

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. (2021c). La relación entre los factores motivacionales y la autoevaluación de nivel de lengua extranjera de los alumnos universitarios. In Romero Rodríguez, J. M. *et al.* (eds.), *Investigación educativa ante los actuales retos migratorios*, pp. 410-425.

Tulimirović, B. (2022). 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. In Flores Borjabad, S. A., Ould García, O. S. and García Manzanara, A. (eds.), *El Devenir de la lingüística y la lengua: un estudio interdisciplinar sobre literatura y traducción*, pp. 1082-1104.

Veliz Blacio, J. (2020). Importance of applying operational methodological techniques during the period of teaching - learning English in University undergraduate. *Recimundo*, 4(2), 195-208.

Vollot Marson, I. and Dos Santos, A. (2008). Podcast, Audacity, Youtube, Skypecast, Chat e Webquest: Possibilidades didáctico-pedagógicas na Internet para o docente de língua inglesa. *Educação, Formação & Tecnologias*, 1 (2), 40-49.

Watkins, J. and Wilkins, M. (2011). Using YouTube in the EFL classroom. *Language Education in Asia*, 2(1), 113-119.

Appendix 1:

TABLE 8. *ANOVA (frequency of use of YouTube)*

		Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
Fr. 1	Between groups	1,534	1	1,534	1,589	,213
	Within groups	54,053	56	,965		
	Total	55,586	57			
Fr. 2	Between groups	4,676	1	4,676	3,255	,077
	Within groups	80,445	56	1,437		
	Total	85,121	57			
Fr. 3	Between groups	4,759	1	4,759	3,658	,061
	Within groups	72,845	56	1,301		
	Total	77,603	57			
Fr. 4	Between groups	6,518	1	6,518	4,201	,045
	Within groups	86,879	56	1,551		
	Total	93,397	57			
Fr. 5	Between groups	,718	1	,718	,635	,429
	Within groups	62,124	55	1,130		
	Total	62,842	56			
Fr. 6	Between groups	3,926	1	3,926	2,794	,100
	Within groups	78,695	56	1,405		
	Total	82,621	57			
Fr. 7	Between groups	6,040	1	6,040	3,635	,062
	Within groups	93,063	56	1,662		
	Total	99,103	57			
Fr. 8	Between groups	,034	1	,034	,019	,889
	Within groups	96,632	55	1,757		
	Total	96,667	56			

Source: Developed by the author based on data

Appendix 2:

TABLE 9. *ANOVA (opinion on the utility of YouTube)*

		Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
Op. 1	Between groups	,057	1	,057	,122	,728
	Within groups	25,961	56	,464		
	Total	26,017	57			
Op. 2	Between groups	,316	1	,316	,350	,556
	Within groups	50,529	56	,902		
	Total	50,845	57			
Op. 3	Between groups	1,703	1	1,703	1,942	,169
	Within groups	48,227	55	,877		
	Total	49,930	56			
Op. 4	Between groups	2,008	1	2,008	1,995	,164
	Within groups	55,361	55	1,007		
	Total	57,368	56			
Op. 5	Between groups	,248	1	,248	,390	,535
	Within groups	34,306	54	,635		
	Total	34,554	55			
Op. 6	Between groups	,009	1	,009	,013	,911
	Within groups	40,973	55	,745		
	Total	40,982	56			
Op. 7	Between groups	1,793	1	1,793	1,441	,235
	Within groups	68,453	55	1,245		
	Total	70,246	56			
Op. 8	Between groups	2,035	1	2,035	2,496	,120
	Within groups	44,842	55	,815		
	Total	46,877	56			
Op. 9	Between groups	,353	1	,353	,636	,429
	Within groups	30,524	55	,555		
	Total	30,877	56			
Op. 10	Between groups	,116	1	,116	,267	,607
	Within groups	23,919	55	,435		
	Total	24,035	56			

Source: Developed by the author based on data

ELEMENTOS SENSORIALES EN EL DISCURSO TURÍSTICO DE LAS WEBS INSTITUCIONALES EN INGLÉS Y EN ESPAÑOL

EVA MARÍA LLORENS SIMÓN
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la industria turística no se limita a ofrecer un servicio, un viaje o un destino en particular, sino que se enfoca en envolver a los turistas potenciales en una experiencia memorable. Con ello, la sensorialidad cobra una importancia evidente en el discurso turístico, puesto que le confiere al mensaje promocional prototípico de este sector un valor vivencial que pretende anticiparle al receptor las sensaciones que podrá disfrutar en caso de optar por el espacio promovido.

Los sentidos abren una puerta directa hacia la captación y fidelización de un cliente potencial avezado, conocedor de la materia por su propia capacidad de viajar por la red y muy acostumbrado a lidiar con el discurso persuasivo de este ámbito (Coupland, 2003). Por tanto, emplear el lenguaje que genuinamente despierte sus sentidos no supone solo una recomendación, sino que constituye la base para la propia promoción en este caso (Beale, 1978; Croft, 1991). Ahora bien, identificar cuáles son los elementos que disparan el interés de los turistas potenciales, contabilizar su incidencia o delimitar en qué proporción se presentan en el discurso más atrayente para cada lengua es una cuestión susceptible de un análisis exhaustivo que encuentra en este estudio una primera aproximación.

De acuerdo con los patrones de *neuromarketing* y *marketing* sensorial más contrastados (Cifuentes Honrubia, 1994; Cialdini, 2001 y 2005; Hamacher et al, 2022) los sentidos captan sensaciones que generan

emociones diversas. En este caso, a la hora de publicitar un determinado destino, es importante transmitir valores de sensorialidad positivos que desemboquen en emociones deseables, especiales, intensas o incluso exclusivas para los hablantes de una lengua. En este sentido, la hipótesis de trabajo de la que se parte implica que en cada lengua existen determinadas tendencias y patrones de sensorialidad que, en algunos aspectos, pueden coincidir en un par de idiomas concreto; mientras que en otros casos pueden presentar mayor o menor incidencia y, por tanto, aportar factores contrastivos especialmente relevantes en el caso de la traducción entre las lenguas implicadas.

Sin embargo, para conocer cómo se emplean los elementos sensoriales en cada lenguaje de especialidad y cada lengua, es imprescindible analizar una cantidad de materiales significativa del género en cuestión y las lenguas de referencia, de manera que se puedan identificar tendencias y expectativas reales y fiables. Es por ello por lo que se adopta el análisis de corpus como metodología (Leech *et al*, 1994; Leech, 2007) y el estudio de datos empíricos como fundamento para sustentar la discusión posterior, en la que se apunta hacia ciertos rasgos comunes y otros dispares entre el par de lenguas estudiado. A partir de los resultados obtenidos, se pueden obtener conclusiones de cara a la preferencia por determinadas estrategias, algunas de ellas muy útiles para la redacción de contenidos promocionales y otras más productivas para los profesionales de la traducción por su valor contrastivo.

1.1. EL DISCURSO TURÍSTICO COMO LENGUA DE ESPECIALIDAD Y LENGUAJE PROFESIONAL

Para el estudio que nos ocupa es fundamental considerar el lenguaje turístico como lengua de especialidad, si bien en algunos trabajos de referencia se ha descrito también como lenguaje profesional (Alcaraz Varó *et al*, 2007; Aleson, 2011; Gotti, 2006). A este respecto, conviene reseñar que el discurso del turismo cuenta con una terminología representativa del grupo de expertos y profesionales del sector, definida para unas estructuras de comunicación específicas en un registro formal. Así mismo, este tipo de lenguaje se estructura en función de diversas intenciones comunicativas, aunque con objetivos finales comunes para los

intervinientes en el discurso; lo cual se ve particularizado porque una parte considerable del mensaje turístico está dirigida directamente a los consumidores y usuarios, es decir, a los propios turistas.

Además, este tipo de lenguaje especializado se caracteriza, precisamente, por su interdisciplinaridad; puesto que integra en sí mismo la terminología identificativa de otros muchos ámbitos de especialidad, entre los que destaca la historia, la geografía, el arte, la arquitectura, el deporte y otras muchas áreas con mayor o menor afinidad a todo lo que puede implicar una experiencia turística (Alcaraz Varó *et al*, 2007). Por este motivo, el lenguaje turístico comprende lo que denominamos un *continuum* (Ciapuscio y Kuguel, 2002; Vargas-Sierra, 2012), por el que se traza un recorrido de menor a mayor especificidad que viaja desde la lengua más general y más cercana al consumidor hasta el lenguaje más especializado y más propio de los distintos expertos que forman parte del proceso turístico en todo su rango. Así pues, encontramos una combinación de elementos que asocian la lengua general (LG) con otras lenguas de especialidad (LE), de manera que el discurso turístico adquiere con ello su propia idiosincrasia (Cabré, 1999; Calvi, 2016; Mapelli, 2008).

A este respecto, la promoción turística se entiende desde varios prismas. En primer lugar, se concibe como interacción social desde una dimensión muy orientada al receptor, tal y como se apuntaba previamente, lo cual alude a la denominada función interpersonal (Halliday, 1978 y 1994). En ese sentido, el mensaje promocional en línea se configura en este caso como comunicación masiva destinada a receptores múltiples no siempre identificables en primera instancia (Huertas Roig y Fernández-Cavia, 2006).

Por otro lado, el discurso turístico promocional constituye igualmente una estrategia corporativa, aunque provenga de una institución pública, puesto que muestra patrones de efectividad habituales en entornos corporativos que responden a técnicas de *marketing* ampliamente reconocidas (Cialdini, 2005).

Finalmente, los contenidos promocionales en turismo suponen también un objetivo comunicativo que se vale no solo de elementos lingüísticos

como tales, sino también de los efectos que impulsa el metadiscurso y que se trazan con la elección de determinados marcadores que presentan un trasfondo extralingüístico en términos de persuasión (Hyland, 2018; Suau Jiménez, 2006; Suau Jiménez y Dolón Herrero, 2007; Llorens-Simón, 2017 y 2021).

Ante estas peculiaridades del discurso turístico, el análisis de elementos sensoriales afecta a todos los estadios de especialización en cada género o tipo de publicación, en este caso en las webs institucionales de promoción turística, por lo que el estudio riguroso de los materiales resulta esencial para encontrar las tendencias que realmente les resultan naturales o afines a los receptores potenciales. De igual modo, cabe considerar a su vez los aspectos contextuales derivados de las distintas vertientes sobre las que se considera la promoción en turismo, sobre todo por su especial relevancia a la hora de valorar aspectos culturales y pragmáticos que se interpretan en base a sentimientos o emociones, valores compartidos o colectivos, connotaciones comúnmente aceptadas y expectativas transmitidas a partir de una concepción global (Langacker, 2008).

1.2. HIPÓTESIS DE PARTIDA

1.2.1. Impacto cognitivo del discurso a través de la sensorialidad

En primer lugar, al empezar a diseñar las premisas que guían este estudio, se cuestiona si los elementos sensoriales contribuyen a la activación de emociones como resultado de un proceso cognitivo.

Así pues, la hipótesis de la que partimos presupone la presencia de elementos sensoriales en el discurso turístico promocional en inglés y en español que activan emociones y razonamientos cognitivos en función de aspectos culturales y pragmáticos compartidos entre los receptores que se expresan en cada una de las dos lenguas estudiadas.

Con ello, se asume que la sensorialidad y la manera en que se estructura u organiza forma parte de la experiencia turística de acuerdo con ciertas tendencias o patrones que dependen de la predisposición o las estrategias preferentes en cada uno de los idiomas en cuestión (Croft, 1991).

Primera aproximación en términos de sensorialidad

Una vez que se traban los argumentos anteriores, podemos trazar una primera aproximación sobre elementos sensoriales en inglés y en español en el marco de la lingüística de corpus y el lenguaje turístico promocional entendido como lengua de especialidad.

En este sentido, apuntamos la existencia de elementos relacionados con los sentidos y las sensaciones que se constituyen como candidatos relevantes para el impulso cognitivo y la activación de un sentimiento identificable con el deseo de consumir, visitar o experimentar un servicio o destino turístico (Langacker, 2008).

Dichos elementos y su relevancia se perciben por tres factores visibles e identificables a través del análisis de corpus: la frecuencia de uso o tautología para Dann (1996), el valor connotacional positivo o euforia para Dann (1996); connotación para Durán-Muñoz (2019) o polaridad para Orts (2020) y la intensidad (Moreno-Ortiz, 2017). Por esta razón, se emplea el análisis de corpus para localizar elementos sensoriales frecuentes, con connotación positiva y cierto grado de intensidad interpretables de forma contextualizada en ambos idiomas con idea de establecer patrones de uso claros y recurrentes.

En definitiva, con el estudio de la sensorialidad en cada lengua de cara al lenguaje turístico promocional, se busca localizar elementos y pautas que doten al discurso de autenticidad. A su vez, se pretende mostrar que las expresiones sensoriales propician emociones o valores deseables que, por su afectación cognitiva, consiguen captar la atención de un lector acostumbrado a recibir millones de mensajes promocionales sobre turismo a diario y, tal vez, también muy habituado a buscar información en internet sin un criterio definido más allá de sus preferencias de partida.

2. OBJETIVOS

Los objetivos del presente estudio adoptan un carácter preliminar para el discurso turístico entendido como lenguaje de especialidad, de modo que partimos de dos objetivos generales relacionados con la revisión del marco teórico en el que se integraría la sensorialidad a grandes rasgos

para centrarnos posteriormente en algunos fines más concretos. A continuación, se precisan los aspectos más significativos de los objetivos generales, un compendio de finalidades más específicas y un propósito último con carácter integrador que se aporta como marco global para el planteamiento de la hipótesis de trabajo, la consideración de los resultados, el debate respecto a los hallazgos y el trazado de conclusiones.

2.1. OBJETIVOS GENERALES

- Realizar un recorrido por la bibliografía y los autores que han tratado temas afines a los lenguajes de especialidad, las sensaciones, la emoción, el sentimiento, el *marketing* sensorial, el *neuromarketing y* la lingüística cognitiva.
- Revisar las fórmulas de comunicación corporativa online en la actualidad a efectos teórico-prácticos en inglés y en español, con mayor hincapié en las fórmulas propias del lenguaje turístico.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compilar y analizar un corpus comparable, bilingüe y con valor representativo a partir de webs turísticas de carácter oficial e institucional.
- Identificar los rasgos prototípicos del lenguaje turístico en materiales significativos publicados recientemente en inglés y en español.
- Localizar elementos afines a sensaciones y emociones que, por su significado en contexto, puedan resultar especialmente atrayentes y motivadores en el ámbito de la promoción turística.
- Plantear un análisis contrastivo entre ambas lenguas con el fin de delimitar patrones de uso y estrategias de traducción o redacción de contenidos para las que se consideren los aspectos relevantes desde el punto de vista pragmático y cultural.

En definitiva, el fin último de este trabajo consiste en elaborar un conjunto de pautas o recomendaciones respecto a tendencias de redacción y traducción en las que se vean involucrados aspectos sensoriales en inglés y en español, así como extrapolar las características del lenguaje turístico promocional de carácter institucional a otros ámbitos turísticos para los que los patrones hallados puedan analizarse en condiciones parecidas o aplicarse con efectos similares a la vista de su implicación en un género que presenta carácter representativo por su difusión a través de medios oficiales y, con ello, un valor prototípico o ejemplar.

3. METODOLOGÍA

Tal y como se anticipaba en los apartados anteriores, el análisis de corpus configura la metodología de estudio e investigación que se ha seguido en este trabajo. Para comprender la naturaleza del corpus que se ha empleado como base del análisis, resulta conveniente acudir a las definiciones más básicas de corpus, como la planteada por Francis, que abunda en la representatividad de los materiales recopilados para el estudio de una variante lingüística:

> […] a corpus is a collection of texts assumed to be representative of a given language, dialect or other subsets of a language to be used for linguistic analysis (1982, p. 17)

En este caso, para obtener el compendio de materiales susceptibles de análisis se ha compilado un corpus *ad hoc*, es decir, diseñado especialmente para los fines que se definen en esta investigación. En concreto, se trata de un corpus bilingüe de carácter comparable que se obtiene íntegramente de forma automatizada mediante el software *Sketch Engine*, una plataforma de reconocido prestigio en términos de análisis de corpus que permite no solo localizar términos o categorías recurrentes, sino también asociarlos con colocaciones o estructuras habituales y analizarlos en función de todos sus contextos.

3.1. DATOS SOBRE EL CORPUS

A continuación, se presenta una tabla en la que aparecen visibles los datos básicos del corpus empleado como base del estudio.

TABLA 1. *Corpus bilingüe comparable de elaboración ad hoc*

Discurso turístico promocional online a partir de sitios web institucionales		
	Subcorpus en inglés	Subcorpus en español
Nº de palabras	557.287	616.399
Nº de frases	33.361	48.134
Nº de párrafos	19.373	14.327
Nº de documentos/secciones	878	885

El carácter comparable del corpus queda justificado por las peculiaridades de cada lengua de estudio, de manera que las cifras varían levemente de acuerdo con las tendencias y estándares de estilo habituales en cada caso. Por ello, la similitud razonable entre los datos no impide que se equiparen para el correspondiente análisis contrastivo. En ese sentido, el subcorpus en español incluye mayor número de palabras y frases por la preferencia en esta lengua respecto a formulaciones más extensas, mientras que en inglés el número de párrafos es bastante mayor a la vista de que las oraciones y los argumentos suelen ser más breves, de ahí que se contabilicen más párrafos para un número de secciones similar.

3.2. CARACTERÍSTICAS DEL CORPUS

El corpus empleado como base para el estudio se ha compilado a partir de webs promocionales de tipo institucional publicadas por las diez ciudades más visitadas de Reino Unido y España, por lo que se considera representativo del ámbito en cuestión dada su elaboración a partir de medios que presentan carácter oficial a los que se les presupone cierto valor normativo, ejemplar, prototípico o referencial (Calvi, 2010). Además, se trata de un corpus bilingüe de tamaño medio o mediano (Berber-Sardinha, 2002; Vargas-Sierra, 2012), compuesto por un subcorpus en inglés y un subcorpus en español.

Respecto a estos últimos atributos, en lenguas de especialidad no se considera necesariamente que a mayor tamaño del corpus los resultados son más fiables o significativos. De hecho, existe una premisa comúnmente aceptada por la que ampliar el tamaño del corpus no en todo caso añade representatividad, habida cuenta de que se contemplan para su creación

una serie de objetivos muy específicos que solo pueden resultar de aplicación para un conjunto limitado de publicaciones, de modo que ampliar el corpus no es significativo para una variante específica. Así mismo lo conciben Bowker and Pearson (2002) o Leech (2007) en sus trabajos sobre lingüística de corpus y contenidos web.

Además del origen y el tamaño del corpus, cabe incidir en la disponibilidad online de los materiales que lo componen, el carácter expositivo-argumentativo del género promocional, la autoría no identificada de los contenidos, representativos de la institución promotora, y el grado de actualización razonable atribuible a los mensajes. Estos rasgos contribuyen a la credibilidad de los patrones hallados y muestran el rigor y fiabilidad del análisis.

Respecto al orden seguido para realizar las distintas búsquedas en el corpus, se ha procedido con la localización de adjetivos, sustantivos y verbos afines a los sentidos y la sensorialidad. En primera instancia, se ha establecido la frecuencia de uso como punto de partida para continuar con un análisis posterior de las connotaciones y la explotación de la intensidad en contexto. Así pues, a partir de los elementos más frecuentes en cada lengua, se ha estudiado la interpretación del sentido según las connotaciones percibidas para los contextos encontrados.

En cuanto a la valoración de la intensidad, se han considerado los elementos circundantes del contexto que acompañan, afectan o modifican directamente a elementos sensoriales.

De ese modo, hemos alcanzado una primera aproximación sobre los valores sensoriales, los efectos emocionales y los procesos cognitivos derivados de la combinación entre frecuencia, connotación e intensidad; a lo cual se suman todos los aspectos sociales, culturales y pragmáticos que envuelven el discurso turístico promocional de cada una de las lenguas y que se perciben a través de los contextos estudiados.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos reflejan de forma muy gráfica las tendencias más significativas en cada lengua respecto a la elección de elementos

sensoriales. A continuación, se muestran los datos aportados por las búsquedas que se describen en el apartado sobre metodología en ese mismo orden, todo ello con el fin de ofrecer una idea coherente sobre la construcción del significado y los motivos por los cuales los patrones hallados le son propios a cada uno de los idiomas en función de valores pragmáticos y culturales reconocibles por sus hablantes. En esta línea, los adjetivos son los elementos que se han localizado en primer lugar por su mayor afinidad con los sentidos, las emociones y los aspectos cognitivos procedentes de la sensorialidad (Baker, 2003).

FIGURA 1. *Adjetivos sensoriales en inglés.*

SKETCH ENGINE

adjective (50 ítems | 1691 Frecuencia total)

	Lema	Frecuencia		Lema	Frecuencia		Lema	Frecuencia		Lema	Frecuencia
1	large	333	14	cool	31	27	tactile	5	40	fragrant	1
2	small	148	15	visual	29	28	mild	4	41	odourless	0
3	short	144	16	tasty	28	29	savoury	4	42	purple	0
4	big	134	17	cold	26	30	silent	4	43	bustling	0
5	green	131	18	blue	25	31	sensitive	2	44	aloud	0
6	delicious	103	19	red	25	32	smooth	2	45	auditory	0
7	long	85	20	musical	23	33	loud	2	46	soundless	0
8	huge	80	21	sweet	18	34	orange	2	47	scented	0
9	light	57	22	black	16	35	salty	2	48	hearing	0
10	hot	54	23	soft	13	36	aromatic	1	49	temperate	0
11	warm	54	24	white	9	37	audible	1	50	perfumed	0
12	colourful	46	25	tiny	8	38	brown	1			
13	bright	34	26	yellow	5	39	touching	1			

Fuente: Sketch Engine

FIGURA 2. *Adjetivos sensoriales en español.*

adjective (50 items | 1996 Frecuencia total)

	Lema	Frecuencia		Lema	Frecuencia		Lema	Frecuencia		Lema	Frecuencia
1	grande	841	14	azul	27	27	silencioso	4	40	audible	0
2	pequeño	195	15	delicioso	25	28	marrón	4	41	sensitivo	0
3	alto	161	16	visual	23	29	espacioso	2	42	ajetreado	0
4	largo	154	17	frío	17	30	auditivo	2	43	gustoso	0
5	verde	101	18	suave	14	31	inodoro	1	44	colorido	0
6	musical	97	19	caliente	11	32	iluminado	0	45		0
7	bajo	58	20	luminoso	10	33	fragrante	0	46	minúsculo	0
8	blanco	45	21	corto	10	34	naranja	0	47	táctil	0
9	dulce	36	22	sabroso	9	35	violeta	0	48	liso	0
10	rojo	36	23	amarillo	7	36	perfumado	0	49	salado	0
11	fresco	31	24	cálido	6	37	elevado	0	50	aderezado	0
12	negro	31	25	caluroso	5	38	atemperado	0			
13	enorme	28	26	aromático	5	39	moderado	0			

Fuente: Sketch Engine

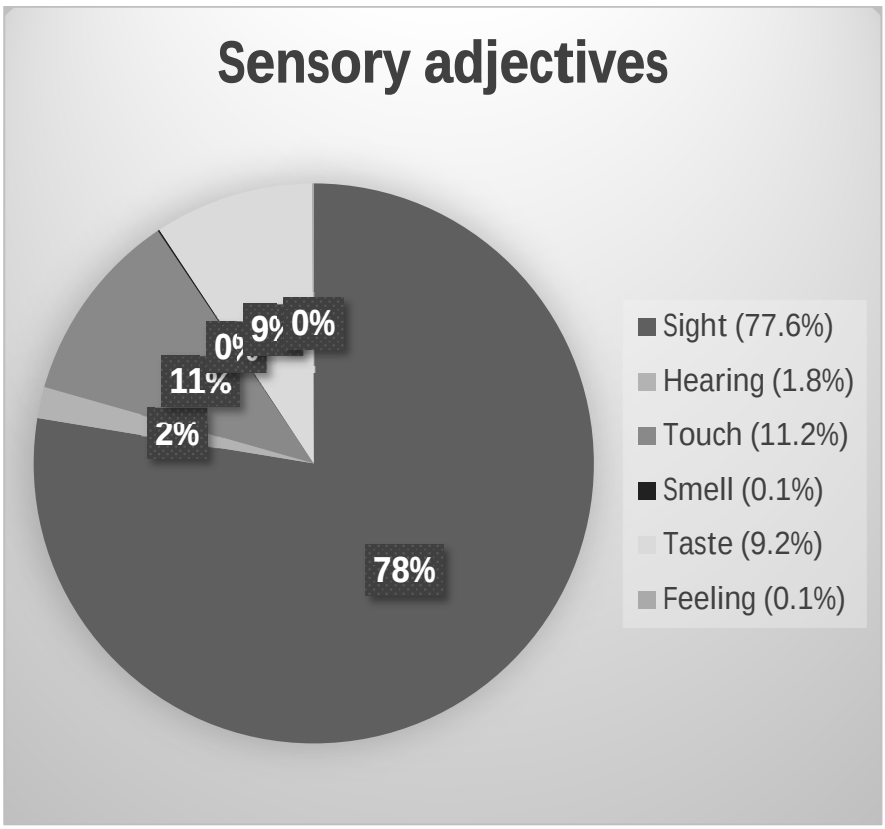
En las dos figuras previas se identifican los adjetivos sensoriales más frecuentes en cada subcorpus, es decir los elementos sensoriales percibidos como cualidades deseables más recurrentes; cuyo análisis responde a patrones de *marketing* sensorial muy comunes en el lenguaje promocional en general (Hamacher *et al*, 2022; Hultén *et al*, 2019; Childers & Peck, 2011). Al realizar una revisión global, detectamos desde un primer momento que el tamaño, la extensión, las dimensiones o el espacio en general son importantes en ambos casos, sobre todo en español; por lo que se puede apreciar a partir de la frecuencia de uso relacionada con ese tipo de adjetivos.

Por otro lado, los colores se presentan como elementos recurrentes antes en español que en inglés, a excepción del color verde que parece contar con una incidencia similar en las dos lenguas. Además, llama la atención la presencia del adjetivo musical en español, que ocupa la sexta posición por frecuencia de uso y, por tanto, resulta mucho más notable por su recurrencia que en lengua inglesa, donde ocupa la posición 23 según su

frecuencia. De cualquier forma, cabe considerar que la recurrencia de adjetivos es mucho mayor en español que en inglés, lo cual muestra una preferencia más destacable en la primera de las lenguas por emplear adjetivos para expresar sensorialidad.

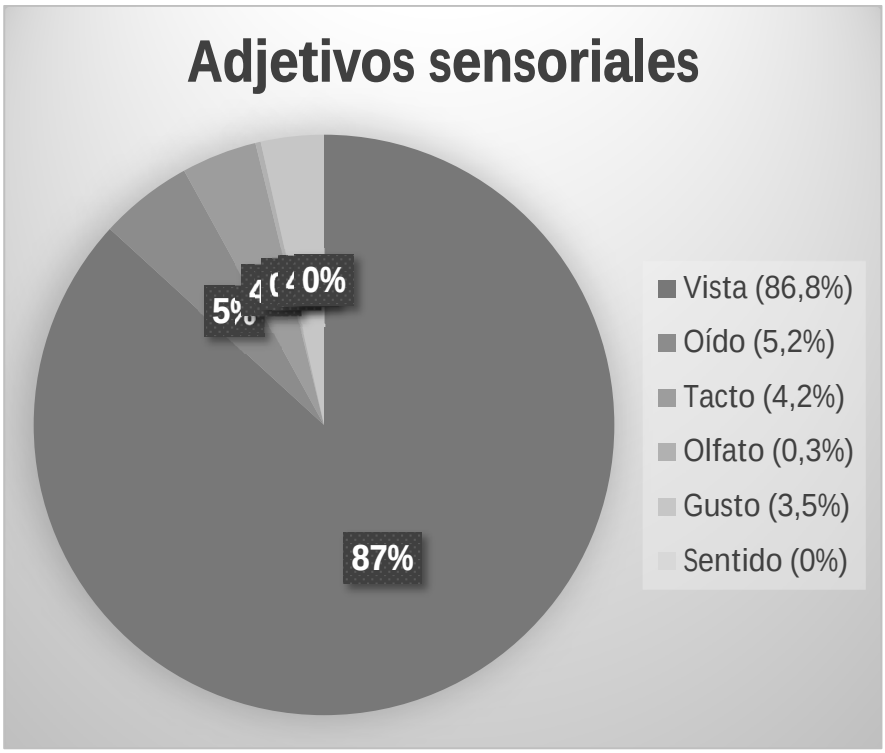
A continuación se muestran los datos presentados previamente a través de gráficos, en los que se integran todas las proporciones con el fin de establecer tendencias o patrones de uso más claros para los cinco sentidos según este orden (vista, oído, tacto, olfato y gusto) a los que se suman los adjetivos referidos directamente a la cualidad de percibir por los sentidos.

GRÁFICO 1. *Adjetivos sensoriales en inglés.*



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 2. *Adjetivos sensoriales en español.*



Fuente: elaboración propia

En la representación gráfica, nos percatamos de que no existe demasiada diferencia en cuanto a frecuencia de uso en inglés y en español respecto a cualidades del ámbito visual, pero sí en el caso del oído, que resulta un poco más notable en español. Igualmente, el sentido del tacto expresado como adjetivo presenta una incidencia un poco mayor en inglés que en español. El olfato aparece de forma minoritaria en ambas lenguas, aunque su frecuencia es ligeramente superior en español, mientras que los adjetivos relacionados con el gusto son un poco más frecuentes en inglés que en español, lo cual nos ha parecido curioso a la vista de nuestra tradición gastronómica. Todo ello nos hace visible la tendencia existente en cada idioma, así como las fórmulas que se podrían emplear tanto para reproducir los mismos patrones como para centrar el discurso en la comunicación disruptiva.

Por lo que respecta al uso de los sustantivos con carácter sensorial, las cifras no dejan de ser reveladoras, al igual que sucede con los adjetivos.

FIGURA 3. *Sustantivos sensoriales en inglés.*

SKETCH ENGiNE

noun (38 items | 876 Frecuencia total)

	Lema	Frecuencia		Lema	Frecuencia		Lema	Frecuencia		Lema	Frecuencia
1	music	261	11	bustle	18	21	sensation	3	31	odour	0
2	taste	110	12	heat	15	22	scent	3	32	magnitude	0
3	touch	73	13	length	15	23	perfume	1	33	mildness	0
4	sight	71	14	temperature	9	24	brightness	0	34	largeness	0
5	light	65	15	hearing	8	25	smoothness	0	35	softness	0
6	flavour	47	16	warmth	7	26	loudness	0	36	hugeness	0
7	colour	46	17	aroma	6	27	silence	0	37	coolness	0
8	sound	39	18	feeling	6	28	savour	0	38	sweetness	0
9	size	38	19	delicacy	6	29	audition	0			
10	sense	25	20	fragrance	4	30	coldness	0			

Fuente: Sketch Engine

FIGURA 4. *Sustantivos sensoriales en español.*

SKETCH ENGiNE

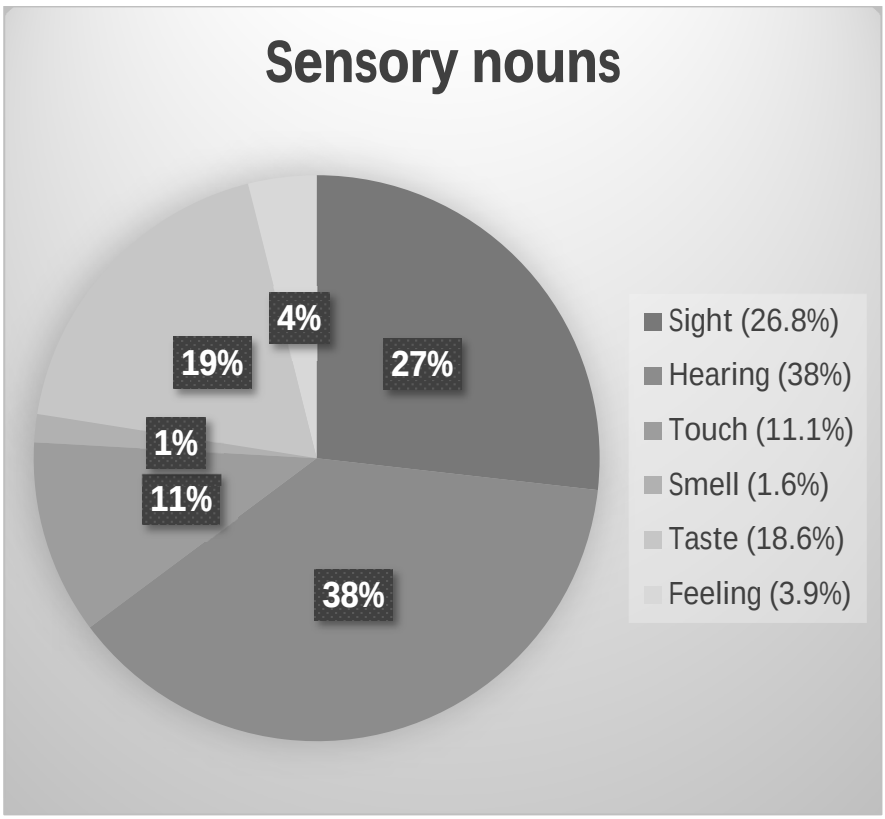
noun (37 items | 1297 Frecuencia total)

	Lema	Frecuencia		Lema	Frecuencia		Lema	Frecuencia		Lema	Frecuencia
1	espacio	437	11	tamaño	25	21	sentimiento	7	31	fragancia	1
2	música	146	12	sensación	24	22	amplitud	7	32	audición	0
3	vista	142	13	longitud	23	23	perfume	6	33		0
4	luz	107	14	temperatura	22	24	frío	4	34	tacto	0
5	sabor	62	15	aroma	15	25	brillo	2	35	tersura	0
6	color	51	16	calor	14	26	frescura	2	36	suavidad	0
7	degustación	43	17	olor	13	27	ajetreo	2	37	dulzura	0
8	sentido	40	18	volumen	12	28	magnitud	2			
9	gusto	38	19	delicia	11	29	calidez	2			
10	sonido	28	20	silencio	8	30	oído	1			

Fuente: Sketch Engine

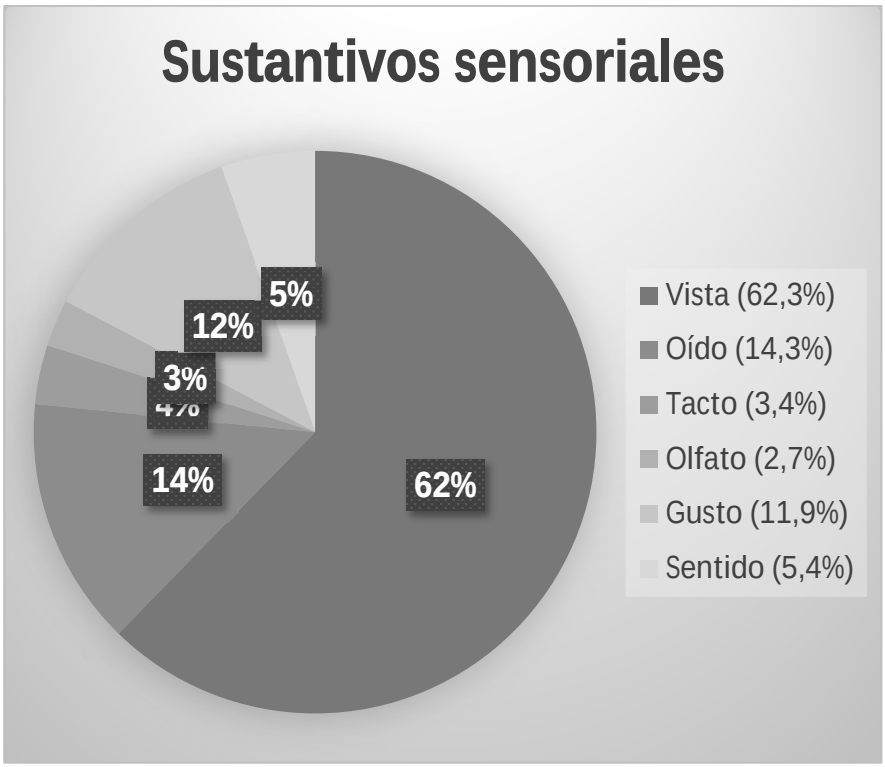
En este caso, tal vez porque no esperábamos tal recurrencia, la sensorialidad expresada a través de sustantivos nos sorprende por la incidencia del oído representado a través de la música, que ocupa la primera posición en inglés y la segunda en español por frecuencia de uso. Los elementos visuales también están muy presentes como sustantivos en ambas lenguas, seguidos por el resto de sentidos en menor incidencia. En cualquier caso, existe mayor frecuencia de sustantivos en español que en inglés, lo cual supone también una tendencia susceptible de consideración. En los siguientes gráficos se aprecia la distribución de sustantivos sensoriales en los que las proporciones por cada sentido se ofrecen en el mismo orden anterior

GRÁFICO 3. *Sustantivos sensoriales en inglés.*



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 4. *Sustantivos sensoriales en español.*

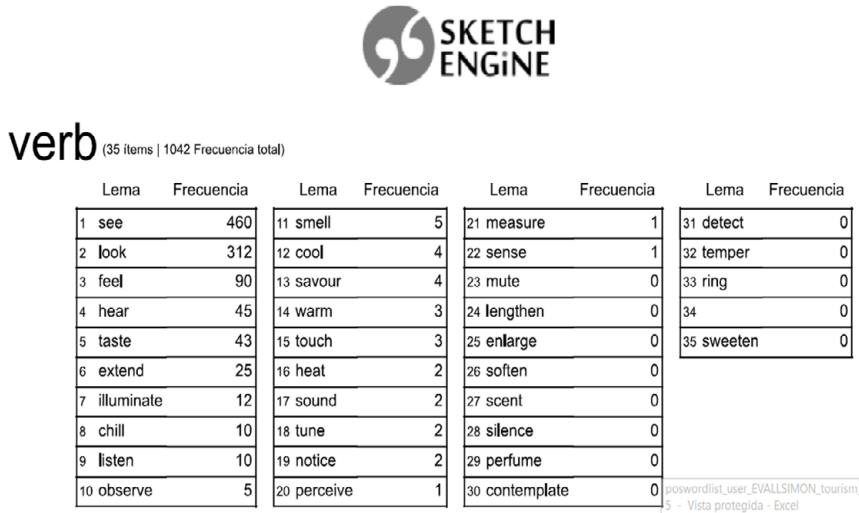


Fuente: elaboración propia

En este caso, los porcentajes que se han obtenido del análisis cuantitativo referido a frecuencia de uso de sustantivos sensoriales resultan especialmente significativos, puesto que marcan una tendencia contrastiva entre el inglés y el español. Como puede apreciarse, en inglés destaca la presencia de sustantivos referidos al sentido del oído, mientras que en español son preferentes los sustantivos relacionados con la vista. Esta circunstancia no deja de ser interesante si nos fijamos en que nuestras expectativas podían apuntar a la predominancia de sustantivos visuales en ambas lenguas a tenor de los resultados obtenidos con los adjetivos. Además, en comparación con los adjetivos, apreciamos que los sustantivos sensoriales se distribuyen en mayor medida entre los distintos sentidos y que existe mayor proporción de sustantivos referidos al tacto y al gusto, sobre todo en inglés.

La frecuencia de uso de los verbos y su distribución entre los distintos sentidos se presenta a continuación, todo ello de acuerdo con la misma pauta y el mismo orden que se ha establecido previamente.

FIGURA 5. *Verbos sensoriales en inglés.*



verb (35 items | 1042 Frecuencia total)

	Lema	Frecuencia		Lema	Frecuencia		Lema	Frecuencia		Lema	Frecuencia
1	see	460	11	smell	5	21	measure	1	31	detect	0
2	look	312	12	cool	4	22	sense	1	32	temper	0
3	feel	90	13	savour	4	23	mute	0	33	ring	0
4	hear	45	14	warm	3	24	lengthen	0	34		0
5	taste	43	15	touch	3	25	enlarge	0	35	sweeten	0
6	extend	25	16	heat	2	26	soften	0			
7	illuminate	12	17	sound	2	27	scent	0			
8	chill	10	18	tune	2	28	silence	0			
9	listen	10	19	notice	2	29	perfume	0			
10	observe	5	20	perceive	1	30	contemplate	0			

Fuente: Sketch Engine

FIGURA 6. *Verbos sensoriales en español.*

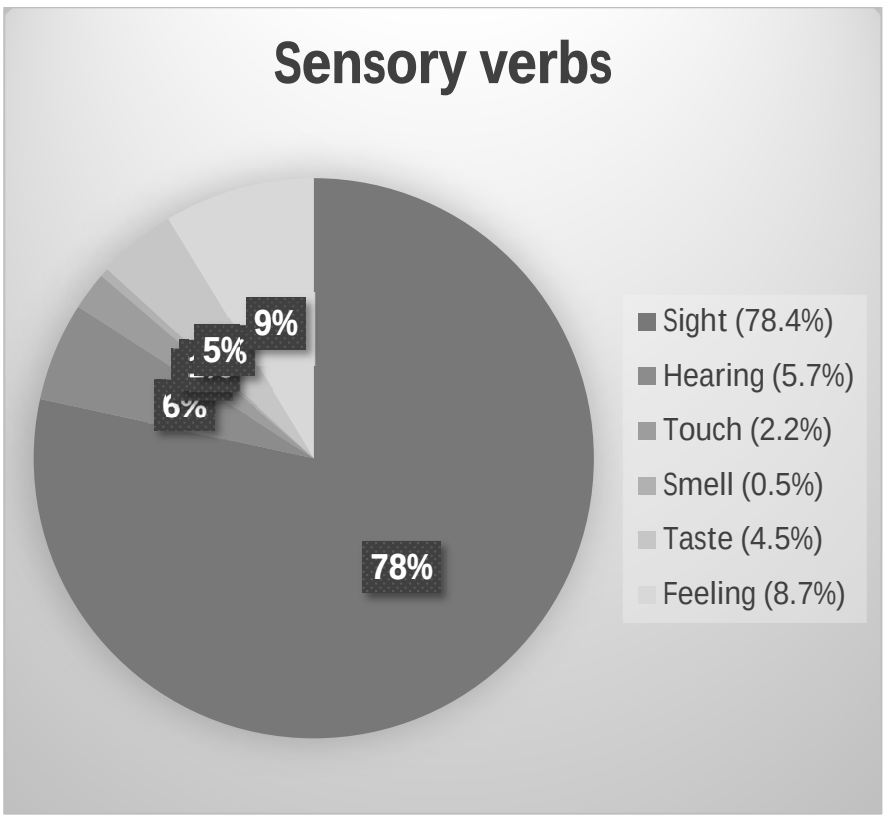
verb (34 items | 941 Frecuencia total)

	Lema	Frecuencia		Lema	Frecuencia		Lema	Frecuencia		Lema	Frecuencia
1	ver	336	11	iluminar	23	21	sonar	5	31	detectar	0
2	contemplar	83	12	ampliar	22	22	oler	5	32	enfriar	0
3	mirar	75	13	escuchar	17	23	entonar	3	33	enmudecer	0
4	degustar	62	14	vibrar	11	24	calentar	2	34		0
5	sentir	59	15	prolongar	10	25	perfumar	2			
6	observar	50	16	medir	9	26	aromatizar	1			
7	extender	37	17	refrescar	9	27	suavizar	1			
8	probar	35	18	oír	7	28	endulzar	1			
9	tocar	32	19	alargar	7	29	atemperar	0			
10	saborear	30	20	percibir	7	30	silenciar	0			

Fuente: Sketch Engine

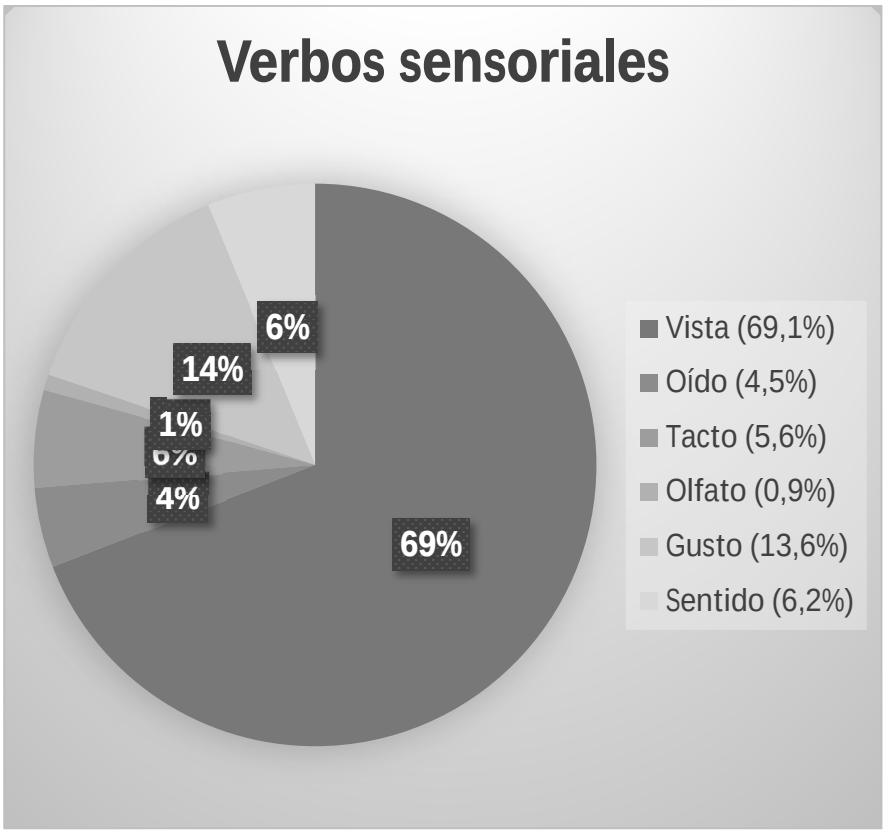
En esta ocasión, percibimos que de nuevo la vista es prioritaria como sentido en las dos lenguas estudiadas si atendemos a la recurrencia de verbos sensoriales, mientras que el resto de sentidos se distribuyen de forma más o menos afín. Sin embargo, lo que destaca realmente al comparar las dos figuras es la mayor presencia de verbos en el subcorpus en inglés, lo cual se relaciona con una tendencia más significativa por escoger elementos sensoriales en forma de verbo o acción en inglés que en español. Las proporciones que suponen los verbos sensoriales respecto a cada sentido se expresan de forma gráfica seguidamente.

GRÁFICO 5. *Verbos sensoriales en inglés.*



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 6. *Verbos sensoriales en español.*

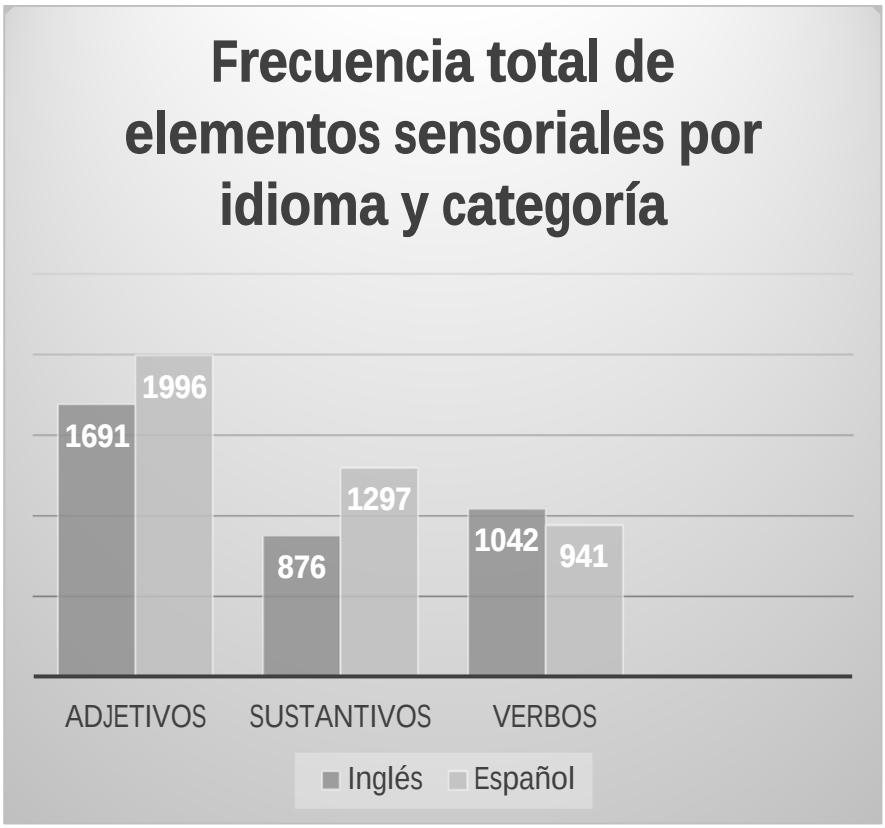


Fuente: elaboración propia

De nuevo en cuanto a proporción, en el caso de los verbos sensoriales se aprecia la predominancia de la vista en las dos lenguas, aunque es ligeramente superior en inglés. Por su parte, en español los verbos sensoriales se distribuyen en mayor medida entre los distintos sentidos, lo cual resulta más visible en el caso del tacto y el gusto.

Sin embargo, como ya se indicaba previamente, las tendencias no solo se evidencian respecto a los distintos sentidos o la propia facultad de percibir por los mismos, sino que también hacen visible la preferencia en cada lengua por determinadas categorías gramaticales para expresar la sensorialidad. Esta última cuestión se resume en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 7. *Frecuencia total por idioma y categoría.*

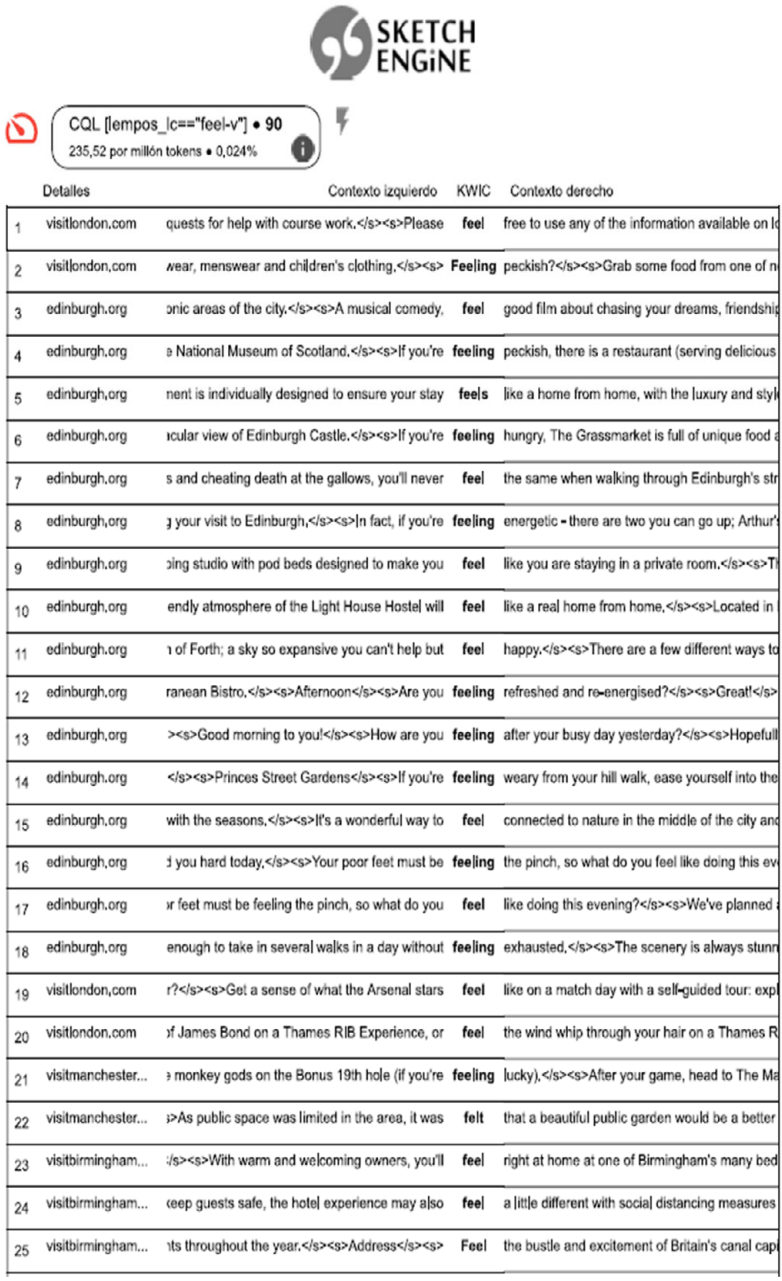


Fuente: elaboración propia

Ante estos datos, las preferencias sensoriales en cada lengua se ponen de manifiesto de forma muy visual. La frecuencia de uso de los adjetivos y los sustantivos sensoriales es muy superior en español, mientras que en el caso de los verbos de carácter sensorial su recurrencia es considerablemente mayor en inglés.

Por otro lado, se ha estudiado el contexto de los elementos sensoriales más frecuentes, a partir de los cuales pueden deducirse las connotaciones correspondientes. Así mismo, se han analizado las fórmulas que contienen elementos sensoriales con las que se expresa mayor o menor grado de intensidad. Las siguientes figuras ofrecen una muestra de contextos, en este caso en particular con el verbo "sentir" como clave.

FIGURA 7. *Muestra de contextos en inglés.*



CQL [lempos_lc=="feel-v"] • 90

235,52 por millón tokens • 0,024%

	Detalles	Contexto izquierdo	KWIC	Contexto derecho
1	visitlondon.com	quests for help with course work.</s><s>Please	**feel**	free to use any of the information available on lo
2	visitlondon.com	wear, menswear and children's clothing.</s><s>	**Feeling**	peckish?</s><s>Grab some food from one of n
3	edinburgh.org	onic areas of the city.</s><s>A musical comedy,	**feel**	good film about chasing your dreams, friendship
4	edinburgh.org	e National Museum of Scotland.</s><s>If you're	**feeling**	peckish, there is a restaurant (serving delicious
5	edinburgh.org	nent is individually designed to ensure your stay	**feels**	like a home from home, with the luxury and styl
6	edinburgh.org	icular view of Edinburgh Castle.</s><s>If you're	**feeling**	hungry, The Grassmarket is full of unique food a
7	edinburgh.org	s and cheating death at the gallows, you'll never	**feel**	the same when walking through Edinburgh's str
8	edinburgh.org	g your visit to Edinburgh,</s><s>In fact, if you're	**feeling**	energetic - there are two you can go up; Arthur'
9	edinburgh.org	oing studio with pod beds designed to make you	**feel**	like you are staying in a private room.</s><s>Th
10	edinburgh.org	endly atmosphere of the Light House Hostel will	**feel**	like a real home from home.</s><s>Located in
11	edinburgh.org	n of Forth; a sky so expansive you can't help but	**feel**	happy.</s><s>There are a few different ways to
12	edinburgh.org	ranean Bistro.</s><s>Afternoon</s><s>Are you	**feeling**	refreshed and re-energised?</s><s>Great!</s>
13	edinburgh.org	><s>Good morning to you!</s><s>How are you	**feeling**	after your busy day yesterday?</s><s>Hopefull
14	edinburgh.org	</s><s>Princes Street Gardens</s><s>If you're	**feeling**	weary from your hill walk, ease yourself into the
15	edinburgh.org	with the seasons.</s><s>It's a wonderful way to	**feel**	connected to nature in the middle of the city and
16	edinburgh.org	d you hard today.</s><s>Your poor feet must be	**feeling**	the pinch, so what do you feel like doing this ev
17	edinburgh.org	or feet must be feeling the pinch, so what do you	**feel**	like doing this evening?</s><s>We've planned
18	edinburgh.org	enough to take in several walks in a day without	**feeling**	exhausted.</s><s>The scenery is always stunn
19	visitlondon.com	r?</s><s>Get a sense of what the Arsenal stars	**feel**	like on a match day with a self-guided tour: expl
20	visitlondon.com	of James Bond on a Thames RIB Experience, or	**feel**	the wind whip through your hair on a Thames R
21	visitmanchester...	e monkey gods on the Bonus 19th hole (if you're	**feeling**	lucky).</s><s>After your game, head to The Ma
22	visitmanchester...	s>As public space was limited in the area, it was	**felt**	that a beautiful public garden would be a better
23	visitbirmingham...	/s><s>With warm and welcoming owners, you'll	**feel**	right at home at one of Birmingham's many bed
24	visitbirmingham...	keep guests safe, the hotel experience may also	**feel**	a little different with social distancing measures
25	visitbirmingham...	nts throughout the year.</s><s>Address</s><s>	**Feel**	the bustle and excitement of Britain's canal capi

Fuente: Sketch Engine

FIGURA 8. *Muestra de contextos en español.*

SKETCH ENGINE

CQL [lempos=="sentir-v"] • 59
152,52 por millón tokens • 0,015%

	Detalles	Contexto izquierdo	KWIC	Contexto derecho
1	esmadrid.com	cha tu visita para lanzarte al escenario,</s><s>	**Siéntete**	como una estrella en alguno de los karaokes d
2	esmadrid.com	/s><s>El visitante podrá experimentar cómo se	**siente**	el torero, el toro y el público gracias al recorrid
3	esmadrid.com	><s>Con estas canciones queremos ayudarte a	**sentir**	que caminas por sus calles de nuevo.</s><s>D
4	barcelonaturism...	nezclan de forma armónica.</s><s>Visítalo y te	**sentirás**	barcelonés de una forma auténtica.</s><s>La
5	barcelonaturism...	ste un día al año en que viajeros y visitantes se	**sienten**	en Barcelona como en otro planeta.</s><s>Es
6	barcelonaturism...	que ofrecen facilidades y servicios que te harán	**sentir**	como en casa,</s><s>Música, teatro, danza, t
7	barcelonaturism...	d de un paisaje sin igual.</s><s>Déjate llevar y	**siente**	el latido de la montaña.</s><s>Senderismo, es
8	barcelonaturism...	nezclan de forma armónica,</s><s>Visítalo y te	**sentirás**	barcelonés de una forma auténtica,</s><s>Ad
9	visitasevilla,e...	ncuentro y reunión: sevillanos, visitantes y tú os	**sentiréis**	formar parte de una misma especie de celebra
10	visitasevilla,e...	con la hospitalidad,</s><s>En Sevilla nunca te	**sentirás**	perdido,</s><s>Para tener en cuenta...</s><s>
11	visitasevilla,e...	>Acabas de llegar a Sevilla, dejas tus maletas y	**sientes**	dos impulsos irrefrenables: reponer fuerzas tra
12	visitasevilla,e...	asimilar todo lo nuevo que te rodea, lo que ves,	**sientes**	y percibes... y también, claro, "verificar" esos a
13	visitasevilla,e...	lo,</s><s>Las cubiertas de la Catedral te harán	**sentir**	que has viajado a otro siglo... Cúpulas, pinacul
14	visitasevilla,e...	momentos ya legendarios de la ópera,</s><s>	**Siéntete**	en la piel de sus protagonistas, capta la emoci
15	visitasevilla,e...	us ojos</s><s>Sevilla en tus ojos.....sígueme,	**siénteme**	.</s><s>Queremos hacerte ver todo lo que Se
16	visitasevilla,e...	el hecho es que llevas un día con nosotros y ya	**sientes**	una energía especial, como si hubieras recupe
17	visitasevilla,e...	</s><s>Acércate a los conventos de clausura y	**siente**	el aroma de sus dulces recién hechos.</s><s>
18	visitasevilla,e...	ociable en muchos lugares de la ciudad, pero la	**sentirás**	de manera especial a lo largo del eje que une
19	visitasevilla,e...	dad pensada para las personas,</s><s>Aquí te	**sentirás**	seguro para andar y pasear por sus calles a cu
20	visitasevilla,e...	ros días,</s><s>Bien, amanece el tercer día: te	**sentirás**	afortunado de tener tiempo para disfrutar de o
21	visitasevilla,e...	ón por lo que veían a la identificación por lo que	**sentían**	,</s><s>Sevilla es emoción, una ciudad que e
22	granadaconventi...	ma, cultura y gastronomía invitan al disfrute y a	**sentir**	experiencias únicas, 7,</s><s>Encontrarás em
23	granadaconventi...	ng a nivel nacional e internacional.</s><s>Ser y	**sentirte**	parte activa en el desarrollo económico y cient
24	granadaconventi...	ir con palabras el aprecio y agradecimiento que	**sentimos**	en la ICHS por vuestro esfuerzo,"</s><s>20th
25	granadaconventi...	:s>Todo lo que puedas ver...todo lo que puedas	**sentir**	.</s><s>Restaurante Mayerling</s><s>Ubicad

Fuente: Sketch Engine

Tras analizar los segmentos circundantes que envuelven a los elementos sensoriales más frecuentes, una de las cuestiones más relevantes que se detecta es la presencia de connotaciones exclusivamente positivas en este tipo de discurso promocional propio del ámbito turístico. A este respecto, percibimos que los adjetivos, sustantivos o verbos sensoriales se presentan como aspectos propicios para generar emociones positivas o valores cognitivos deseables precisamente por aparecer en este tipo de contenidos. Por tanto, si se alude a algún tipo de emoción o razonamiento a través de la sensorialidad en el discurso turístico promocional, siempre presenta carácter positivo, apetecible, agradable, codiciable o tentador.

Estas características, a su vez, responden a las sensaciones, emociones y valores que se presentan como aspectos fundamentales en *marketing* sensorial y *neuromarketing* (Cialdini *et al*, 2005; Hamacher *et al*, 2022; Hultén *et al*, 2019) y responden, a su vez, a la euforia prototípica del discurso turístico persuasivo aludida por Dann (2006). Además, como curiosidad adicional, matizamos que un determinado valor o emoción puede ser igualmente deseable expresado con un sentido y su contrario. En consecuencia, en este tipo de discurso turístico promocional, se puede presentar un lugar pequeño en positivo por su valor de exclusividad y dos líneas después mostrar un espacio grande como destino tentador.

Finalmente, por lo que respecta a la intensidad, se ha observado que los segmentos y expresiones que contienen elementos sensoriales frecuentes cobran mayor intensidad mediante la combinación de elementos sensoriales referidos a distintos sentidos y también con el uso de diversas figuras retóricas, muchas de ellas vinculadas especialmente con los sentidos; como es el caso de la sinestesia, la metáfora, la comparación, la aliteración, los paralelismos y otros recursos similares. De hecho, en las figuras 7 y 8 se pueden revisar algunos contextos en los que se combinan sentidos y elementos o se emplean figuras de forma más o menos evidente (*feel like a real home from home, feeling refreshed, feel connected to nature,* siéntete como una estrella, siente el latido de la montaña, Sevilla es emoción…).

5. DISCUSIÓN

La presencia de elementos sensoriales en el discurso turístico se preveía en primera instancia como un hecho bastante probable, al igual que la alusión a sensaciones deseables y placenteras como base de la promoción. Ahora bien, la predisposición hacia determinadas categorías gramaticales, las tendencias respecto a ciertos ámbitos sensoriales, como en el caso del oído y los sustantivos en lengua inglesa; o incluso la incidencia mínima de elementos referidos a sentidos como el olfato solo podían sospecharse sin resultar cuestiones tan obvias.

Es por ello por lo que el análisis de corpus resulta revelador para averiguar con cierto rigor hasta qué punto una tendencia es tal, lo cual resulta de gran ayuda para adoptar determinadas estrategias y no otras en la redacción de contenidos o la traducción de materiales cuyo cometido fundamental es decantar a los receptores hacia la elección de un destino turístico.

Ahora bien, ante los casos en los que la incidencia o frecuencia de uso no es demasiado significativa, nos cuestionamos cómo serían los efectos en caso de explotar en mayor medida elementos sensoriales como el olfato y el gusto, especialmente en la promoción turística de destinos donde destaquen cuestiones culturales como la tradición gastronómica y enológica, que pueden resultar muy evocadoras.

Ante esta tesitura, se considera necesario abordar con mayor profundidad los aspectos emocionales y cognitivos subyacentes en el discurso turístico promocional, así como realizar un análisis más exhaustivo sobre la emoción o el sentimiento presente en los contextos sensoriales y ahondar en su intensidad.

6. CONCLUSIONES

Tras considerar los resultados obtenidos a partir del análisis de corpus y contrastarlos con la hipótesis de partida en función de los objetivos marcados, las conclusiones iniciales alcanzadas con esta primera aproximación resultan muy reveladoras, puesto que contemplan un estudio

cuantitativo de carácter empírico y una valoración cualitativa de forma contextualizada respecto a elementos sensoriales recurrentes.

Así pues, se confirma la presencia de elementos sensoriales tanto en inglés como en español, cuya frecuencia de uso es considerable a la vista de los resultados presentados en este trabajo.

En relación con esta primera afirmación, se percibe que el uso de adjetivos y sustantivos sensoriales presenta mayor frecuencia en español, mientras que los verbos sensoriales son notablemente más recurrentes en inglés.

Por lo que respecta al análisis contrastivo, se detectan algunas tendencias y patrones comunes en inglés y en español, como por ejemplo la mayor incidencia de elementos visuales en el caso de los adjetivos y de los verbos en ambas lenguas. Sin embargo, también se aprecian algunas diferencias en cuanto a la predisposición hacia otros sentidos para expresar sensorialidad, como por ejemplo el mayor uso de sustantivos referidos al oído en lengua inglesa o la elección de verbos relacionados con el gusto superior en español.

A modo de primera aproximación y tras estudiar un número todavía limitado de contextos (el 30% aproximadamente), observamos que el análisis de las connotaciones y de la intensidad permite concluir que los elementos sensoriales siempre se emplean con connotación positiva o se interpretan en positivo en este género textual, es decir, en el lenguaje turístico promocional online prototípico de las páginas web institucionales. Por tanto, la expresión de la sensorialidad en este tipo de discurso no solo se limita a la alusión a los sentidos, sino que se entiende como un recurso intensificador que evoca emociones agradables, experiencias placenteras, vivencias tentadoras, momentos únicos, sensaciones exclusivas o valores que cognitivamente se perciben como propicios, adecuados, necesarios o indispensables. Con ello, se les anticipan a los receptores del mensaje promocional las sensaciones que podrán disfrutar con la experiencia turística objeto de promoción mediante la reproducción de los aspectos deseables destacables en cada caso, que se ven evidenciados y reforzados mediante combinaciones de elementos sensoriales y figuras retóricas muy afines a los sentidos.

En cuanto a este último aspecto, además, la combinación de categorías gramaticales y de figuras retóricas es relativamente superior en español, por lo que la expectativa de encontrar estos elementos para seducir al consumidor y generar motivación o emoción tal vez sea mayor que en inglés. En cualquier caso, para redactar o traducir materiales de promoción turística online publicados en las dos lenguas de referencia, puede resultar de gran ayuda consultar los patrones y tendencias que se han hallado en primera instancia en este trabajo de investigación.

En definitiva, la experiencia turística no se presenta en la actualidad como una mera visita a un lugar, sino más bien como un sentir especial que invita al turista no solo a escoger un determinado destino, sino también a repetir elección tras experimentar las sensaciones descritas en el mensaje turístico empleado para su promoción.

8. REFERENCIAS

Alcaraz Varó, E., J. Mateo Martínez y F. Yus Ramos (Eds.), (2007). Las lenguas profesionales y académicas. Ariel.

Alesón, M. (2011). An overview of the Evolution of English Lexicography in the Industries of Leisure and Tourism. En I. Balteiro (Ed.), New Approaches to Specialized Lexicology and Lexicography (pp. 15-46). Cambridge Scholars Publishing.

Baker, M. (2003). Lexical Categories. Cambridge University Press.

Berber-Sardinha, T. (2002). Corpora eletrônicos na pesquisa em tradução. Cadernos de Tradução, 1(9), 15-59.

Beale, W. H. (1978) Rhetorical Performative Discourse: A New Theory of Epideictic. Philosophy and Rhetoric, 11, 221-46.

Bowker, L. & Pearson, J. (2002). Working with specialized language. A practical guide to using corpora. Routledge.

Cabré, M.T. (1999) La terminología: representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

Calvi, María Vittoria (2010). Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación, Ibérica, 19, 9-32

Calvi, M. V. (2016). Léxico de especialidad y lengua del turismo. En A. L. Duffé Montalván (Ed.), Estudios sobre el léxico (pp. 65-105). Peter Lang.

Childers, T. L., & Peck, J. (2011). Informational and affective influences of haptics on product evaluation: is what I say how I feel? Sensory Marketing, 93-102.

Cialdini, R. B. (2001). Systematic opportunism. An approach to the study of tactical social influence. En J. P. Forgas & K. D. Williams (Eds.), Social influence. Direct and indirect processes (pp. 25-39). Psychology Press.

Cialdini, R. B. & Sagarin, B. J. (2005). Principles of interpersonal influence. En T. C. Brock & M. C. Green (Eds.), Persuasion. Psychological insights and perspectives (pp. 143-169). Sage.

Ciapuscio, G. E., & Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. Texto, terminología y traducción, 37-74.

Cifuentes Honrubia, (1994), Gramática cognitiva. Fundamentos críticos. Eudema

Coupland, N. (2003). Sociolinguistic Authenticities, Journal of Sociolinguistics, 7(3), 417-431.

Croft, W. (1991). Syntactic Categories and Grammatical Relations: The Cognitive Organization of Information. University of Chicago Press.

Dann, G.M.S. (1996). The Language of Tourism. A Sociolinguistic Perspective. CAB International.

Durán Muñoz, I. (2012). Caracterización de la traducción turística: problemas, dificultades y posibles soluciones. Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, 7, 103-113.

Durán Muñoz, I. (2014): Aspectos pragmático-lingüísticos del discurso del turismo de aventura: estudio de un caso, Normas (Revista De Estudios Lingüísticos Hispánicos), 4, 44-69.

Francis, W.N. (1982). Problems of assembling and computerizing large corpora. En S. Johansson (Ed.), Computer Corpora in English Language Research (pp. 7-24). Norwegian Computing Centre for the Humanities.

Gotti, M. (2006). The Language of Tourism as Specialized Discourse. En O. Palusci y S. Francesconi (Eds.), Translating Tourism. Linguistic/cultural representations (pp. 15-34). Università degli Studi di Trento.

Halliday, M.A.K. (1978). Language as Social Semiotic. Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1994). An Introduction to Functional Grammar. Edward Arnold.

Hamacher, K., & Buchkremer, R. (2022). Measuring Online Sensory Consumer Experience: Introducing the Online Sensory Marketing Index (OSMI) as a Structural Modeling Approach. Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research, 17(2), 751-772.

Hultén, B., Broweus, N., & Dijk, M. V. (2009). What is sensory marketing? En Sensory marketing (pp. 1-23). London.

Huertas Roig, A. y Fernández-Cavia, J. (2006, 18-20 de octubre). Ciudades en la web: Usabilidad e interactividad de las páginas oficiales de los destinos turísticos [ponencia] VI Congreso Nacional Turismo y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Turitec. Universidad de Málaga. Málaga, España.

Hyland, K. (2018). Metadiscourse: Exploring interaction in writing. Bloomsbury Publishing.

Langacker, R. (2008), Cognitive Grammar. A Basic Introduction. Oxford University Press.

Leech, G. (1991). The state of the art in corpus linguistics. Englis Corpus Linguistics. En K. Aijmer y B. Altenberg (Eds.), (pp. 8-29). Longman.

Leech, G. (2007). New resources, or just better old ones? The holy grail of representativeness. En M. Hundt, N. Nesselhauf and C. Biewer (Eds.), Corpus linguistics and the web (pp. 133–150). Rodopi.

Leech, G., Francis, B. and Xu, X. (1994). The use of computer corpora in the textual demonstrability of gradience in linguistic categories. En C. Fuchs and B. Victorri (Eds.), Continuity in linguistic semantics (pp. 57–76). John Benjamins.

Llorens Simón, E. M. (2017). ¿Empatía, persuasión y/o comunicación efectiva? Traducción y multimodalidad en el sector turístico. Mensajes corporativos en el ámbito del ocio y el tiempo libre. E-Aesla, 3, 290-310.

Llorens Simón, E.M. (2021). Patrones recurrentes en promoción turística. Disparadores de la empatía en inglés y en español. En T. Barceló Martínez, I. Delgado Pugés y F. García Luque (Eds.), Tendencias Actuales en Traducción Especializada, Traducción Audiovisual y Accesibilidad (pp. 459-480). Tirant.

Mapelli, G. (2008). Las marcas de metadiscurso interpersonal de la sección turismo de los sitios web de los ayuntamientos. En M.V. Calvi y G. Mapelli y J. Santos López (Eds.), Lingue, culture, economia: Comunicazione e pratiche discorsive (pp. 173-190). FrancoAngeli.

Moreno-Ortiz, A. (2017). Lingmotif: A User-focused Sentiment Analysis Tool. Procesamiento del Lenguaje Natural, 58, 133-140.

Orts, M.A. (2020). Emotion to forecast a recession: A bilingual lexical and sentiment analysis of the UN and IMF world economy reports for 2019. Ibérica, 40, 217-244.

Suau Jiménez, F. (2006, 27-29 de julio). El metadiscurso en el género "Servicios y productos turísticos" en inglés y español: importancia de su traducción como recurso para la persuasión del cliente [ponencia] I Congreso Internacional de Traducción Especializada. Colegio de Traductores Públicos de la ciudad de Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

Suau Jiménez, F. y Dolón Herrero, R. (2007). The importance of metadiscourse in the genre 'Promotion of Touristic Services and/or Products':differences in English and Spanish. En D. Gálova (Ed.), Languages for Specific Purposes: Searching for Common Solutions (pp. 71-76). Scholars Publishings.

Suau Jiménez, F. & Dolón Herrero, R. (2008, 3-5 de abril). El metadiscurso en la traducción de textos performativos [ponencia] XXVI Congreso Internacional de Aesla. Universidad de Almería. Almería, España.

Vargas-Sierra, C. (2012). La tecnología de corpus en el contexto profesional y académico de la traducción y la terminología: panorama actual, recursos y perspectivas. Tecnología, Traducción y Cultura, 67–99.

ACTITUDES PERCIBIDAS DE LOS FUTUROS DOCENTES DE LENGUAS EXTRANJERAS HACIA EL APRENDIZAJE BASADO EN (VIDEO)JUEGOS

CRISTINA A. HUERTAS-ABRIL
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El juego desempeña un papel esencial en nuestra vida cotidiana y en nuestro aprendizaje, tanto en contextos formales como informales, especialmente durante la infancia. Sin embargo, cuando la sociedad piensa en la educación formal, los juegos todavía se consideran a menudo como una actividad "poco seria" (Pivec, 2007). Está ya consolidada la siguiente aproximación antropológica de Huizinga (2000, citado en Lacasa, 2011) al juego:

> El juego es una actividad libre y consciente, que ocurre fuera de la vida "ordinaria" porque se considera que no es seria, aunque a veces absorbe al jugador intensa y completamente. Es ajena a intereses materiales y de ella no se obtiene provecho económico. Esa actividad se realiza de acuerdo con reglas fijas y de una forma ordenada, dentro unos determinados límites espacio-temporales. Promueve la formación de grupos sociales que tienden a rodearse a sí mismos de secreto y a acentuar sus diferencias respecto del resto utilizando los medios más variados (p. 20).

Esta consideración de que el principal objetivo de los juegos son el entretenimiento y la diversión sigue siendo ampliamente aceptada, aunque cada vez existe una mayor concienciación acerca del potencial del uso de juegos para promover el aprendizaje (Cornellà et al., 2020).

El primer autor que abordó el uso de los juegos en el ámbito educativo como herramienta de aprendizaje fue Abt, en su libro *Serious Games* (1970). Este autor consideraba que el uso de juegos para enseñar el currículo escolar era una forma de acercar el "aprendizaje escolar" y el "aprendizaje informal", y se refería a los "juegos serios" *(serious games)*

como aquellos juegos que tienen un propósito educativo explícito y cuidadosamente pensado, y que no están destinados a ser jugados principalmente por diversión (Abt, 1970). Sin embargo, aclaró que eso no significaba que esos juegos no debieran ser entretenidos, sino que serlo no era su principal objetivo. Desde ese momento, el uso de los juegos en la educación ha ido ganando cada vez más aceptación, consolidándose en los últimos años la metodología activa de Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ).

El ABJ es un término amplio, que implica tanto recursos digitales como no digitales (Deterding et al., 2011), si bien en este trabajo nos centraremos en los primeros, que han dado lugar al Aprendizaje Basado en Videojuegos (ABVJ). El ABVJ que consiste en el enfoque de ABJ utilizando juegos digitales o videojuegos gracias al uso de recursos tecnológicos. Desde un punto de vista amplio, el ABVJ se podría definir como el uso de juegos digitales con objetivos serios (es decir, con fines educativos), como herramientas que apoyan los procesos de aprendizaje de manera significativa (EU Lifelong Learning Programme, 2011).

Prensky (2001) defiende que el ABVJ es la unión de lo que él consideraba dos vertientes diferentes: el aprendizaje serio y el entretenimiento interactivo. Este autor afirmaba que los cambios en la tecnología habían influido en los estilos de aprendizaje del alumnado, y consideraba que el ABVJ era un medio eficaz y factible para cambiar el proceso de aprendizaje de forma que atrajera y entusiasmara a las "generaciones de los juegos". Hay que tener en cuenta que el ABVJ no solo incluye los videojuegos *per se*, sino cualquier otro medio digital interactivo.

El ABVJ ha captado la atención de investigadores y profesionales en los últimos años (Boyle et al., 2016), y no es de extrañar que el uso de juegos digitales se haya generalizado en todos los niveles de la educación formal (véanse, por ejemplo, Martín del Pozo et al., 2019; Gómez-Gonzalvo et al., 2018; Mendez y Boude, 2021). Sin embargo, la investigación sobre las competencias docentes para utilizar los videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje son todavía limitadas, especialmente cuando se considera un marco holístico como el modelo de Conocimiento de Contenido Pedagógico Tecnológico (TPACK, siglas en

inglés de Technological Pedagogical Content Knowledge), marco constructivista desarrollado por Mishra y Koehler (2006).

Tras analizar las principales características del ABVJ, prestando especial atención a las competencias que necesitan los docentes del siglo XXI a la luz del modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006; Koehler et al., 2014), este estudio tiene como objetivo explorar las percepciones y usos de docentes españoles en formación sobre el potencial del uso de videojuegos en su labor docente.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Aprendizaje basado en videojuegos

La educación evoluciona a la luz de los avances y las necesidades de la sociedad, motivo por el cual el desarrollo de la tecnología educativa ha aumentado notablemente en las últimas décadas (Selwyn y Buffin, 2016). Como consecuencia, han surgido nuevos enfoques y metodologías y, aunque el uso del juego con fines educativos no es nuevo (Casañ-Pitarch, 2018), el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) está ganando especial importancia debido a la introducción de los medios digitales, incluyendo los videojuegos, lo cual proporciona al alumnado nuevas posibilidades de aprendizaje atractivas y motivadoras (Eseryel et al., 2014).

A diferencia de la gamificación, proceso a partir del cual los juegos pueden adaptarse para alcanzar objetivos de aprendizaje específicos (Werbach, 2014), el ABJ es una metodología activa que consiste en el uso de juegos con resultados de aprendizaje definidos, es decir, está diseñada para equilibrar los contenidos que se han de aprender y las competencias que se han de desarrollar con la jugabilidad, así como con la capacidad del alumno/jugador para comprender, retener y aplicar esa materia de contenido al mundo real (Huertas-Abril y García-Molina, 2022).

El ABJ es un término amplio, que abarca tanto recursos digitales como analógicos (Deterding et al., 2011), si bien en este trabajo nos centraremos en el Aprendizaje Basado en Videojuegos (ABVJ), que consiste en el ABJ basado en juegos digitales o videojuegos gracias al uso de

recursos tecnológicos. En este contexto, es necesario diferenciar entre (video)juegos convencionales y (video)juegos serios o aplicados. Mientras que la finalidad principal de los juegos convencionales es el entretenimiento, los juegos serios tienen como objetivo principal enseñar contenidos específicos (Calvo-Ferrer, 2018). Sin embargo, esto no implica que los juegos serios no deban ser entretenidos (Casañ-Pitarch, 2018; González-González y Blanco-Izquierdo, 2012). Aunque se puede afirmar que tanto los (video)juegos convencionales como los serios son educativos (Reinders, 2012), la diferencia clave entre estas dos categorías radica en que los juegos denominados serios están diseñados *ex profeso* para la enseñanza (Bellotti et al., 2013).

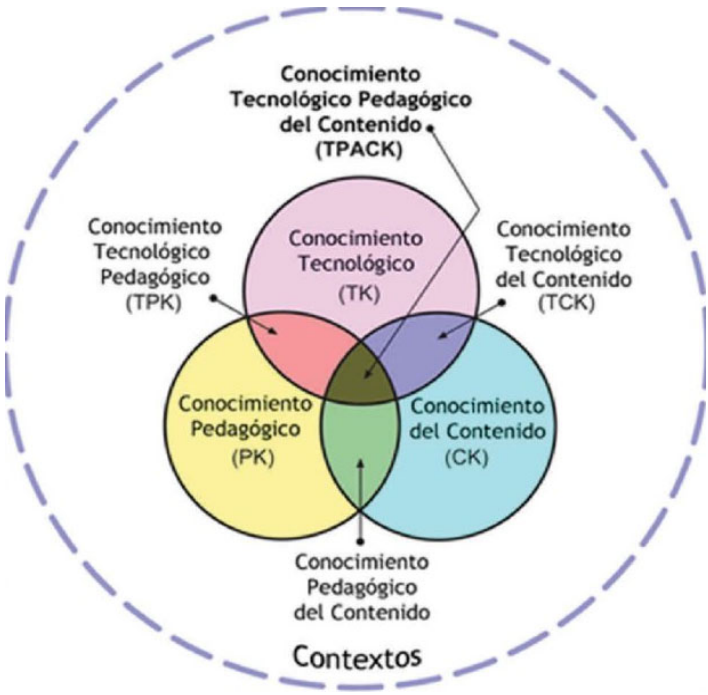
2.2. El Modelo TPACK

El uso de la tecnología educativa, y más concretamente el uso de los videojuegos educativos en este contexto, para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje debe estar subordinado a la metodología o al enfoque didáctico empleado. Esto implica que la tecnología educativa no debe condicionar la labor docente, ni limitarse al mero hecho de saber utilizar determinadas herramientas digitales de forma aislada (Huertas-Abril, 2020). La continua evolución de la tecnología educativa conlleva evaluar sus potenciales usos didácticos, explorando su potencial para favorecer la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes.

Resulta imprescindible, por consiguiente, que el profesorado desarrolle su competencia digital, tal y como ponen de relieve tanto las iniciativas nacionales *(Resolución de 1 de julio de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre la certificación, acreditación y reconocimiento de la competencia digital docente)* como europeas (*Marco europeo para la competencia digital de los educadores – DigCompEdu* (Joint Research Centre, 2022)). Esta competencia digital está relacionada directamente con el modelo constructivista de Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido, más conocido como modelo TPACK *(Technological, Pedagogical and Content Knowledge)*, desarrollado por Mishra y Koehler (2006). El modelo TPACK

supone que un buen uso de la tecnología educativa y del conocimiento pedagógico del contenido dependerá en gran medida del nivel de competencia del profesorado. Por consiguiente, la competencia docente no debe limitarse al conocimiento del contenido de la materia, sino que ha de contemplar también tanto el conocimiento metodológico como una buena competencia digital (Huertas-Abril, 2020).

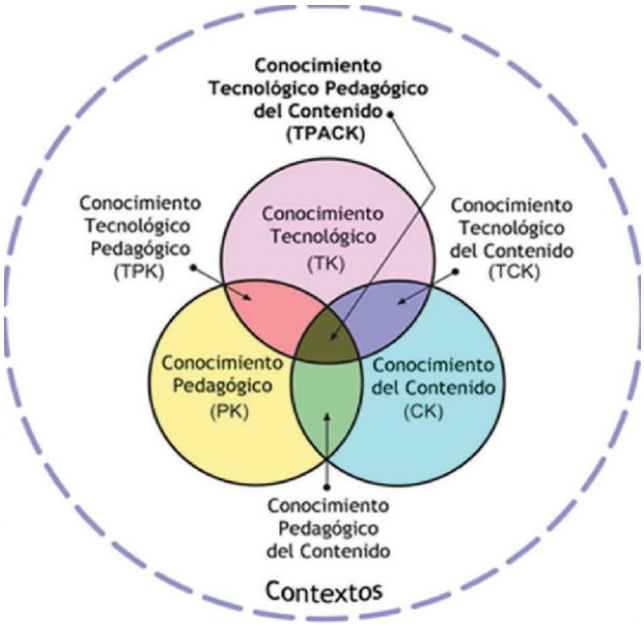
FIGURA 1. *Modelo TPACK*



Fuente: Mishra y Koehler (2006, traducción de Cabero y Barroso, 2016, p. 648)

A pesar de su uso recurrente en el ámbito educativo, el modelo TPACK ha sido criticado por la indefinición de los "contextos", motivo por el cual Cabero y Barroso (2016) amplían el modelo (véase Figura 2) y señalan de manera explícita que el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido del profesorado es dinámico.

FIGURA 2. *Modelo TPACK revisado y ampliado*



Fuente: Cabero y Barroso (2016, p. 649)

Considerando la naturaleza dinámica de la tecnología educativa, no hay duda de que los recursos digitales aplicables en el aula seguirán aumentando en los próximos años. Por consiguiente, el profesorado debe buscar el equilibrio entre los distintos enfoques para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual modo, la aplicación de la tecnología al currículo permite que el profesorado se convierta en facilitador del aprendizaje, fomentando que el alumnado pueda desarrollar sus competencias para aprender a aprender, así como para afrontar los retos del siglo XXI.

3. OBJETIVOS

Tras analizar las principales características del ABVJ, prestando especial atención a las competencias que necesitan los docentes del siglo XXI atendiendo al modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006; Koehler et al., 2014), este estudio tiene como objetivo explorar las percepciones y usos de docentes españoles en formación sobre el potencial del uso de

videojuegos en su labor docente. Para ello, se establecen dos objetivos específicos:

- Objetivo específico I (O.E. I): Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a las percepciones sobre el ABVJ dependiendo del género.
- Objetivo específico 2 (O.E. 2): Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a las percepciones sobre el ABVJ dependiendo de si se utilizan o no videojuegos en el ámbito personal y privado.

4. METODOLOGÍA

El diseño de este estudio se desarrolló bajo un enfoque de investigación cuantitativa, empleando un método descriptivo y correlacional.

4.1. Contexto y Participantes

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, en tanto que este permite acceder a una población disponible de manera directa y fácil (Mathieson, 2014). Los criterios de elegibilidad se basaron en ser estudiantes de la asignatura "Idioma extranjero para el profesorado de Primaria (inglés)" del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba y del Itinerario conjunto Grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses y estar cursando dichos estudios en su itinerario bilingüe.

En concreto, participó un total de 64 futuros docentes de inglés como lengua extranjera y educación bilingüe con la siguiente distribución: en cuanto al género, el 76,6 % (n = 49) eran mujeres y el 23,4 % (n = 15) eran hombres; con respecto a la edad, el 68,8 % (n = 44) tenían 20 años mientras que el 31,2 % (n = 20) tenían 21 años al responder al cuestionario. La recogida de datos tuvo lugar tras realizar distintas actividades prácticas sobre el uso de videojuegos como herramienta de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

4.2. Instrumento

Para la recogida de datos, se empleó el cuestionario "Questionnaire about Using Digital Games in the Classroom" (Huertas-Abril y García-Molina, 2022). Este instrumento consta de tres partes: (1) información general, (2) uso de tecnología y (3) ABVJ basado en el modelo TPACK. La parte 1 se utilizó para obtener información demográfica de los participantes (sexo, edad, etapa educativa). La parte 2 incluía preguntas sobre el uso de la tecnología, y especialmente acerca del uso de videojuegos, en su vida personal y profesional. Finalmente, la parte 3 se utilizó para medir sus percepciones acerca del ABVJ basadas en el modelo TPACK. Los 17 ítems que conforman la parte tercera del cuestionario están directamente relacionados con los distintos componentes del modelo TPACK aplicados al ABVJ, a saber:

- Dimensión 1: Conocimiento tecnológico (Q01, Q02, Q03).
- Dimensión 2: Conocimiento del contenido (Q04, Q05, Q06).
- Dimensión 3: Conocimiento pedagógico (Q07, Q08, Q09).
- Dimensión 4: Conocimiento pedagógico del contenido (Q10).
- Dimensión 5: Conocimiento tecnológico del contenido (Q11).
- Dimensión 6: Conocimiento tecnológico pedagógico (Q12, Q13, Q14).
- Dimensión 7: Conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (Q15, Q16, Q17).

Las respuestas de la parte 3 siguieron una escala Likert de 4 puntos: (1 = totalmente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = de acuerdo; 4 = totalmente de acuerdo).

El cuestionario se distribuyó en inglés y se optó por una modalidad en línea a través de Google Forms, teniendo en cuenta las ventajas señaladas por Phellas et al. (2011). El cuestionario fue voluntario y confidencial, y todos los participantes expresaron su consentimiento para participar en el estudio.

4.3. Recogida y análisis de datos

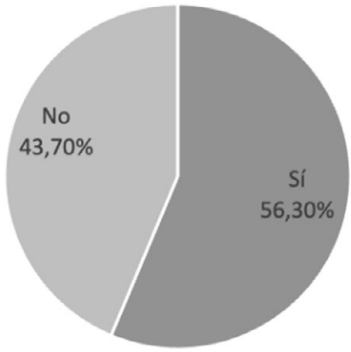
Se siguió un enfoque cuantitativo atendiendo su potencial para la investigación educativa (Connolly, 2007). Los datos se analizaron con el software IBM SPSS Statistics V28.0 para MacOs. Se comprobó la fiabilidad interna del instrumento utilizando el coeficiente alfa de Cronbach analizando tanto la totalidad de los ítems de manera independiente (α = 0,881) como atendiendo a las siete dimensiones (α = 0,837), resultando ambos aceptables (Rodríguez-Rodríguez y Reguant-Álvarez, 2020).

Se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov a todas las variables para comprobar si la muestra seguía una distribución normal. Tras aplicar la corrección de Lilliefors (Romero, 2016), el nivel de significación fue p = 0,00 en todos los casos, de modo que se comprobó que la muestra seguía una distribución no normal (Steinskog et al., 2007). Teniendo esto en cuenta, así como el limitado número de participantes, se utilizaron para el estudio las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon para determinar diferencias estadísticamente significativas entre los encuestados en cuanto a género y uso de videojuegos en el ámbito personal y privado. En todos los casos, se aceptaron que las diferencias eran estadísticamente significativas siempre que $p < 0,05$ (Sokal y Rohlf, 1995).

5. RESULTADOS

En primer lugar, se presentan las respuestas a las dos preguntas clave relacionadas con el uso de la tecnología y, concretamente, con el uso de videojuegos tanto en el ámbito personal y privado como acerca de cómo han conocido el ABVJ y cómo han aprendido a poder utilizarlo en el ámbito educativo. Como se refleja en el Gráfico 1, la mayoría (56,30 %) de los participantes juegan videojuegos por entretenimiento o por motivos no relacionados con los ámbitos laboral o profesional.

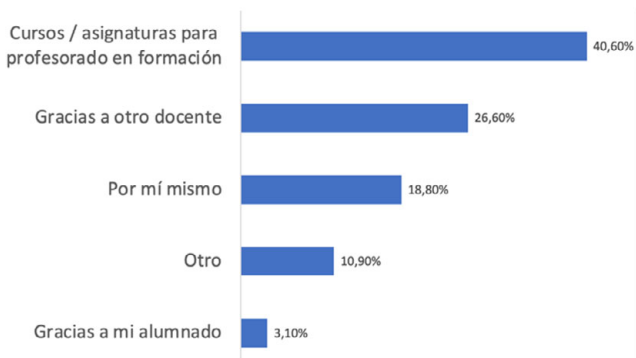
GRÁFICO 1. *Respuestas (en porcentajes) a la pregunta "¿Juegas a videojuegos para entretenerte o por motivos no laborales ni profesionales?"*



Fuente: elaboración propia

Atendiendo a cómo han conocido el ABVJ y cómo han aprendido a poder utilizarlo en el ámbito educativo, y tal y como se refleja en el Gráfico 2, la respuesta más frecuente es a través de cursos o asignaturas para profesorado en formación (40,60 %), fundamentalmente como parte de sus estudios universitarios de Grado. Asimismo, la segunda opción corresponde a otros docentes quienes, a pesar de no incluir el ABVJ como parte del currículo de sus asignaturas, tratan el ABVJ con los futuros docentes de manera más o menos explícita o formal.

GRÁFICO 2. *Respuestas (en porcentajes) a la pregunta "¿Cómo aprendiste a utilizar juegos en clase para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje?"*



Fuente: elaboración propia

A continuación, la Tabla 1 presenta los estadísticos descriptivos por ítem correspondientes a la tercera parte del cuestionario que aborda el uso del ABVJ atendiendo al modelo TPACK.

TABLA 1. *Estadísticos descriptivos por ítem*

Ítem	N	%*				M	DT
		TD	D	A	TA		
Q01	64	0,0 %	7,8 %	71,9 %	20,3%	3,13	0,519
Q02	64	6,3 %	28,1%	46,9%	18,8 %	2,78	0,826
Q03	64	1,6 %	12,5 %	68,8 %	17,2 %	3,02	0,604
Q04	64	3,1 %	17,2 %	70,3 %	9,4 %	2,86	0,614
Q05	64	0,0 %	10,9 %	75,0 %	14,1 %	3,03	0,503
Q06	64	0,0 %	15,6 %	78,1 %	6,3 %	2,91	0,462
Q07	64	3,1 %	45,3 %	43,8 %	7,8 %	2,56	0,687
Q08	64	0,0 %	26,6 %	65,6 %	7,8 %	2,81	0,560
Q09	64	1,6 %	37,5 %	54,7 %	6,3 %	2,66	0,623
Q10	64	0,0 %	20,3 %	73,4 %	6,3 %	2,86	0,500
Q11	64	3,1 %	26,6 %	60,9 %	9,4 %	2,77	0,660
Q12	64	0,0 %	9,4 %	75,0 %	15,6 %	3,06	0,500
Q13	64	0,0 %	15,6 %	62,5 %	21,9 %	3,06	0,614
Q14	64	0,0 %	6,3 %	76,6 %	17,2 %	3,11	0,475
Q15	64	0,0 %	18,8 %	71,9 %	9,4 %	2,91	0,526
Q16	64	0,0 %	9,4 %	73,4 %	17,2 %	3,08	0,513
Q17	64	0,0 %	6,3 %	73,4 %	20,3 %	3,14	0,500

*En negrita el porcentaje más alto.

NOTA: TD = Totalmente en desacuerdo; D = En desacuerdo; A = De acuerdo; TA = Totalmente de acuerdo

Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en los resultados recogidos en la Tabla 1, las percepciones de los participantes son, por lo general, positivas, puesto que todos los ítems presentan una media superior a 2,5 sobre un máximo de 4 puntos posibles. Destacan en este sentido el ítem Q17 ("Sé determinar las fortalezas y limitaciones de un videojuego para enseñar un contenido específico") y Q1 ("Aprendo sobre videojuegos fácilmente"), con las puntuaciones más altas ($\bar{x}$ = 3,14 y $\bar{x}$ = 3,13, respectivamente). En esta misma línea, el ítem Q14 ("Sé elegir juegos que mejoren / faciliten / enriquezcan el contenido de una lección") es el tercero atendiendo al valor medio de sus respuestas, si bien es el que presenta el segundo porcentaje más alto con respecto a una respuesta concreta, puesto que el 76,6 % de los participantes reflejan estar "de acuerdo" con esta afirmación. Resulta interesante, no obstante, que la respuesta con un porcentaje más alto (78,1 %) corresponde a "de acuerdo" en el ítem Q06 ("Tengo distintas maneras y estrategias para desarrollar mi comprensión acerca de las áreas curriculares que enseño), aunque la media de respuestas sea ligeramente inferior a 3 ($\bar{x}$ = 2,91).

Los participantes reportan una especial dificultad atendiendo a la evaluación, cuestión que aborda el ítem Q07 ("Sé cómo evaluar el desempeño del alumnado en una clase basada en videojuegos"). Este ítem, además de tener la media más baja ($\bar{x}$ = 2,56), presenta la opción "en desacuerdo" como la respuesta más frecuente entre los participantes (45,3 %).

En tanto que la prueba de Kolmogorov-Smirnov puso de manifiesto que la muestra seguía una distribución no normal, para comparar las actitudes de los participantes con respecto al ABVJ teniendo en cuenta el modelo TPACK, se utilizaron las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon. La Tabla 2 presenta los resultados atendiendo al género de los participantes.

TABLA 2. *Análisis de diferencias estadísticamente significativas por dimensión por género*

Dimen-sión	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	p.*
D1	Mujer	49	27,33	1339,00	114,000	1339,00	-4,139	0,000
	Hombre	15	49,40	741,00				
D2	Mujer	49	29,33	1437,00	212,000	1437,000	-2,635	0,008
	Hombre	15	42,87	643,00				
D3	Mujer	49	29,33	1437,00	212,000	1437,000	-2,543	0,011
	Hombre	15	42,87	643,00				
D4	Mujer	49	30,88	1513,00	288,000	1513,000	-1,633	0,103
	Hombre	15	37,80	567,00				
D5	Mujer	49	30,73	1506,00	281,000	1506,000	-1,578	0,114
	Hombre	15	38,27	574,00				
D6	Mujer	49	31,90	1563,00	338,000	1563,000	-0,500	0,617
	Hombre	15	34,47	517,00				
D7	Mujer	49	31,03	1520,50	295,500	1520,500	-1,214	0,225
	Hombre	15	37,30	559,50				

*Las diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) se marcan en negrita.
Fuente: elaboración propia

Como se recoge de lo anterior, las tres primeras dimensiones (Dimensión 1: Conocimiento tecnológico; Dimensión 2: Conocimiento del contenido; Dimensión 3: Conocimiento pedagógico) presentan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en función del género de los participantes, siendo los hombres los que presentan una puntuación significativamente más alta que las mujeres. A tenor de estos resultados, decidimos hacer el análisis también atendiendo a los ítems de manera individual (Tabla 3).

TABLA 3. *Análisis de diferencias estadísticamente significativas por ítem por género*

Ítem	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	p.*
Q01	Mujer	49	28,91	1416,50	191,500	1416,500	-3,543	0,000
	Hombre	15	44,23	663,50				
Q02	Mujer	49	28,46	1394,50	169,500	1394,500	-3,368	0,000
	Hombre	15	45,70	685,50				
Q03	Mujer	49	29,44	1442,50	217,500	1442,500	-2,908	0,004
	Hombre	15	42,50	637,50				
Q04	Mujer	49	29,35	1438,00	213,000	1438,000	-3,045	0,002
	Hombre	15	42,80	642,00				
Q05	Mujer	49	30,48	1493,50	268,500	1493,500	-2,071	0,038
	Hombre	15	39,10	586,50				
Q06	Mujer	49	31,70	1553,50	328,500	1553,500	-0,858	0,391
	Hombre	15	35,10	526,50				
Q07	Mujer	49	29,59	1450,00	225,000	1450,000	-2,490	0,013
	Hombre	15	42,00	630,00				
Q08	Mujer	49	31,51	1544,00	319,000	1544,000	-0,920	0,358
	Hombre	15	35,73	536,00				
Q09	Mujer	49	29,90	1465,00	240,000	1465,000	-2,283	0,022
	Hombre	15	41,00	615,00				
Q10	Mujer	49	30,88	1513,00	288,000	1513,000	-1,633	0,103
	Hombre	15	37,80	567,00				
Q11	Mujer	49	30,73	1506,00	281,000	1506,000	-1,578	0,114
	Hombre	15	38,27	574,00				
Q12	Mujer	49	32,44	1589,50	364,500	1589,500	-0,063	0,950
	Hombre	15	32,70	490,50				
Q13	Mujer	49	31,93	1564,50	399,500	1564,500	-0,515	0,606
	Hombre	15	34,37	515,50				
Q14	Mujer	49	32,28	1581,50	356,500	1581,500	-0,236	0,813
	Hombre	15	33,23	498,50				
Q15	Mujer	49	32,89	1611,50	348,500	468,500	-0,382	0,702
	Hombre	15	31,23	468,50				
Q16	Mujer	49	30,90	1514,00	289,000	1514,000	-1,609	0,108
	Hombre	15	37,73	566,00				
Q17	Mujer	49	30,72	1505,50	280,500	1505,500	-1,787	0,074
	Hombre	15	38,30	574,50				

*Las diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) se marcan en negrita.
Fuente: elaboración propia

Como se refleja en la Tabla 3, los tres ítems de la Dimensión 1 (Q01, Q02, Q03) y dos ítems de la Dimensión 2 (Q04, Q05) y de la Dimensión 3 (Q07, Q09) presentan diferencias estadísticamente significativas, y en todos los casos los hombres obtienen valores más altos que las mujeres. Asimismo, esta tendencia se refleja también en el resto de los ítems, pues tan solo en los ítems Q14 ("Sé elegir juegos que mejoren / faciliten / enriquezcan el contenido de una lección") y Q15 ("Puedo determinar cómo los videojuegos se integran en el área o áreas curriculares que

enseño, y en la tecnología y en las estrategias pedagógicas que empleo") son las mujeres las que obtienen puntuaciones superiores a los hombres.

Finalmente, para determinar la influencia que tiene jugar a videojuegos o no en la esfera privada con respecto al ABVJ teniendo en cuenta el modelo TPACK, se utilizaron las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon. La Tabla 4 presenta los resultados atendiendo a la variable de jugar a videojuegos o no en el ámbito personal y privado.

TABLA 4. *Análisis de diferencias estadísticamente significativas atendiendo a si juegan a videojuegos o no en su vida privada*

Dimensión	Juega a videojuegos	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	p.
D1	Sí	36	35,47	1275,50	398,500	804,500	-1,471	0,141
	No	28	28,73	804,50				
D2	Sí	36	32,17	1158,00	492,00	1158,00	-0,174	0,862
	No	28	32,93	922,00				
D3	Sí	36	30,61	1102,00	436,000	1102,000	-0,949	0,342
	No	28	34,93	978,00				
D4	Sí	36	32,33	1164,00	498,000	1164,000	-0,105	0,916
	No	28	32,71	916,00				
D5	Sí	36	32,06	1154,00	488,000	1154,000	-0,249	0,803
	No	28	33,07	926,00				
D6	Sí	36	33,18	1194,50	479,500	885,500	-0,354	0,723
	No	28	31,63	885,50				
D7	Sí	36	34,75	1251,00	423,000	829,000	-1,166	0,244
	No	28	29,61	829,00				

*Las diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) se marcan en negrita.
Fuente: elaboración propia

Como se refleja en la Tabla 4, no existen diferencias estadísticamente significativas dependiendo de si los participantes juegan a videojuegos o no en el ámbito personal y privado. Sin embargo, aquellos participantes que juegan a videojuegos fuera del ámbito profesional obtienen una puntuación más alta en aquellas dimensiones relacionadas con el plano tecnológico, a saber: Dimensión 1 (conocimiento tecnológico),

Dimensión 6 (conocimiento tecnológico pedagógico) y Dimensión 7 (conocimiento tecnológico pedagógico del contenido). Al realizar los análisis por ítem, solo obtenemos diferencias estadísticamente significativas (p = 0,010) a favor de los participantes que juegan a videojuegos en sus ámbitos personal y privado en Q2 ("Frecuentemente exploro / experimento con videojuegos").

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este capítulo ha tenido como objetivo analizar las percepciones de los futuros docentes en formación sobre la aplicación de videojuegos en sus clases, considerando el modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006; Koehler et al., 2014), que destaca la importancia del conocimiento tecnológico, el conocimiento pedagógico y el conocimiento del contenido del profesorado, y defiende que una buena práctica docente mejorada por la tecnología requiere de los tres componentes (integrados). No cabe duda de que el profesorado es agente clave de cambio y transformación, y son quienes en última instancia deciden si integran el ABVJ en su docencia (Li y Huang 2016). Como hemos señalado, este estudio se centró en el ABVJ, pero no medimos el conocimiento ni el uso real de esta metodología por parte de los docentes en formación, sino sus percepciones y actitudes hacia el ABVJ para su uso en su futura práctica docente teniendo en cuenta su preparación pedagógica y tecnológica para la enseñanza eficaz empleando tecnología educativa. Consideramos que es relevante conocer las actitudes de los futuros docentes hacia el ABVJ, en tanto que estas condicionarán su potencial uso en el aula como parte de su desempeño docente (Hayak y Avidov-Ungar, 2020).

Como se refleja en los resultados obtenidos, podemos mencionar que en general, los participantes muestran una actitud muy positiva acerca del uso del ABVJ, lo cual puede estar relacionado con su juventud, al igual que en otros estudios previos (véase, por ejemplo, O'Bannon y Thomas, 2014).

Con respecto al objetivo específico I (O.E. I), "Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a las percepciones sobre el ABVJ dependiendo del género", hemos podido comprobar que

existen diferencias a favor de los hombres, que puntúan significativamente más alto tanto en las tres primeras dimensiones como en la mayoría de los ítems que las conforman. Estos resultados se encuentran en línea con estudios previos, que sugieren que los docentes varones usan más la tecnología en su docencia que las mujeres (Kay, 2006; Wozney et al., 2006). Sin embargo, nuestros resultados contradicen el estudio de Huertas-Abril y García-Molina (2022) sobre ABVJ, donde las mujeres puntuaron más alto que los hombres, existiendo diferencias estadísticamente significativas en la Dimensión 1.

Con respecto al objetivo específico 2 (O.E. 2), "analizar si existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a las percepciones sobre el ABVJ dependiendo de si se utilizan o no videojuegos en el ámbito personal y privado", los resultados obtenidos señalan que ninguna dimensión se ve afectada por esta variable. De hecho, el único ítem que presenta diferencias estadísticamente significativas está directamente relacionado con el hecho de explorar y experimentar con videojuegos, lo cual tiene sentido: cuanto más se juegue, mayor será la tendencia a experimentar y probar nuevos videojuegos. Este resultado se encuentra parcialmente en línea con el estudio de Bregni (2021), donde el interés por los videojuegos y la buena experiencia derivada del ABVJ hace que el estudiantado continúe jugando a videojuegos para mejorar su nivel en la lengua que están estudiando.

Los resultados presentados en este capítulo deben interpretarse a la luz de tres limitaciones principales. En primer lugar, debido a ser na un estudio exploratorio, solo se tuvo en cuenta como población objetivo a profesorado en formación de una única universidad, por lo que los resultados pueden no ser extrapolables a participantes de diferentes entornos o contextos. Futuras investigaciones deberían considerar, por tanto, el reclutamiento de participantes de diferentes instituciones y contextos socioculturales. En segundo lugar, este estudio es solo cuantitativo, de modo que el uso de un enfoque cualitativo podría complementar los resultados obtenidos. En tercer lugar, los resultados cuantitativos solo se basan en percepciones, por lo que estos pueden verse afectados por las opiniones subjetivas de los encuestados sobre el fenómeno. Por este motivo, los futuros estudios también deberían considerar la obtención de

información a través de fuentes adicionales para obtener datos más fiables. Además, futuras investigaciones podrían avanzar hacia un estudio empírico sobre el uso de videojuegos en el aula, analizando las competencias de los profesores y la implementación de los juegos digitales en su proceso de enseñanza.

Consideramos que este capítulo puede tener implicaciones para los formadores de futuros docentes, especialmente las Facultades de Ciencias de la Educación. La capacidad de autorreflexión y la confianza en uno mismo son factores clave, pero complejos, en la investigación del desarrollo profesional docente (Groff y Mouza, 2008). Siguiendo a Li et al. (2019), puede ser necesario desarrollar entre los profesores una cultura que incluya la innovación y la experimentación con la tecnología educativa y especialmente con el ABVJ. El desarrollo profesional eficaz y adecuado de los docentes con respecto a su formación en ABVJ debe abordar las distintas competencias y habilidades necesarias, y a su vez proporcionar tiempo suficiente para la experimentación, creación, implementación y reflexión, así como contar con apoyo para la integración del ABVJ en el aula.

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido parcialmente respaldado por el Proyecto PLURIMATHS – Learning Mathematics through Pluriliteracies (Grant Agreement: 2021-1-ES01-KA220-HED-000032243). El Proyecto PLURIMATHS está cofinanciado por el programa Erasmus+ de la Unión Europea. El contenido de este capítulo es responsabilidad exclusiva de su autora, y ni la Comisión Europea, ni el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) son responsables del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida. Asimismo, expresamos nuestro más sincero agradecimiento al Dr. Francisco J. Palacios-Hidalgo por su colaboración y apoyo en el análisis de los datos de este trabajo.

8. REFERENCIAS

Abt, C. (1970). Serious Games. The Viking Press.

Bellotti, F., Kapralos, B., Lee, K., Moreno-Ger, P. y Berta, R. (2013). Assessment in and of serious games: an overview. Advances in human-computer interaction. https://dl.acm.org/doi/abs/10.1155/2013/136864

Boyle, E. A., Hainey, T., Connolly, T. M., Gray, G., Earp, J., Ott, M., ... y Pereira, J. (2016). An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games. Computers & Education, 94, 178-192.

Bregni, S. (2021). Hybrid Design and Flipping the Classroom in Content-Oriented Foreign Language Courses Developing Intensive Italian for Gamers. En G. Carloni, C. Fotheringham, A. Virga y B. Zuccala (Eds.), Blended Learning and the Global South. Virtual Exchanges in Higher Education (pp. 177-199). Edizioni Ca'Foscari.

Cabero, J. y Barroso, J. (2016). ICT teacher training: a view of the TPACK model / Formación del profesorado en TIC: una visión del modelo TPACK. Cultura y educación, 28(3), 633-663.

Calvo-Ferrer, J. R. (2018). Juegos, videojuegos y juegos serios: Análisis de los factores que favorecen la diversión del jugador. Miguel Hernández Communication Journal, 9, 191-226.

Casañ-Pitarch, R. (2018). An approach to digital game-based learning: Video-games principles and ap- plications in foreign language learning. Journal of Language Teaching and Research, 9(6), 1147–1159. doi:10.17507/jltr.0906.04

Cornellà, P., Estebanell, M., y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Consideraciones generales y algunos ejemplos para la Enseñanza de la Geología. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 28(1), 5-19.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. En Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments (pp. 9-15). Association for Computing Machinery. doi:10.1145/2181037.2181040

Eseryel, D., Law, V., Ifenthaler, D., Ge, X. y Miller, R. (2014). An investigation of the interrelation- ships between motivation, engagement, and complex problem solving in game-based learning. Journal of Educational Technology & Society, 17(1), 42–53.

EU Lifelong Learning Programme. (2011). Production of Creative Game-Based Learning Scenarios: A Handbook for Teachers. ProActive. https://bit.ly/3tJVKbq

Gómez-Gonzalvo, F., Molina Alventosa, P., y Devis, J. (2018). Los videojuegos como materiales curriculares: una aproximación a su uso en Educación Física / Video games as curriculum materials: an approach to their use in Physical Education. Retos, 34, 305-310. https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.63440

González-González, C. y Blanco-Izquierdo, F. (2012). Designing social video-games for educational uses. Computers & Education, 58(1), 250–262. doi:10.1016/j.compedu.2011.08.014

Groff, J. y Mouza, C. (2008). A framework for addressing challenges to classroom technology use. AACE Review (Formerly AACE Journal), 16(1), 21-46

Hayak, M. y Avidov-Ungar, O. (2020). The Integration of Digital Game-Based Learning into the Instruction: Teachers' Perceptions at Different Career Stages. TechTrends, 64(6), 887–898. doi:10.100711528- 020-00503-6

Huertas-Abril, C. A. (2020). Tecnologías para la educación bilingüe. Peter Lang.

Huertas-Abril, C. A. y García-Molina, M. (2022). Spanish Teacher Attitudes Towards Digital Game-Based Learning: An Exploratory Study Based on the TPACK Model. En C.-A. Lane (Ed.), Handbook of Research on Acquiring 21st Century Literacy Skills Through Game-Based Learning (pp. 554-578). IGI Global.

Joint Research Centre. (2022). Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). JRC – European Commission. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

Kay, R. H. (2006). Evaluating strategies used to incorporate technology into preservice education: A review of the literature. Journal of Research on Technology in Education, 38(4), 383–408. doi:10.108 0/15391523.2006.10782466

Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S., y Graham, C. R. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. En J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merrienboer, y M. P. Driscoll (Eds.), Handbook of research on educational communications and technology (pp. 101-111). Springer.

Lacasa, P. (2011). Los videojuegos: aprender en mundos reales y virtuales. Ediciones Morata.

Li, S. C. S. y Huang, W. C. (2016). Lifestyles, innovation attributes, and teachers' adoption of game- based learning: Comparing non-adopters with early adopters, adopters and likely adopters in Taiwan. Computers & Education, 96, 29–41. doi:10.1016/j.compedu.2016.02.009

Li, Y., Garza, V., Keicher, A. y Popov, V. (2019). Predicting high school teacher use of technology: Pedagogical beliefs, technological beliefs and attitudes, and teacher training. Technology. Knowledge and Learning, 24(3), 501–518. doi:10.100710758-018-9355-2

Martín del Pozo, M., Gómez-Pablos, V. B., Sánchez-Prieto, J. C., y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2019). Review of Game-Based Learning in Secondary Education: Considering the Types of Video Games. Analysis. Claves de Pensamiento Contemporáneo, 22, 1–10.

Mathieson, K. (2014). Making sense of biostatistics: Types of nonprobability sampling. Journal of Clinical Research Best Practices, 10(10), 1–2. https://doi.org/10.7713/ijms.2013.0032

Mendez, M., y Boude, O. (2021). Uso de los videojuegos en básica primaria: una revisión sistemática. Espacios, 42(1), 66-80. https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n01p06

Mishra, P., y Koehler, J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054.

O'Bannon, B. W. y Thomas, K. (2014). Teacher perceptions of using mobile phones in the classroom: Age matters! Computers & Education, 74, 15–25. doi:10.1016/j.compedu.2014.01.006

Phellas, C. N., Bloch, A., y Seale, C. (2011). Structured methods: Interviews, questionnaires and observation. En C. Seale (Ed.), Research Society and Culture (3.ª ed.) (pp. 181-205). SAGE.

Pivec, M. (2007). Editorial: Play and learn: potentials of game-based learning. British Journal of Educational Technology, 38(3), 387-393. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00722.x

Prensky, M. (2001). The games generations: How learners have changed. Digital game-based learning, 1(1), 1-26.

Reinders, H. (2012). Digital games in language learning and teaching. Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9781137005267

Resolución de 1 de julio de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre la certificación, acreditación y reconocimiento de la competencia digital docente, BOE, 166, 12 de julio de 2022. https://www.boe.es/boe/dias/2022/07/12/pdfs/BOE-A-2022-11574.pdf

Rodríguez-Rodríguez, J. y Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 13(2), 1-13.

Romero, M. (2016). Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. Revista Enfermería del trabajo, 6(3), 105-114.

Selwyn, N. y Bulfin, S. (2016). Exploring school regulation of students' technology use–rules that are made to be broken? Educational Review, 68(3), 274–290. doi:10.1080/00131911.2015.1090401

Sokal, R. R., y Rohlf, F. J. (1995). Biometry. Macmillan.

Steinskog, D. J., Tjøtheim, D. B., y Kvamstø, N. G. (2007). A cautionary note on the use of the Kolmogorov-Smirnov test for normality. Monthly Weather Review, 135(3), 1151–1157. doi:10.1175/MWR3326.1

Werbach, K. (2014). ReDefining Gamification: A Process Approach. En A. Spagnolli, L. Chittaro y L. Gamberini (Eds.), Persuasive Technology (pp. 266–272). Springer. doi:10.1007/978-3-319-07127-5_23

Wozney, L., Venkatesh, V. y Abrami, P. C. (2006). Implementing computer technologies: Teachers' perceptions and practices. Journal of Technology and Teacher Education, 14(1), 173-207.

INTEGRACIÓN DE DESTREZAS Y COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE REDES SOCIALES Y REALIDAD VIRTUAL

JAVIER CERVANTES REJÓN
EIDUNED

MANUEL GALIÁN PEÑALVER
EIDUNED

MIREIA SELLÉS GÓMEZ
EIDUNED

1. INTRODUCCIÓN

La rápida evolución de la sociedad y las tecnologías ha traído consigo una serie de cambios en el ámbito educativo. En concreto, en la enseñanza de lenguas extranjeras se han ido incrementando —y adaptando a los cambios actuales— los métodos y enfoques de enseñanza. Un cambio especialmente revolucionario lo supuso la llegada de las redes sociales (RRSS, en adelante) y, más recientemente, la realidad virtual (RV, en adelante). Tanto enfoques como métodos se orientan principalmente hacia el adecuado progreso en los aprendices de lenguas en distintas competencias (por ejemplo, las competencias en comunicación lingüística, digital e intercultural) (LOMLOE, 3/2020) y destrezas (por ejemplo, expresión y comprensión) (Instituto Cervantes, 2002). El principal enfoque para adoptar con el fin de desarrollar las diferentes destrezas y competencias, de acuerdo con el currículo de lenguas extranjeras, es el enfoque comunicativo y funcional, adecuando, por tanto, contenido y objetivos curriculares a la función comunicativa de la lengua meta. A este respecto, las RRSS conectan a los discentes con la lengua de enseñanza de una forma simple y permiten a estos entrar en contacto con usos reales de la lengua que están aprendiendo. Es por esto por lo que tales redes pueden resultar de gran utilidad para el fomento de la

competencia lingüística y las destrezas, ya sean estas escritas u orales. Asimismo, cabe destacar que, en el contexto de las RRSS, "la direccionalidad de la información deja de ser tan jerárquica como lo era antes y se vuelve más horizontal, entre iguales" (Jubany & Vila, 2012, p. 28), facilitando, de esta forma, el desarrollo de las diferentes destrezas y competencias necesarias para el aprendizaje de lenguas extranjeras. En lo relativo a la RV, cabe mencionar que esta nos permite, del mismo modo, el avance en la adquisición de destrezas y competencias; en este proyecto, en particular, nos centraremos en la competencia intercultural debido a que la RV se vale de elementos culturales —ya sea a través de imágenes o vídeos— propios de la lengua meta. Con el rápido desarrollo de esta tecnología —y de las tecnologías en general—, nos estamos dirigiendo cada vez más rápido a una realidad extendida (o ciberespacio) denominada metaverso que habrá de ser estudiada en relación con sus beneficios para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que dicha realidad permite la creación, compra y venta de bienes, la creación de avatares, la asistencia a conciertos o reuniones virtuales, entre otros muchos aspectos. En general, es posible hacer con ella lo que hacemos en nuestra vida diaria o, en particular, con las RRSS, pero con el énfasis puesto en el aspecto inmersivo virtual y la oportunidad de llevar a cabo interacciones con otros usuarios, entre otras posibilidades.

Durante el desarrollo de este capítulo, presentaremos, en primer lugar, los objetivos de nuestro proyecto para, posteriormente, desarrollarlos mediante (1) una revisión de la literatura y (2) una propuesta de actividades con RRSS (i.e. Twitter y TikTok) y RV. Finalmente, antes de las conclusiones, discutiremos y analizaremos la consecución de los objetivos.

2. OBJETIVOS

Con el presente trabajo, pretendemos alcanzar los siguientes objetivos: en primer lugar, (1) analizar la efectividad de la RV y de dos RRSS en concreto, TikTok y Twitter, en lo relativo a la creación de redes de conocimiento para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera; y, posteriormente, (2) proponer actividades prácticas, a partir de los

análisis anteriores, que se llevarán a cabo en el aula de inglés, para fomentar la capacidad de interacción entre los aprendices.

3. METODOLOGÍA

La metodología que seguiremos para elaborar el siguiente trabajo es la preexperimental, que se utiliza frecuentemente en las investigaciones educativas, pues en las disciplinas sociales se puede dar la imposibilidad de desarrollar experimentos bajo un control absoluto de las variables y puede resultar complicado replicar el estudio en las mismas circunstancias. En la metodología preexperimental se desarrolla un estudio piloto, que es la versión guía en la que se pretenden resolver aquellos problemas que puedan surgir antes de empezar con la experimentación (Salas Blas, 2013).

Por esta razón, y para alcanzar los objetivos propuestos en la anterior sección, en este trabajo pretendemos establecer las bases de un futuro experimento tras realizar una revisión teórica y exhaustiva de la literatura científica que versa sobre el desarrollo de la competencia lingüística y la intercultural en los últimos tiempos; y diseñar una serie de actividades, tanto en Twitter y TikTok como con la RV, que permitan el desarrollo de dichas competencias de manera eficaz.

4. MARCO TEÓRICO

El aprendizaje del inglés es de gran importancia en la sociedad actual, pues es un idioma global y sirve como vía de acceso a un conocimiento, una información y una tecnología más amplias y actualizadas que nos permiten solventar las demandas del siglo XXI (Rodríguez Yupanqui, 2021). Actualmente, los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta lengua se caracterizan por utilizar diferentes metodologías (Abreus & Haro, 2019), aunque el desarrollo de las habilidades lingüísticas siempre ha jugado un rol dominante en dichos métodos, por lo que, como se ha mencionado, predomina el enfoque comunicativo. En las siguientes líneas, proporcionaremos información significativa respecto a: (1) destrezas y competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés; (2) cómo desarrollar estas con RRSS y RV, y la eficacia y la influencia

de estas en dichas destrezas y competencias. Finalmente, elaboraremos una propuesta didáctica piloto para utilizar estos recursos con el fin de mejorar los aspectos lingüísticos mencionados.

4.1. Destrezas y competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés

Las competencias vienen definidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, en adelante) como "la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones" (Instituto Cervantes, 2002, p. 9); estas, a su vez, se pueden dividir en dos tipos de competencias en lo relativo al uso del lenguaje: competencias generales y comunicativas (Instituto Cervantes, 2015). También hemos de tener en cuenta aquellas competencias a las que se refiere la actual legislación educativa española (LOMCE, 2013). Tales competencias son: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y conciencia y expresiones culturales. Debido al ámbito en el que se encuadra nuestra investigación, nos ceñiremos, explícitamente, a la competencia en comunicación lingüística y, de forma más implícita, a la competencia digital. Con respecto al desarrollo de la comunicación lingüística, creemos pertinente destacar que:

> Según las teorías comunicativas del lenguaje, la comunicación auténtica es una condición indispensable para un aprendizaje correcto de una lengua. La comunicación auténtica es la que tiene lugar con los hablantes nativos de la lengua que se está aprendiendo, y también la que se lleva a cabo con otros aprendices de esa lengua cuando la interacción (tanto escrita como oral) es absolutamente necesaria para la realización de una actividad o proyecto conjuntos. (Trenchs, 2001, pp. 26-27)

Por otro lado, las destrezas, según el MCER, se pueden equiparar al saber hacer, teniendo como objetivo principal el usar la lengua para comunicar de forma operativa (Instituto Cervantes, 2002). En la actualidad, en el aula de idiomas, tanto competencias como destrezas se desarrollan mediante la adopción de un enfoque activo y comunicativo que permite

al aprendiz usar la lengua meta en contextos y situaciones comunicativas, sino reales, lo más cercanas a la realidad de los hablantes nativos.

En lo relativo a la competencia en comunicación lingüística, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.) la definió de la siguiente manera:

> […] es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes.
>
> Precisa de la interacción de distintas destrezas, ya que se produce en múltiples modalidades de comunicación y en diferentes soportes. Desde la oralidad y la escritura hasta las formas más sofisticadas de comunicación audiovisual o mediada por la tecnología, el individuo participa de un complejo entramado de posibilidades comunicativas gracias a las cuales expande su competencia y su capacidad de interacción con otros individuos.
>
> Constituye el instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa, por ser una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela. (para. 1-2-3)

Por lo tanto, podemos ver que esta competencia solo podrá desarrollarse adecuadamente si se tienen en cuenta las diferentes destrezas (esto es, listening, speaking, reading y writing). En este trabajo en particular, nos centraremos en aquellas destrezas que tienen que ver con la expresión, tanto escrita como oral.

La expresión escrita abarca, de acuerdo con el MCER (Instituto Cervantes, 2002), por un lado, la capacidad de producir textos escritos de forma general y, por otro, la aptitud para la elaboración de textos más específicos, como pueden ser informes, cuestionarios, o textos relacionados con la escritura creativa. De igual manera, la capacidad de escribir en una lengua extranjera hace referencia a la escritura en cualquier otra lengua que no sea la lengua materna del emisor (Silva, 2016). Además, de la producción y la expresión escrita, también hemos de considerar la interacción escrita, fundamental en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Como nos indica el Instituto Cervantes (2015):

> Para el desarrollo de la expresión escrita, […] es tan importante —para algunos expertos, incluso más importante—leer como escribir. En efecto, a través de las lecturas adecuadas, el aprendiente recibe un aducto rico en modelos, debidamente contextualizados, sobre las múltiples facetas de esta destreza: organización del texto, recursos de coherencia y cohesión, estilo, registro, léxico, estructuras gramaticales, etc. (párr. 5)

Por lo general, aunque hemos proporcionado unas breves definiciones, no hay una definición general que abarque a la expresión escrita en su totalidad, sino que, como indica Yi (2009), hemos de ser conscientes de los diferentes enfoques desde los cuales esta destreza se puede abordar:

> Since writing ability is multifaceted in its own right, any approach and accordingly its definition of writing ability cannot be thorough and comprehensive in its own right. Each approach and definition has its own merits and demerits, depending on which facet it mainly focuses on among complex aspects of writing. (p. 55)

Seguidamente, tomamos como referencia la definición de expresión oral de Aguilera Saborit et al. (2021):

> El desarrollo de esta habilidad comunicativa constituye un proceso dual que representa un intercambio dinámico de ideas, experiencias, sentimientos y conocimientos entre emisor y receptor, pequeños grupos y medios de comunicación. […] Se considera la expresión oral como el eje principal de todo el proceso comunicativo, al ser la forma de comunicación más común y usada en el ser humano desde épocas antiguas, la cual refleja diferentes culturas y estilos (p. 31).

Estas mismas autoras, además de otros estudios (Bouzar, 2019), recalcan que aprender a expresarse de manera oral requiere unos conocimientos básicos sobre gramática, fonética, y semántica para poder garantizar una comunicación eficaz, por lo que se sigue un enfoque comunicativo a la hora de enseñar esta destreza.

Adicionalmente, algunos autores consideran que la expresión oral es la destreza más complicada de desarrollar (Al-Tamimi et al., 2020; Baron, 2020; Herlisya & Wiratno, 2022), ya que podemos mostrarnos tímidos o experimentar ansiedad, como recalca Hanifa (2018), cuando no estamos completamente seguros de nuestras habilidades y debemos hablar sobre un tema desconocido o interactuar con extraños. Por estas razones, se hace muy necesario el desarrollo de esta destreza, para mantener una

motivación e interés por la lengua y poder garantizar la capacidad de comunicarse oralmente de manera adecuada.

Se han empleado diferentes recursos para el desarrollo de la expresión oral: libros, cuadernos, fichas, pizarras, imágenes, grabaciones, flashcards, realia, etcétera (Abreus & Haro, 2019). No obstante, los avances que se han hecho en la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas han revolucionado estos materiales e incorporando otros nuevos, como son las RRSS. Por este motivo, se hace necesario analizar el impacto que han tenido estas últimas en el desarrollo de estas competencias y destrezas y cuál es su eficacia en la mejora de estos aspectos.

Hoy en día saber un idioma va más allá de dominar las respectivas habilidades lingüísticas, ya que es también necesario saber cómo transmitir la información, conocer el contexto en el que se desarrollan los intercambios lingüísticos y la cultura meta, así como los aspectos pragmáticos del idioma en cuestión. El término competencia intercultural puede ser definido como la habilidad del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera (L2) para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen constantemente en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad (Martín Peris, 2017).

A partir de los años 80, la competencia intercultural fue ganando auge entre los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, ya que se apreció el fuerte vínculo entre el dominio de la lengua y el conocimiento de la cultura de esta. Por ello se le fue prestando cada vez mayor atención al componente cultural, integrándolo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este hecho dio lugar a la reconceptualización del término Competencia Comunicativa, donde se asimiló el concepto de cultural de la lengua extranjera, permitiendo la comunicación satisfactoria en los encuentros interculturales del aprendiz.

Los nuevos métodos de enseñanza enfocados al desarrollo de la competencia comunicativa, como el Método Comunicativo o, en inglés, Communicative Language Teaching (CLT), apuesta por el dominio de la lengua en contextos comunicativos, sabiendo el qué y cómo comunicarse

de manera efectiva. Aquí adquiere especial relevancia la competencia intercultural, ya que para saber cómo y qué decir en una situación comunicativa debemos saber cómo esa cultura produce esos mensajes, dándoles forma y significado adaptados al contexto social en el que se producen. De esta forma se evita el problema comunicativo conocido como choque cultural (Oberg, 1954).

Por otro lado, investigaciones recientes en enseñanza de lenguas extranjeras, distinguen tres etapas en el proceso de adquisición de la competencia intercultural (Rodrigo, 1999):

- Nivel monocultural: el aprendiente observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura.
- Nivel intercultural: el aprendiente toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas.
- Nivel transcultural: el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas.

Numerosos investigadores han apostado por la implementación de técnicas propias del campo de la etnografía de la comunicación, como por ejemplo el diario de aprendizaje. Esta técnica aplicada a la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras favorecen la observación, el análisis, la interpretación y la asimilación de las diferencias culturales que son necesarios para la adquisición de la competencia intercultural.

4.2. Eficacia de las RRSS y de la RV en el desarrollo de las destrezas y competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés

Cabe destacar que se considera al inglés la lengua del Internet y, por ende, de las RRSS, lo cual hace que estén consideradas como un medio para aprender este idioma, sin que importe ni la hora ni el lugar. Del mismo modo, la mayoría de los estudiantes de idiomas pertenecen a la Generación Z, caracterizada por emplear la tecnología desde una edad muy temprana, por lo que se sienten cómodos utilizando este tipo de

recursos y pasan de ser aprendientes pasivos a activos (Lowerison et al., 2006), pues se da lugar a la comunicación bidireccional con hablantes nativos (Anwas et al., 2020; Poramathikul et al., 2020).

Muchos son los beneficios que tienen las RRSS en el desarrollo de la competencia comunicativa lingüística. Por ejemplo, se incrementa la motivación a través del trabajo colaborativo (Lingga et al., 2021) y son útiles para la transmisión de información (Poramathikul et al., 2020).

Para el desarrollo de la expresión escrita, las RRSS, como se ha mencionado, favorecen el intercambio de información, así como el trabajo colaborativo y el aprendizaje en comunidad. Con Twitter en concreto, "studies have highlighted that Twitter fosters collaborative learning and improves collaborative competences" (Chisega-Negrilă, 2015, p. 76). Además de esto, esta red social facilita el intercambio de mensajes cortos (tanto de forma formal como informal) (Chisega-Negrilă, 2015) sin importar el nivel competencial del discente, ya que éste puede transmitir los mismos ajustándose a su nivel de competencia lingüística (Borau et al., 2009).

El uso de Twitter con una comunidad de aprendices sirve, asimismo, como una herramienta comunicativa y motivacional, que puede facilitar el aprendizaje social en un ambiente distendido y sin presiones: "students thought Twitter had a positive impact on their writing by reducing anxiety, increasing their confidence, and effectively preparing them for the final task" (Castrillo de Larreta-Azelain, 2013; en Hattem & Lomicka, 2016, p. 17). Sin embargo, se ha reportado que la evaluación del aprendizaje es un proceso complejo con Twitter: "assessment is difficult, grammar and vocabulary errors get virtually unnoticed because of the lack of time while the jargon on the feed is detrimental to the English-learning users" (Chisega-Negrilă, 2015, p. 80). En general, Twitter favorece el desarrollo de competencias comunicativas –siendo unas más propicias que otras para desarrollar con esta red–, pero puede resultar contraproducente en lo que respecta al proceso de evaluación, por lo que sería más conveniente usarlo como un medio de evaluación formativa ya que "learners can exchange short utterances, do not feel the pressure of a complex thread, obtain instantaneous feedback, use real (informal)

language, and practice language from the course syllabus" (Chisega-Negrilă, 2015, p. 81).

Para el desarrollo de la expresión oral, el medio más efectivo será aquel que sea novedoso y que forme parte de su día a día. Sabemos que las RRSS llevan entre nosotros bastante tiempo, pero eso no impide que se creen nuevas, como TikTok, una aplicación que se lanzó en septiembre de 2016, pero se incrementó su uso a partir de 2020, como consecuencia de la cuarentena por COVID-19.

TikTok incluye una característica muy interesante, que es la posibilidad de crear dúos, resultando en un vídeo colaborativo (Komariyah et al., 2022). Los aprendientes pueden acceder a contenido elaborado por docentes de inglés o personas nativas, hacer dúo con este y desarrollar su propia expresión oral. Otras ventajas que presenta la app son el incremento de la motivación y la confianza, y la creación de un estilo propio a la hora de hablar y expresarse (Putri, 2022).

Por otro lado, la Realidad Virtual (RV) es una tecnología que permite la inmersión en un contexto virtual donde el usuario puede interactuar con el entorno visual que percibe. Esta tecnología se encuentra en fase de estudio e implementación al ámbito educativo, pero recientes estudios demuestran su efectividad en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje (Campos Soto et al., 2020). Dados los cambios tecnológicos y sociales que actualmente se dan en nuestra sociedad, las TIC y, en especial, la RV han aportado nuevas herramientas que facilitan el aprendizaje y la adquisición de contenidos curriculares.

Diversos estudios demuestran que la RV es una poderosa herramienta para la enseñanza y, en especial, para la enseñanza de lenguas extranjeras en cualquier etapa educativa. Su capacidad de interacción e inmersión permite al alumnado el desarrollo de las destrezas orales principalmente, aunque las destrezas escritas también pueden ser trabajadas. Los mundos virtuales se definen como "una aplicación concreta de la tecnología de RV en los cuales el participante puede ver, oír, usar y modificar objetos…" (Hughes & Moshell, 1997; en de Antonio Jiménez, Abarca, & Ramírez, 2000, p. 27).

Además, esta integración de las TIC en las distintas áreas de aprendizaje que establece la ley educativa vigente (LOMLOE, 3/2020), supone el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza cómo el método Inmersión Comunicativa (Cervantes Rejón, 2022). Este método pretende el aprendizaje de la lengua extranjera de forma eficaz y satisfactoria mediante situaciones o contextos comunicativos donde se pongan en práctica las destrezas lingüísticas y se desarrolle la competencia intercultural. De hecho, la nueva ley educativa habla de situaciones de aprendizaje para alcanzar el desarrollo de las 8 competencias. Estas situaciones, extrapoladas al aprendizaje de la lengua extranjera, suponen el saber comunicarse (qué, cómo, cuándo, dónde) en un entorno y cultura propias de la lengua meta.

Actualmente la RV se encuentra en auge dentro del campo educativo (dos Santos, 2019) ya que suponen un recurso pedagógico eficaz que promueve el aprendizaje de los discentes e incrementa la motivación frente al aprendizaje. Igualmente, la RV permite que la capacidad de interacción en lengua extranjera del estudiante se vea mejorada pues al encontrarse en una inmersión virtual y no en un encuentro comunicativo de la vida real, el estudiante presenta un menor nivel de filtro afectivo (Krashen, 1982), mostrando menores niveles de ansiedad y bloqueo frente a la comprensión y producción de mensajes orales en lengua extranjera.

Finalmente, esta herramienta posee un gran potencial para el desarrollo de las destrezas orales de la lengua extranjera, así como para el desarrollo de la competencia intercultural, puesto que permite la inmersión en contextos comunicativos reales mediante esta tecnología sin la necesidad de viajar y encontrarse in situ en el lugar. Cuando el estudiante se enfrente a estas situaciones comunicativas en la vida real conocerá como desenvolverse y comunicarse satisfactoriamente al haberlas experimentado previamente mediante esta tecnología.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta didáctica lleva por título *Vacaciones en Toronto*. Mediante esta, se pretende desarrollar, más rigurosamente, las competencias de comunicación lingüística, intercultural y digital. Del mismo modo, todas las destrezas de expresión y comprensión, tanto orales como escritas, se trabajarán a lo largo de las actividades que se exponen a continuación (véase Tabla 1).

TABLA 1. *Propuesta didáctica: nombre de la actividad, competencias y destrezas para trabajar y desarrollar, objetivo y metodología general, secuenciación de actividades, evaluación y posibles resultados.*

Nombre de la actividad	**Vacaciones en Toronto (Canadá)**		
Competencias	CCL, CI, CD		
Destrezas	EE, EO, CE, CO		
Objetivo general	Integrar las RRSS y la RV en una secuencia didáctica que permita a los estudiantes adquirir destrezas y competencias mediante la puesta en práctica de micro-actividades que les requieran de un uso de la lengua meta en actividades culturales lo más semejantes a la vida real.		
Metodología general	Activa y enfoque comunicativo		
Actividades (Secuenciación)	CI	ORAL	ESCRITA
	Descripción de un lugar de interés de la ciudad y conocer los aspectos pragmáticos-sociales de la comunicación efectiva en ese contexto social.	Elaborar varios vídeos en los que se muestren diversas curiosidades sobre Toronto, además de presentar a alguna celebridad natural de esta ciudad o un monumento de la misma.	Compartir en Twitter las opiniones tanto de la ciudad como de los lugares, curiosidades y celebridades que se han descrito como parte obligatoria de la secuencia didáctica.
Evaluación	Evaluación formativa centrada en el proceso Recursos: Google Forms / Microsoft Teams / Quizzes (p.ej. Kahoot, Quizizz,…) Cuestionario sobre lo que han aprendido (V/F, selección múltiple) a partir de lo desarrollado en las actividades.		
Resultados a los que pretendemos llegar	Aprendizaje de destrezas y competencias centrado en el proceso, no en el producto final. Integración de lo aprendido para el aprendizaje y adquisición efectiva de los contenidos comunicativos y sintáctico-discursivos utilizados. Aprendizaje implícito de aspectos pragmáticos, sociales y culturales. Fomento de la capacidad de interacción.		

Fuente: elaboración propia

El objetivo general de la propuesta es integrar las RRSS y la RV en una secuencia didáctica que permita a los estudiantes adquirir las destrezas y competencias anteriores mediante la puesta en práctica de microactividades que requieran de un uso de la lengua meta en actividades culturales lo más semejantes a la vida real. Se pretende alcanzar este objetivo a través de una metodología activa con enfoque comunicativo.

Respecto al enfoque práctico de la RV en esta propuesta, los alumnos podrán visualizar los distintos lugares de interés de la ciudad de Toronto mediante esta tecnología. Para ello, se utilizarán distintas ubicaciones de la ciudad (plazas, edificios emblemáticos, monumentos, etc.) para posteriormente describirlas en lengua extranjera. Igualmente, se pueden realizar multitud de actividades cómo: role play, preguntas-respuestas, adivina dónde, etc. Todo ello permitirá el desarrollo de las destrezas orales (listening y speaking) así como la competencia intercultural. Esta competencia será trabajada por la cultura canadiense, lo cual implica conocer que se trata de un país con dos idiomas oficiales (inglés y francés), diferencia en los contextos de comunicación y situaciones comunicativas (en el banco, en una tienda, en el ayuntamiento, etc.).

Por otro lado, para el desarrollo activo de la expresión oral, pretendemos que los estudiantes utilicen la red social TikTok. Esta aplicación está en auge desde 2020, ya que, como consecuencia del confinamiento por la COVID-19, los usuarios comenzaron a descargarla y a subir contenido muy variado, como el educativo.

La plataforma incluye diferentes funciones que pueden ser interesantes para el diseño de actividades, como son el efecto pantalla verde y los dúos. El efecto pantalla verde nos permite incluir imágenes como fondo, mientras aparece nuestra figura; la opción de dúo permite utilizar vídeos de otros creadores para crear uno propio, apareciendo los dos vídeos a la vez en pantalla.

Las microactividades que proponemos para desarrollar en TikTok implican una producción activa por parte de los estudiantes. Por grupos deben desarrollar un vídeo explicativo sobre algunas curiosidades de la ciudad de Toronto, una vez se hayan documentado y hayan utilizado la

RV. Asimismo, individualmente deberán presentar a una celebridad de la ciudad o proporcionar información relativa a un monumento de esta.

Como docentes, nuestra labor consistirá en aportar a los estudiantes una guía de uso sobre la plataforma. Para ello, es conveniente elaborar una serie de vídeos explicando cómo utilizar el editor de vídeo de TikTok o cómo utilizar la función de dúo y el efecto pantalla verde.

Finalmente, con Twitter se pretende que el alumnado comparta, de forma breve, sus opiniones sobre lo que han conocido y aprendido al trabajar las actividades anteriores. Para ello, podrán publicar tuits en los que se hablen de los lugares de interés trabajados con la RV y/o sobre las curiosidades aprendidas y las celebridades descritas.

La evaluación de la propuesta será una evaluación formativa y centrada en el proceso de aprendizaje. Para ello, se llevará a cabo una supervisión constante del progreso del alumnado durante las tareas que servirá como evidencia para mejorar y/o adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cerezo, 2011). Como indica Cerezo (2011), para que la evaluación sea considerada formativa, debemos otorgarle al alumnado la oportunidad de evaluar su proceso de aprendizaje; con este fin, se utilizarán cuestionarios online (p.ej. *Google Forms*, *Quizzizz*, etc.) para que tanto ellos como el profesorado puedan ser conscientes de lo aprendido y, de esta forma, poder seguir progresando. Asimismo, el profesorado proporcionará un feedback constante al desempeño del estudiantado: "this affords them [students] with an understanding of what they are doing well and gives specific input on how to reach the next step in the learning progression" (Garrison & Ehringhaus, 2009; en Cerezo, 2011, p. 120).

4. CONCLUSIONES

Como estudio de naturaleza preexperimental que es, nuestra propuesta didáctica tiene unos resultados esperados que, posteriormente, han de ser verificados con la implementación de esta. Igualmente, el lector ha de ser consciente de las limitaciones de este tipo de estudios, como, por ejemplo, la escasa validez de los resultados (Salas Blas, 2013). Con todo, con la revisión y la propuesta realizadas, se pretenden alcanzar, tras la futura implementación de las diversas actividades (véase

Apartado 5), los siguientes efectos/resultados en los estudiantes: (1) que su aprendizaje de la lengua extranjera sea contextualizado y centrado en el desarrollo de destrezas y competencias durante todo el proceso de aprendizaje, necesarias estas para alcanzar un nivel de fluidez mayor; (2) que sean capaces de realizar una integración correcta y efectiva de lo aprendido (i.e. contenidos comunicativos y sintáctico-discursivos) para una mejor y más eficiente adquisición de la lengua meta; (3) que, mientras se practica el idioma extranjero, aprendan de forma implícita aspectos de tipo pragmático (p.ej. intercambio de opiniones), social (p.ej. conocimiento de determinadas prácticas sociales en países donde se habla la lengua meta) y cultural (p.ej. curiosidades de culturas diferentes a la suya); y (4) que sean capaces de interactuar en la lengua meta, es decir, que se fomente su capacidad de producir output lingüístico adecuado al contexto y situación.

Del mismo modo, esta propuesta se ha diseñado con el fin de aplicarse, en nuestro caso particular, durante el curso académico 2022-2023, además de realizar en un futuro próximo una comunicación en la que se establezcan los grupos necesarios para poder llevar a cabo una metodología experimental y comprobar si los resultados que esperamos alcanzar se logran finalmente. Del mismo modo, animamos a todos aquellos docentes que estén interesados en el uso de la RV y las RRSS con fines educativos a aplicar esta propuesta en sus clases, comunicando posteriormente si se han llegado a los objetivos. Consideramos que es fundamental la divulgación de proyectos que versen sobre este tema para favorecer al progreso en metodologías de enseñanza y aprendizaje de idiomas.

5. REFERENCIAS

Abreus González, A., & Haro Calero, R. D. (2019). El empleo de materiales auténticos audiovisuales para el desarrollo la expresión oral en inglés: estudio de caso en Ecuador. EDMETIC, 8(1), 23–35. https://doi.org/10.21071/edmetic.v8i1.10695

Aguilera Saborit, G., Olivero Herrera, M., & Fiol Cuenca, A. (2021). El aprendizaje basado en tareas en la expresión oral del idioma inglés al nivel intermedio equivalente a un B1. Revista Científica Del Amazonas, 4(7), 29–39. https://doi.org/10.34069/ra/2021.7.03

Al-Tamimi, N. O., Abudllah, N., Bin-Hady, W. R. A. (2020). Teaching speaking skill to EFL college students through task-based approach: problems and improvement. British Journal of English Linguistics, 8(2), 2055–6063. https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Teaching-Speaking-Skill-to-EFL-College-Students-through-Task-based-Approach.pdf

Aneas Álvarez, M. A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía.

Anwas, E. O. M., Sugiarti, Y., Permatasari, A. D., Warsihna, J., Anas, Z., Alhapip, L., Siswanto, H. W., & Rivalina, R. (2020). Social Media Usage for Enhancing English Language Skill. International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM), 14(07), 41. https://doi.org/10.3991/ijim.v14i07.11552

Baron, R. (2020). Students' Perception on Online Application in Speaking Skill. VELES Voices of English Language Education Society, 4(2), 213–221. https://doi.org/10.29408/veles.v4i2.2543

Benito, A. B. G. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. In El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008 (pp. 493-506).

Borau, K., Ullrich, C., Feng, J., & Shen, R. (2009). Microblogging for language Learning: Using Twitter to train communicative and cultural competence. En M. Spaniol, Q. Ling, R. Klamma, R. Rynson (Eds.), Advances in web-based Learning (pp.78-87). Berlín: Springer.

Bouzar, S. (2019). Issues in Teaching Speaking to EFL Learners. Education and Linguistics Research, 5(1), 70. https://doi.org/10.5296/elr.v5i1.14705

Campos Soto, M. N., Ramos Navas-Parejo, M., & Moreno Guerrero, A.J. (2020). Realidad virtual y motivación en el contexto educativo: Estudio bibliométrico de los últimos veinte años de Scopus. Alteridad, 15(1), 47-60. https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.0

Cerezo, L. (2011). Introducing language assessment and testing. Inglés: Investigación, innovación y buenas prácticas. Teacher development, 119-142.

Cervantes Rejón, J. (2022). Currículum, didáctica y los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Reflexiones, experiencias y miradas. ISBN 978-84-1122-497-0.

Chisega-Negrilă, A.-M. (2015). Using Social Media for ESL Learning – Twitter vs. Pinterest. JADLeT Journal of Advanced Distributed Learning Technology, 3(7), 75–86.

de Antonio Jiménez, A., Abarca, M. V., & Ramírez, E. L. (2000). Cuándo y cómo usar la Realidad Virtual en la Enseñanza. IE Comunicaciones: Revista Iberoamericana de Informática Educativa, (16), 4.

dos Santos Trindade, M. J., & dos Santos, C. A. (2019). Realidade virtual na sala de aula: prática de ensino de Geografia. GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais, 10(22), 72-80.

Hanifa, R. (2018). Factors generating anxiety when learning EFL speaking skills. Studies in English Language and Education, 5(2), 230–239. https://doi.org/10.24815/siele.v5i2.10932

Hattem, D., & Lomicka, L. (2016). What the tweets say: A critical analysis of Twitter research in Language Learning from 2009 to 2016. E-Learning and Digital Media, 13(1-2), 5–23. https://doi.org/10.1177/2042753016672350

Herlisya, D., & Wiratno, P. (2022). Having Good Speaking English through Tik Tok Application. Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature, 1(3), 191–198. https://doi.org/10.54012/jcell.v1i3.35

Instituto Cervantes. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:be7f3111-148c-4012-b38c-4af45e70235f/cvc-mer.pdf

Instituto Cervantes. (2015). Diccionario de términos clave de ele. Expresión Escrita., CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Expresión escrita. Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionescrita.htm

Jubany i Vila, J. (2012). Aprendizaje social y personalizado: conectarse para aprender. Barcelona: Editorial UOC.

Komariyah, T., Sulistiowati, W., Fajri, L. A., Allatif, N. (2022). The Implementation of TikTok Application to Learn Speaking Skill in English Language Teaching (ELT). Conference on English Language Teaching, 2, 142–154. https://doi.org/10.24090/celti.v2.43

Krashen, S. D. (1982). Acquiring a second language. World Englishes, 1(3), 97-101.

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, 340, de 30 de diciembre de 2020.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Lingga, Y. M., Yuliyanti, W., & Ningsih, Y. (2021). Improving english speaking skill of efl class by using video blog on social media. JALL (Journal of Applied Linguistics and Literacy), 5(1), 19–36. https://doi.org/10.25157/jall.v5i1.4899

Lowerison, G., Sclater, J., Schmid, R. F., & Abrami, P. C. (2006). Student perceived effectiveness of computer technology use in post-secondary classrooms. Computers & Education, 47(4), 465–489. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.10.014

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). Competencia en Comunicación Lingüística. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomce/competencias-clave/linguistica.html Consultado el 10 de octubre de 2022

Oberg, K. (1954). Culture shock (p. 1). Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.

Paricio Tato, M. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Poramathikul, P., Arwedo, N., Abdulhakim, I., & Wattanaruwangkowit, P. (2020). The Influence of Using Social Media as a Learning Platform by Bilingual and Multilingual Learners on English Speaking Skills. English Language in Focus (ELIF), 2(2), 111. https://doi.org/10.24853/elif.2.2.111-122

Putri, S. M. D. (2022). The effectiveness of using tiktok to improve efl learners' speaking ability. MIMESIS, 3(2), 101–110. https://doi.org/10.12928/mms.v3i2.6096

Rodrigo, M. (1999). La comunicación intercultural. Barcelona: Anthropos.

Salas Blas, E. (2013). Diseños preexperimentales en psicología y educación: una revisión conceptual. Liberabit, 19(1), 133-141. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272013000100013&lng=es&tlng=es

Silva, T. (2016). An overview of the development of the infrastructure of second language writing studies. Handbook of second and foreign language writing, 19-43.

Trenchs Parera, M. (2001). Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas. Editorial Milenio.

Yi, J.-Y. (2009). Defining Writing Ability for Classroom Writing Assessment in High Schools. Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 13(1). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ921024.pdf

FACTORES QUE AFECTAN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE VIRTUAL DE ELE DESDE LA EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES BENINESES DE GRADO

LAURENT-FIDÈLE SOSSOUVI
Université d'Abomey-Calavi (Benín)
MEI-CHIH LIN
Université d'Abomey-Calavi (Benín)

1. INTRODUCCIÓN

La literatura científica especializada ha demostrado que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son capaces de resolver la mayoría de los problemas educativos, mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje e impulsar procesos de innovación. Sin embargo, no todos los nuevos currículos y prácticas docentes tienen en cuenta a su público meta o desarrollan las capacidades innovadoras del profesorado. Hace falta esperar la pandemia del coronavirus, la disrupción educativa presencial para que los sistemas educativos del planeta cambien rotundamente el panorama educativo y realicen cambios didácticos y sociales inapelables. Es el caso de Benín, donde esta emergencia sanitaria ha creado escenarios inéditos y estilos de vida sin precedentes en los que prima el uso de los avances tecnológicos. Las universidades beninesas han tenido que adecuarse a la nueva forma de enseñar, pasando de la presencialidad mayoritaria a clases virtuales e híbridas.

Como resultado, los docentes tuvieron que repensar sus métodos de enseñanza y adaptarse a la enseñanza en línea en cuestión de días. Ello supone concebir un nuevo escenario en la triada didáctica, es decir, las relaciones multilaterales entre docentes, estudiantes y los contenidos multimedia con fines educativos. Ajustarse a estas nuevas circunstancias

no es fácil, pero tampoco irrealizable. Esta situación involucra varios factores que pueden influir de forma positiva o negativa. Por lo tanto, esta investigación pretende dilucidar los factores que repercuten negativamente en la enseñanza-aprendizaje virtual de los estudiantes universitarios del Grado en Estudios Hispánicos de una universidad pública de Benín.

Conocer estos factores puede contribuir significativamente a reducir el potencial de conflictividad y mejorar o favorecer aproximaciones didácticas más eficaces. Esperamos que este trabajo sea de utilidad tanto para incrementar la interacción en las modalidades a distancia como para implementar los procesos de innovación y mejora de la universidad.

Para lograr los objetivos planteados, este trabajo comienza brindando un marco teórico para abordar cuestiones relativas al contexto de investigación, aclarar algunos conceptos y describir algunas de las características más destacadas de trabajos anteriores. A continuación, pasamos a describir la metodología utilizada. Finalmente, se exponen e interpretan los resultados cuantitativos y cualitativos generados por el análisis.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Contexto

Desde enero de 2020, la pandemia de COVID-19 se ha apoderado del mundo. Más de 190 países cerraron escuelas y universidades en el punto álgido de la crisis, afectando a más de 1.600 millones de aprendientes (UNESCO, 2021). Esta enfermedad del coronavirus se ha convertido en uno de los mayores desafíos globales de nuestro tiempo, sin precedentes en su gravedad y alcance. Las emergencias sanitarias afectan a todos los ámbitos de la vida social y personal y perturban gravemente la educación. Ante esta situación, la mayoría de los sistemas educativos en el mundo ha cambiado de modalidad presencial a virtual o híbrido. La vida universitaria transcurre a través de pantallas, chats y correos electrónicos.

La Universidad de Abomey-Calavi, al igual que su Departamento de Estudios Hispánicos, es esencialmente un centro público de educación superior presencial. En este último, los docentes y los estudiantes no tienen

acceso a plataformas que se centren en contenidos y actúen como un complemento del modelo presencial. Pero cada docente cuenta con su propio ordenador personal para reforzar y ampliar los conocimientos impartidos en el aula o para realizar investigaciones. En efecto, los profesores universitarios no solo imparten docencia, sino que también dirigen los trabajos de los estudiantes, realizan investigaciones y pueden gestionar burocráticamente diversos aspectos de sus actividades. El departamento admite a discentes de diferentes condiciones socioeconómicas, familiares, culturales, etc. Este es un punto importante porque las diferencias en las estructuras familiares y económicas son dos de las principales causas de la llamada "brecha digital" (Dey y Ali, 2016; Van Dijk, 2017). Por ello, la asimetría en el acceso a la tecnología y los recursos informáticos y el consiguiente ritmo desigual de aprendizaje es un peligro que amenaza a la institución educativa si se utilizan únicamente modelos virtuales para enseñar la lengua cervantina. Esta crisis nos ha llevado a apostar por la innovación en la educación superior y a cuestionarnos si la enseñanza presencial es la forma idónea y única de enseñar lenguas extranjeras.

2.2. Antecedentes

Uno de los debates más importantes en la enseñanza de lenguas desde la crisis sanitaria ha sido el modelo virtual en la educación superior. Se ha publicado una gran cantidad de literatura científica en todo el mundo sobre este tema amplio y complejo, e intentaremos revisarla después de definir algunos conceptos importantes.

La enseñanza presencial se refiere a un método de enseñanza en el que los profesores interactúan en tiempo real y cara a cara con sus aprendientes en un aula física o real. Por tanto, es necesaria la presencia de los tres principales actores del aula, a saber, el aprendiente, el conocimiento y el docente. Es la educación convencional o tradicional la que ha sobrevivido hasta nuestros días.

La enseñanza a distancia o remota permite que los estudiantes tomen cursos desde casa. Los estudiantes aprenden de manera relativamente independiente con la ayuda de profesores o especialistas a distancia, con restricciones mínimas de tiempo y movilidad. En un entorno de

aprendizaje en línea, el profesor, por supuesto, no está físicamente presente con los estudiantes, pero pueden comunicarse a través de sistemas de videoconferencia y mensajería instantánea. Entonces, la enseñanza en línea o virtual es en realidad clases sin ir a la escuela. Sin embargo, requiere un ordenador o tableta, una conexión a internet y el uso de plataformas multimedia. Actualmente, existe una gran cantidad de plataformas de teleformación, tanto gratuitos (Moodle, Zoom) como de pago (Blackboard). En consecuencia, es posible disfrutar de un aprendizaje a distancia de alta calidad. Si bien muchos padres y docentes se mostraron escépticos sobre los beneficios del aprendizaje a distancia antes de la pandemia de 2020, la educación en línea o virtual ha demostrado ser efectiva.

En cuanto a la modalidad híbrida o mixta, combina una parte de la enseñanza presencial y otra parte de la enseñanza en línea o virtual, tal como un aula invertida, lo que significa que los alumnos escuchan la parte teórica del curso usando soporte multimedia y luego se unen a la clase para los ejercicios.

Con respecto a la pandemia de coronavirus en África, se encontró la investigación realizada por Oguntola et al. (2020) cuya meta fue examinar la situación escolar, la adopción de cursos en línea y el aprendizaje a distancia en Nigeria durante la crisis sanitaria. Abordan los desafíos que enfrentan los enseñantes y aprendientes. Los hallazgos muestran que las escuelas carecen de la infraestructura y los conocimientos necesarios para el aprendizaje a distancia. Además, los profesores y los alumnos prefieren reunirse en clases presenciales.

De manera similar, Sossouvi y Lin (2021) encuestaron a 100 estudiantes de ELE en Benín mediante cuestionarios y entrevistas personales semiestructuradas sobre sus percepciones hacia el uso de teléfonos inteligentes en el aula. Los resultados mostraron que la mayoría de los informantes valoraron positivamente el aprendizaje móvil, pero prefirieron la instrucción presencial en el aula, seguida del aprendizaje combinado o mixto. En conclusión, los sistemas de enseñanza en línea, especialmente el aprendizaje móvil, pueden combinarse con cursos presenciales para facilitar la adquisición y el desarrollo de las destrezas en español.

Para los estudiantes bolivianos, el gobierno ha decidido una cuarentena general, suspendiendo las actividades educativas en todos los niveles. Este hecho allanó el camino para el paradigma de los cursos en línea, que generó muchos problemas. Por lo tanto, Ramírez et al. (2020) intentaron investigar las percepciones de los estudiantes universitarios sobre la educación virtual. Los datos de la encuesta en línea reflejaron las fortalezas y debilidades que los participantes vieron en esta nueva situación.

Por su parte, Castillo-Castillo y Álvarez-Lozano (2021) pretendieron conocer, en Ecuador, el impacto de los factores socioemocionales en el desempeño de tareas y participación en clases virtuales durante la enfermedad de COVID-19. Emplearon métodos descriptivos, no experimentales y transversales. Por ello, utilizaron la prueba de Chi-cuadrado de Pearson para establecer una relación neta entre la falta de interacción con los amigos y las emociones generadas, como la tristeza. Los hallazgos mostraron similitudes con los encontrados en España, Italia, Portugal y China, donde síntomas como depresión, tristeza y ansiedad se asociaron con medidas tomadas para controlar y prevenir la propagación generalizada de la pandemia. Por otro lado, otro factor importante en este asunto es la situación económica.

Por otra parte, en el caso de España, existen trabajos relacionados con el modelo virtual, como el de Echauri Galván et al. (2021), que describe las percepciones y reacciones de 159 estudiantes de inglés de diferentes programas de Grados de la Universidad de Alcalá ante el repentino cambio a modelos virtuales de enseñanza del inglés. Los datos se obtuvieron de una encuesta respondida por los participantes antes mencionados y del posterior grupo de discusión, en el que participaron los autores del artículo y algunos de los encuestados. Este modelo virtual ha demostrado ser problemático para el aprendizaje y la práctica de destrezas como la expresión oral, la participación en el aula, la presentación de trabajo en equipo y las relaciones interpersonales. Además, los resultados destacaron ventajas como un mayor conocimiento y manejo de los recursos técnicos. Finalmente, ayudaron a mostrar a los profesores las herramientas de evaluación y trabajo digital mejor y peor calificadas por los participantes.

De la misma manera, Esteban Rivera et al. (2022) explicaron la naturaleza de la convivencia que viven los estudiantes de la Universidad Nacional de Hermilio Valdizán (Perú) en las aulas virtuales, por las restricciones sociales de la pandemia. Los datos se recogieron a través de entrevistas a estudiantes. Las clases virtuales, entonces, despersonalizan la comunicación, cambiando la sensibilidad, la cosmovisión, la percepción del tiempo y el espacio de los estudiantes, incluso sus relaciones con los demás.

Romero-Saritama y Simaluiza (2022) examinaron los distractores y desafíos planteados por 60 estudiantes universitarios ecuatorianos en las clases virtuales en tiempos de pandemia. Les administraron un cuestionario especial. Los participantes informaron una serie de desafíos técnicos y una variedad de distracciones mientras tomaban el aprendizaje a distancia desde casa. No se encontraron correlaciones entre las variables, pero sí una presencia significativa de distractores. La cantidad de distracciones que enfrentan los estudiantes refleja el ecosistema subyacente que afecta negativamente el proceso de aprendizaje durante la educación en línea.

En este mismo sentido, Vásquez Paucar et al. (2022) utilizaron una muestra de 266 estudiantes de diversas provincias de Ecuador para identificar los factores que inciden en la participación familiar en las clases virtuales a través de una encuesta virtual. Los resultados revelan cuestiones no resueltas que crean problemas de conexión o comunicación, tales como: recursos económicos y financieros limitados, cortes de internet, largas horas de estudio y ubicación física inadecuada. Pues llegaron a la conclusión de que las familias ecuatorianas no estaban preparadas para la modalidad virtual y les costaba conseguir los medios económicos para pagar las cuotas necesarias y brindar clases virtuales a sus hijos.

En México, Andraca-Sánchez et al. (2022) realizaron una investigación que tuvo como objetivo identificar factores relacionados con problemas de continuidad en el aprendizaje virtual y evaluar la inclinación de 51 estudiantes universitarios hacia este nuevo modelo. En el análisis multivariado, los factores que dificultaron el aprendizaje en línea incluyeron la falta de equipos en el aula, la falta de herramientas tecnológicas,

conectividad y apoyo institucional; mala comunicación con los profesores, prácticas de trabajo virtual regulares o muy deficientes y el desarrollo lento del contenido. El estudio también encontró que las mujeres estaban en desventaja cuando se trata de comunicarse con los docentes y continuar su educación. La falta de comunicación entre alumnos y profesores fue el aspecto más infravalorado. Hay muy poca comunicación entre los estudiantes (especialmente las mujeres) y los profesores. Según los mismos autores, mejorar la comunicación y la empatía de los profesores hacia el nivel socioeconómico de los alumnos podría reducir la influencia de estos factores asociados a mayores dificultades de aprendizaje.

Finalmente, la pandemia de COVID-19 no solo ha tenido graves consecuencias para la salud y la economía, sino que también ha cambiado las prácticas educativas. Si bien la educación virtual ha sido considerada durante mucho tiempo como un facilitador del proceso educativo, está claro que ningún país está completamente preparado para responder rápidamente a esta crisis. Esta última debería ayudar a los políticos, profesores y estudiantes de lenguas extranjeras a sacar conclusiones y prepararse mejor para el futuro.

3. POBLACIÓN Y MÉTODOS

3.1. Descripción de los estudiantes participantes

La muestra casual está conformada por 50 estudiantes universitarios de Grado en Filología Hispánica, todos ellos adultos benineses, con un perfil preponderante que los sitúa entre los 17 y 25 años. Hemos seleccionado a 25 estudiantes (de los cuales 10 mujeres) que cursaban el cuarto semestre y a 25 informantes (de los cuales 10 mujeres) que estaban estudiando el sexto semestre. Son jóvenes, solteros, sin hijos, sin trabajo, por lo que solo pueden vivir de los ingresos de sus progenitores o familiares. Según los participantes el ingreso familiar cubre las necesidades del hogar mediana (30 %) e insuficientemente (70 %). Todos son multilingües, con un nivel intermedio de español y presentan un nivel socioeconómico bajo o medio. Proceden principalmente de los departamentos (provincias) de Litoral, Atlántico, Uemé, Mono, Zu y Borgú, por lo que

hablan las lenguas nacionales de estas demarcaciones territoriales administrativas, sin olvidar el francés, la lengua oficial y las lenguas extranjeras como el inglés, el español y algunos incluso entienden algo de portugués, chino y árabe. Todos contaban con conocimientos informáticos y de internet. El 96 % (48) asistió a cursos sobre recursos informáticos, mientras que el 4 % (dos) carece de capacitación. Todos tenían aplicaciones educativas instaladas en sus teléfonos inteligentes. Respecto al acceso a internet, todos los participantes acceden a través de datos móviles además de otras formas de conexión (12 %). El 90 % de ellos posee un teléfono inteligente, mientras que el 10 % tiene a la vez un teléfono móvil clásico y un teléfono inteligente. Nadie tiene conexión fija a internet mediante fibra óptica propia (aunque los padres de tres participantes la tienen en casa) y cabe señalar que el despliegue de este tipo de conexión no es igual en todas las ciudades, en todos los departamentos y no todas las compañías llegan a todos los rincones del país. Es importante señalar que sus aulas no disponen de ordenadores, wifi, ni pizarra digital; y la universidad no estaba equipada para responder rápidamente a una pandemia.

3.2. Materiales y procedimientos utilizados

Para lograr nuestros objetivos, decidimos utilizar un método de investigación mixto que incluye un proceso de recogida y análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Para la recogida de datos se utilizaron observaciones, un cuestionario, entrevistas y una guía de entrevista no estructurada.

Las entrevistas proceden de conversaciones espontáneas entre los informantes y los entrevistadores sobre su experiencia en el modelo virtual, en concreto los factores que inciden en la enseñanza virtual del español como lengua extranjera durante la pandemia de la COVID-19. Trabajamos con los estudiantes, dentro de nuestras posibilidades y a nuestra disposición, para recoger sus opiniones, sugerencias, críticas y comentarios de forma manejable. Se tomaron múltiples muestras durante el estudio para obtener resultados fiables. Los participantes son seleccionados al azar en función de su disponibilidad. Las entrevistas permitieron adaptar la secuencia de preguntas al perfil de cada informante. La

flexibilidad de estas conversaciones nos permitió obtener la mayor cantidad de información y detalle posible de los participantes sobre los temas tratados, para que pudieran compartir con nosotros sus observaciones o experiencias durante estos meses de cambios y ajustes no planificados. Cabe señalar que durante el proceso de entrevista hemos reformulado algunas preguntas de tal manera que los entrevistados pudieran entenderlas en su totalidad.

Además, teniendo en cuenta la cultura lingüística del país, la disponibilidad léxica de nuestros participantes y con el fin de recabar datos fiables, objetivos y auténticos, alternamos el español con el francés, o en función de las respuestas dadas, vamos guiando la entrevista de la manera más idónea para obtener la máxima indagación. Aquellos que tienen dificultades para expresarse en español pueden alternar o mezclar el español con el francés para responder a ciertas preguntas. Cada entrevista duró aproximadamente cinco a 10 minutos, y en conjunto, los datos grabados suman más de cinco horas. Las grabaciones se realizaron entre los cursos 2020-2021 y 2021-2022. Las entrevistas fueron grabadas en audio, transcritas, luego analizadas e interpretadas a la luz de los objetivos del trabajo.

4. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS PRINCIPALES HALLAZGOS

La transición de las aulas presenciales a las virtuales ha sido imprevista, dramática y drástica tanto para los estudiantes como para los docentes. La rapidez del gobierno beninés, la del rector y su equipo hicieron que el proceso de adaptación fuera placentero y fluido para impartir docencia o recibir las clases. Si bien nuestros informantes han identificado varios aspectos que han afectado el buen funcionamiento de esta respuesta de emergencia a la crisis sanitaria, los cuales intentaremos esbozar e interpretar a continuación.

4.1. Factores académicos y pedagógicos

De acuerdo con los datos de la investigación, el 90 % encontró el paso de clases presenciales a la modalidad virtual abrupta y radical. Los

mismos señalan que los profesores atienden convenientemente, pero no todos están capacitados en esta nueva modalidad de estudios. De hecho, los docentes no poseen ninguna certificación de diseño ni de enseñanza en el aprendizaje virtual. No todos los estudiantes virtuales recibieron capacitación específica y el personal de apoyo en esta área es insuficiente. Esta respuesta precipitada del gobierno se debe a que no está preparado para aprovechar la digitalización para enfrentar una crisis de esa envergadura. Y, además, los planes nacionales del sector educativo aún no integran la educación a distancia o la educación de emergencia y existe una falta de estandarización tanto en las modalidades, como en los contenidos de los cursos en línea. Resultados similares han sido obtenidos por Taveras-Pichardo et al. (2021).

Los informantes reportaron algunos casos de profesores estresados debido a una preparación inadecuada o algunas clases con pantallas en negro y micrófonos apagados o silenciados. Esta condición dificulta los lazos de amistad y las interacciones para el aprendizaje.

El 60 % coincidió en tener alguna dificultad para comprender o aprender sin la presencia física del profesor; sus vecinos o familiares generaron ruidos molestos y echaba de menos el ambiente del recinto universitario, como la vida en el campus y la vida asociativa. Efectivamente, las sesiones presenciales son momentos de conexión y una parte importante de la colaboración y del compañerismo, que se premia de forma oculta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, los cursos en línea pueden presentar algunos inconvenientes, tales como la falta de contacto humano, requieren gestión del tiempo, autodisciplina y pueden generar adicción a la tecnología, problemas de salud como el cansancio ocular u otros problemas físicos, etc. La falta de supervisión directa del docente puede distraer a algunos estudiantes. Las distracciones de los estudiantes por el movimiento en casa, el ruido y los mensajes de las redes sociales como WhatsApp, Twitter e Instagram a menudo perjudican la concentración y la atención. A la misma conclusión llegaron algunos investigadores, como Ifeanyi y Chukwuere (2018) sobre la atención dispersa, y otros, como Al-Kindi y Al-Suqri (2017), cuyos participantes eran más conscientes del uso de teléfonos móviles para acceder a la red social en lugar de aprendizaje virtual. Este resultado es

consistente con Oguntola et al. (2020) cuyos encuestados (63,3 %) reportaron sentirse molestos por el ruido de los demás. Por el contrario, no coincide con los observados en autores previos (Poveda Pineda y Rodríguez Hernández, 2014; Ramírez Ramírez y Fernández De Castro, 2020) para quienes los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje mejoran los procesos de comunicación e interacción entre los actores del aula.

Otro elemento importante fue señalado por la gran mayoría de los informantes (90 %): la falta de materiales educativos o de instrucción y la falta de apoyo estudiantil adecuado. Este aspecto puede provocar que muchos estudiantes abandonen las clases o deserten, especialmente los de primer año. Esta dificultad ha surgido por la situación de emergencia, que llevó a las autoridades a implementar cursos en línea, modelos sin preparación. En su mayor parte, la educación virtual durante la pandemia no ha brindado oportunidades de aprendizaje significativas, y mucho menos un aprendizaje autónomo.

4.2. Factores económicos

La gran mayoría de los participantes (90 %) considera que el componente económico es el más importante para completar con éxito un curso en línea. El nivel de ingresos de los padres o familiares incide en el modelo virtual. Las dificultades financieras de los padres o familias significan que estos estudiantes no pueden acceder a todos los recursos que podrían usarse para acelerar el proceso de aprendizaje del español, comenzando con un teléfono inteligente, un ordenador o una conexión a internet lo suficientemente buena. Las clases virtuales se han convertido así en un factor de desigualdad. En consecuencia, los factores socioeconómicos como el nivel de ingresos familiares, el nivel educativo de los padres, padrastros o padres adoptivos y el género pueden afectar la calidad y accesibilidad de la educación, así como la capacidad de la educación para mejorar las circunstancias de la vida.

Las dificultades financieras de los padres y las preocupaciones de los estudiantes por la falta de dinero en el hogar pueden afectar negativamente su capacidad de aprendizaje y aumentar las tasas de deserción (Rincón et al., 2020; Pachay-López y Rodríguez-Gámez, 2021). Por

consiguiente, los factores socioeconómicos deben considerarse factores limitantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Son de gran importancia en este proceso porque brindan acceso a todos los materiales de aprendizaje que pueden ayudar a mejorar, optimizar o agilizar el proceso de aprendizaje.

No cabe duda de que los factores económicos influyen en el proceso de aprendizaje desde la niñez hasta la profesionalización. Sin embargo, no se puede generalizar que los niños y jóvenes que cuentan con mejores recursos siempre triunfen en la vida, mientras que los menos afortunados están abocados al fracaso. Aquellos que tienen acceso a abundantes recursos para aprender tienen una ventaja financiera sobre aquellos que no los tienen, pero esta falta de recursos se puede superar con mucho empuje, talento, trabajo duro y, sobre todo, amor. Este hallazgo respalda un estudio previo de De Jesús y Jiménez (2022), que concluyó que el nivel socioeconómico y las aulas virtuales influyen significativamente en el éxito de los estudiantes.

4.3. Factores de infraestructura tecnológica

Todos los informantes opinaron que la universidad no cuenta con los recursos tecnológicos suficientes para acceder fácilmente a las plataformas digitales. La mayoría (76 %) consideró que la capacidad de la infraestructura instalada es insuficiente y la describió como "infraestructura poco confiable, equipos obsoletos, inoperativos o insuficientes", mientras que el resto (24 %) consideró que su universidad no carecía de infraestructura e instalaciones para clases virtuales. Para algunos participantes del tercer Grado, "la infraestructura de la universidad no cumple con los requisitos de aulas virtuales, ni con los requisitos de distanciamiento físico". Además, "la educación virtual es actualmente un lujo que nuestra universidad no puede permitirse". En realidad, las limitaciones tecnológicas pueden impactar negativamente en el rendimiento académico, además de provocar desinterés por las materias, imposibilidad de cubrir los gastos corrientes, restricciones de internet y otras circunstancias.

El 94 % utilizó teléfonos inteligentes y el 6 % usó ordenadores portátiles para recibir sus cursos virtuales. Este uso generalizado de móviles en las

aulas virtuales puede afectar a la calidad de los cursos, ya que de momento los móviles no son adecuados para estudios universitarios de manera virtual, a menos que se dispongan de aplicaciones específicamente diseñadas para este modelo (Taveras-Pichardo et al., 2021, p. 146). Por ello, autores como Ramadiania et al. (2017) indican que se deben crear aplicaciones móviles para el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales. Este resultado coincide con lo observado en Oguntola et al. (2020) donde el dispositivo más utilizado es un teléfono inteligente con un 92,9 %, seguido de un ordenador portátil (15,3 %), luego una tableta (10,2 %) y una televisión (1 %).

La gran mayoría (94 %) cree que la falta de acceso a internet, las fluctuaciones o inestabilidad y el costo exorbitante tienen un impacto negativo en los cursos en línea e impide el normal desarrollo de las clases virtuales. De hecho, la infraestructura deficiente, especialmente la conectividad a internet, la cobertura de telefonía móvil defectuosas y los cortes repentinos y frecuentes del suministro eléctrico pueden obstaculizar seriamente la enseñanza virtual. Resultados análogos han sido observados por Ajadi et al. (2008), Pérez-Archundia (2020), Miguel-Román (2020), Oguntola et al. (2020), Taveras-Pichardo et al. (2021), cuyos participantes se mostraron insatisfechos con las condiciones y la asistencia técnica. El restante (6 %) no tiene ningún problema porque vive con sus padres y tiene conexión a fibra óptica; en otras palabras, sus padres tienen los medios para brindarles diversas formas metodológicas de enseñanza en este tipo de modelo virtual.

La gran mayoría (94 %) de los participantes utiliza sus datos móviles, en consecuencia, se consumían rápidamente. El resultado es que después de unos días ya no asisten a cursos en línea por dificultades pecuniarias o financieras. Este hallazgo apoya la investigación previa de Expósito y Marsollier (2020) que alude a las desigualdades de acceso a la educación virtual.

Todos los entrevistados mencionaron en la entrevista que a veces las plataformas no emitían sonido, la cámara y el sonido a menudo se apagaban durante el desarrollo de los cursos virtuales. Este incidente podría atribuirse a problemas de conectividad, interferencia con las señales de radio, televisión y teléfono u otras razones logísticas.

En cuanto al dominio de la herramienta informática por parte de los docentes, el 12 % de los informantes cree que sus profesores tienen un buen nivel informático, el 80 % piensa que sus docentes tienen rudimentos de informática e internet y el resto (8 %) prefiere no tomar posición. Estos resultados difieren de los encontrados por Gómez-Galán (2020), cuyos profesores universitarios tienen una buena alfabetización digital.

Asimismo, la falta de recursos tecnológicos y la falta de capacitación de algunos docentes y estudiantes en el uso de las TIC dificultan las clases virtuales. La brecha digital es un problema en el país. En palabras de un informante de segundo Grado, "Usar plataformas virtuales o aplicaciones digitales no contribuyó al refuerzo del aprendizaje de la lengua española por desconocimiento de su funcionamiento". Así, los cursos en línea en lugar de promover una mayor accesibilidad a los estudios han ampliado aún más la brecha entre clases sociales.

Resumiendo, la universidad todavía no dispone de condiciones y recursos adecuados para ofertar asignaturas y programas virtuales pertinentes y de calidad. Está claro que, sin una infraestructura tecnológica adecuada, la educación virtual no puede desarrollarse y la calidad de sus servicios puede verse comprometida. Para ello, las instituciones educativas deben contar con las tecnologías necesarias y suficientes. Las autoridades deben velar por las condiciones técnicas óptimas, la calidad de programas de educación superior a distancia (cf. Al-Fraihat et al., 2020), así como su adaptación a la realidad del estudiantado universitario beninés, la facilidad y utilidad de uso de los materiales utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual. La pandemia de coronavirus ha puesto de manifiesto que el uso de la tecnología es muy importante en el ámbito educativo.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio examinó los desafíos que enfrentaron los estudiantes benineses de ELE en las clases virtuales debido a la interrupción de la instrucción presencial por la crisis sanitaria. La influencia de factores de infraestructura tecnológica, socioeconómicos, académicos y pedagógicos parece evidente. La infraestructura actual en el país para facilitar la

enseñanza-aprendizaje virtual es insuficiente. Resulta que la universidad no tiene la infraestructura y la experiencia necesarias para esta instrucción en red en tiempos de pandemia. El problema de conectividad en las clases virtuales, del alto costo de internet y sus fallas aún permanecen. Los estudiantes tampoco cuentan con los recursos tecnológicos y económicos necesarios para el mundo virtual. Los docentes enfrentan dificultades, en cierta medida, similares a las que encuentran los estudiantes. Ambos prefieren la comunicación cara a cara en clases presenciales o modelo híbrido o mixta (Sossouvi y Lin, 2021).

Si bien existen ventajas y desventajas en la disposición de los participantes a participar en el aprendizaje virtual, el entorno todavía no es propicio. Por lo tanto, se alienta a las autoridades beninesas a continuar desarrollando el sector de la educación y asignarle más presupuesto como lo recomienda la UNESCO. Cabe señalar que el caso de Benín no debe verse como una situación única, ya que es comparable, aunque en diferente grado, con lo ocurrido en el resto de los países del mundo.

La industria de las telecomunicaciones es una de las más dinámicas y estables, de ahí es imprescindible universalizar el acceso a las tecnologías digitales, sobre todo a internet de alta velocidad de quinta generación (5G) y a la fibra óptica en todo el territorio a precios asequibles, con el fin de acabar de una vez por todas con la brecha digital. El gobierno, en estrecha colaboración con los gigantes de las telecomunicaciones del mundo, deben idear políticas para facilitar el acceso universal a internet, principalmente a las familias vulnerables. De igual manera, las instituciones educativas deben ser conscientes no solo de la brecha en el acceso a las telecomunicaciones y las herramientas digitales, sino también de los muchos desafíos endógenos y aspectos exógenos asociados con el aprendizaje virtual de los estudiantes. La formación de los docentes en el uso de las herramientas informáticas y su continuo reciclaje son fundamentales ya que la calidad pedagógica y la alfabetización digital o tecnológica del profesorado mejoran la enseñanza y el aprendizaje, así como promueven programas educativos innovadores. Las desigualdades en el acceso a internet y las TIC también deben reducirse para facilitar y permitir el aprendizaje en línea ubicuo. Nadie sabe cuándo ocurrirá otra pandemia y es nuestra responsabilidad estar

preparados. El gobierno beninés debe tener un enfoque humano en la gestión de la enseñanza-aprendizaje virtual de lenguas extranjeras.

Los resultados de este análisis pueden ayudar a las universidades, los gobiernos, los estudiantes, los docentes y las partes interesadas a tomar decisiones sobre la educación virtual ahora y en el futuro. También hacen un llamado para persuadir a los políticos para que inviertan más en infraestructura, educación digital de calidad para facilitar el acceso a la tecnología, capacitar talento digital calificado y alentar al país a producir productos electrónicos e informatizar el proceso educativo. Finalmente, también se recomienda que el gobierno adopte una cultura que promueva y apoye los bienes públicos, viabilizando el proceso de educación virtual a lo largo de la vida.

6. REFERENCIAS

Ajadi, T. O., Salawu, I. O. y Adeoye, F. A. (2008). E-learning and distance education in Nigeria. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 7(4), 61-70.

Al-Fraihat, D., Joy, M., Masa'deh, R. y Sinclair, J. (2020). Evaluating E-learning systems success: An empirical study. Computers in Human Behavior, 102, 67-86. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004

Al-Kindi, S. S. y Al-Suqri, M. N. (2017). Mobilizing learning: Using Moodle and online tools via smartphones. International Journal of Knowledge Content Development & Technology, 7(3), 67-86. https://doi.org/10.5865/IJKCT.2017.7.3.067

Andraca-Sánchez, C., Muñoz-García, A. H. y González-González, J. (2022). Factores asociados a la disrupción educativa presencial por la COVID-19: alumnado de Enseñanza Superior hacia la educación virtual. Revista Educatio Siglo XXI, 40(1), 153-178. https://doi.org/10.6018/educatio.440391

Castillo-Castillo, G. G. y Álvarez-Lozano, M. I. (2021). Factores socioemocionales que afectan el desarrollo educativo por pandemia del COVID-19. Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA, 6(3), 60-83. https://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1304

De Jesús, O. y Jiménez, E. (2022). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes en la modalidad virtual. Revista Estudios Psicológicos, 2(2), 103-115. https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.02.006

Dey, B. y Ali, F. (2016). A critical review of the ICT for development research. En B. Dey, K. Sorour y R. Filieri (Eds.), ICTs in developing countries: Research, practices and policy implications (pp. 3-23). Palgrave Macmillan.

Echauri Galván, B., García Hernández, S. y Fernández-Gil, M. J. (2021). Enseñanza virtual de lengua inglesa durante el confinamiento domiciliario: percepciones y reacciones del alumnado en una universidad española. Íkala Revista de Lenguaje y Cultura, 26(3), 603-621. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a08

Esteban-Rivera, E. R., Alvarado-Nazario, Ch. V., Fretel-Ríos, H. J. y Vela-Jaimes, G. Z. (2022). Convivencia en las clases virtuales durante confinamiento por Covid-19: una mirada desde los estudiantes universitarios. Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 24(3), 551-565. https://doi.org/10.36390/telos243.06

Expósito, C. D. y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. Educación y Humanismo, 22(39), 1-22. https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214

Gómez-Galán, J. (2020). Media education in the ICT era: Theorical structure for innovative teaching styles. Information, 11(5). https://doi.org/10.3390/info11050276

Ifeanyi, I. P. y Chukwuere, J. E. (2018). The impact of using smartphones on the academic performance of undergraduate students. Knowledge Management & E-Learning, 10(3), 290-308.

Miguel Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 50(Especial), 13-40. https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95

Oguntola, L. O, Anthony, H. M. y Oyewumi, M. B. (2020). E-learning en période de la Covid-19 : les écoles nigérianes à la loupe. Akofena, 3, 31-52.

Pachay-López, M. J. y Rodríguez-Gámez, M. (2021). La deserción escolar: Una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. Polo del Conocimiento, 6(1), 130- 155. DOI: 10.23857/pc.v6i1.2129

Pérez-Archundia, E. (2020). Desigualdad y rezago. El sistema educativo mexicano al desnudo frente a la pandemia del COVID-19. Entramados, 7(7), 36-41. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7507366

Poveda Pineda, D. F. y Rodríguez Hernández, A. A. (2014). Modelos e-learning para integrar las TIC y transformar programas de educación a distancia en programas virtuales. Revista de Investigaciones UNAD, 13(1), 59-75. https://doi.org/10.22490/25391887.1131

Ramadiani, Azainil, Haryaka, U., Agus, F. y Kridalaksana, A. H. (2017). User satisfaction model for e-learning using smartphone. Procedia computer science, 116, 373-380. https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.10.070

Ramírez Ramírez, L. N. y Fernández De Castro, J. (2020). Entornos virtuales de aprendizaje: Usabilidad y alcance en la formación de competencias profesionales del área educativa. Revista digital FILHA, 22.

Ramírez, I., Jaliri, C., Méndez, R. B. y Orlandini, I (2020). Percepciones universitarias sobre la educación virtual. Red de docentes IB, 3(1), 1-6.

Rincón, I. K., Suárez, S. A. y Suárez Castrillón, A. M. (2020). Impacto del programa Jóvenes en Acción en la deserción estudiantil en tiempos de Covid-19. Espacios, 41(42), 296-303. DOI: 10.48082/espacios-a20v41n42p25

Romero-Saritama, J. M. y Simaluiza, J. (2022). Distractores en clases remotas durante la Covid-19 en Ecuador: un análisis de percepciones. Aula de Encuentro, 24(1), 4-28. https://doi.org/10.17561/ae.v24n1.6325

Sossouvi, L.-F. y Lin, M.-C. (2021). Percepciones de los estudiantes universitarios benineses de ELE sobre el aprendizaje movil. En S. A. Flores Borjabad y R. Pérez Cabaña (Coords.), Nuevos retos y perspectivas de la investigación en literatura, lingüística y traducción (pp. 1182-1202). Dykinson.

Taveras-Pichardo, L. C., Paz-López, A., Silvestre, E., Montes-Miranda, A. y Figueroa-Gutiérrez, V. (2021). Satisfacción de los estudiantes universitarios con las clases virtuales adoptadas en el marco de la pandemia por COVID-19. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 10(2), 139-162. https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.12908

UNESCO (23 de marzo de 2021). Un año de educación perturbada por la COVID-19: ¿Cómo está la situación? https://www.unesco.org/es/articles/un-ano-de-educacion-perturbada-por-la-covid-19-como-esta-la-situacion

Van Dijk, J. A. G. M. (2017). Digital divide: Impact of access. En P. Rössler, C. A. Hoffner y L. van Zoonen (Eds.), The international encyclopedia of media effects (pp. 1-11). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0043

Vásquez Paucar, M. C., La O León, O., Conforme Cedeño, G. M. y Padilla Orlando, M. A. (2022). Los recursos económicos financieros de las familias para afrontar clases virtuales en tiempos de Covid 19. Revista Publicando, 9(33), 97-105. https://doi.org/10.51528/rp.vol9.id2297

CAPÍTULO 9

EL USO DE LAS TIC EN APRENDIENTES DE IDIOMAS SENIOR: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS (LE)

MIREIA SELLÉS GÓMEZ
EIDUNED

1. INTRODUCCIÓN

Según el diccionario de la Real Academia Española, la tercera edad corresponde a la ancianidad o al último periodo de la vida en el que la vida laboral activa disminuye de manera significativa. Por lo general, esta definición hace referencia a aquellas personas mayores de 65 años, independientemente de su situación laboral, física o social (Siliceo de Acha, 2010). Al no tener que trabajar en la mayoría de los casos, estas personas cuentan con cierta libertad para elegir hacer diversas actividades que sean placenteras o que no pudieron desarrollar en su juventud por cualquier motivo. A partir de esta edad, los tiempos de reacción y rendimiento empiezan a disminuir rápidamente. Asimismo, el cerebro deja de funcionar a nivel óptimo, derivando en problemas de memoria o demencia, lo que afecta a otras funciones cognitivas como son el lenguaje, la atención y las capacidades visoespaciales (Mohtar et al., 2022).

Actualmente, el envejecimiento de la población se está acelerando frenéticamente (Klimova, 2020b) y, aunque es una realidad mayoritaria en los países desarrollados, otras naciones en vías de desarrollo también están experimentando este fenómeno (de Lara et al., 2015; Yezhi, 2016; Ma, 2022). La situación económica actual y el cambio de forma de las pirámides poblacionales, junto con el aumento de la esperanza de vida, derivado de los avances sanitarios, tecnológicos y de calidad de vida, provocan que se plantee atrasar las edades de jubilación a nivel global

(Vasilene & Gorbachevskaya, 2019). Por estos motivos, se hace más que necesaria la incorporación y la didáctica sobre el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC a partir de ahora) en el día a día de este grupo de personas, ya que pueden formar parte de diferentes contextos de su vida cuotidiana. Además, estas personas deben mantenerse al tanto de las novedades que se producen en la sociedad actual, de la cual forman parte.

En el siguiente trabajo se incluye una revisión bibliográfica sobre el uso de las TIC para el aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes senior, además de diseñar, a partir de la información que se ha recopilado, una propuesta didáctica en la que se desarrollan la expresión oral en lengua inglesa (LE) y las competencias de comunicación lingüística y digital a través de la red social TikTok.

2. OBJETIVOS

Los objetivos principales de esta comunicación son:

- Hacer una revisión bibliográfica de aquellos trabajos en los que se relate la experiencia con el uso de las TIC en personas en la tercera edad, además de su experiencia como aprendientes de idiomas; y comprobar si existen comunicaciones en las que se integren ambos temas, es decir, experiencias de estudiantes de idiomas senior utilizando las TIC para sus procesos de aprendizaje.

- Diseñar una propuesta didáctica para el desarrollo de la expresión oral en lengua inglesa a partir de la revisión bibliográfica que se lleve a cabo, teniendo en cuenta las características de este grupo y adaptando dicha propuesta a sus necesidades. Esta también se diseñará con el fin de implementar la red social TikTok en los procesos de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo así el desarrollo de la competencia digital. Se ha optado por esta plataforma debido a que actualmente es una de las redes sociales cuyo uso está en auge y los estudios en los que se explora su potencial didáctico son, por el momento, poco numerosos.

3. METODOLOGÍA

Para elaborar la siguiente comunicación, se realizará una revisión bibliográfica con el fin de diseñar una propuesta didáctica de metodología preexperimental. Este tipo de metodología se caracteriza por establecer las bases de un experimento piloto que nos servirá como guía para acabar de diseñar el experimento que se aplique finalmente y resolver los posibles problemas que puedan surgir una vez se empiece a desarrollar el estudio.

Este tipo de metodología es bastante frecuente en investigaciones sociales y educativas, ya que en estos ámbitos es muy complicado replicar un experimento bajo las mismas condiciones (Salas Blas, 2013). Por esta razón, muchos investigadores no consideran este tipo de metodología para desarrollar sus proyectos, pero, precisamente por esta característica, Campbell y Stanley (2015) alegan por el uso del experimento piloto en metodologías pre y cuasi experimentales para estudios en los que no se pueden controlar completamente las variables ni obtener los mismos resultados en diferentes aplicaciones del experimento. Por esta razón, se ha optado por esta metodología, para poder aplicar esta propuesta didáctica en otra comunicación siguiendo, en ese caso futuro, una metodología experimental, para poder contrastar en grupos de control y experimentales los beneficios de incluir estas herramientas en la adquisición de segundas lenguas.

4. MARCO TEÓRICO

A continuación, procedemos a establecer las bases teóricas de esta comunicación, haciendo referencia a aquellas publicaciones que versan sobre el uso de las TIC de manera general en personas en la tercera edad, la enseñanza de idiomas en aprendientes senior y la aplicación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas en este tipo de alumnado, comentando, finalmente, el estado de la cuestión.

4.1. Aprendizaje de idiomas por parte de estudiantes senior

Como ya hemos mencionado en párrafos anteriores, gracias al aumento de la esperanza de vida, los grupos de aprendientes senior van en aumento (García, 2017). La calidad de vida actual permite a este grupo de personas adquirir nuevos conocimientos y desarrollar el aprendizaje permanente, lo que hace que valoren la enseñanza a lo largo de la vida, no solo con un fin educativo, sino también social (Sin et al., 2021; Vasilene & Gorbachevskaya, 2019).

Muchos son los beneficios que aporta el aprendizaje de idiomas en edades avanzadas. Por ejemplo, poder comunicarse en diferentes lenguas permite una mayor independencia a la hora de viajar, pues podemos sobrepasar la barrera lingüística si tenemos que resolver diversas cuestiones en un contexto de intercambio cultural (Martí et al., 2012). Además, asistir a clases de idiomas supone tener una vida más activa, interesante y agradable por participar en actos sociales (Vasilene & Gorbachevskaya, 2019). Por otro lado, también es destacable el hecho de que el alumnado senior quiera aprender inglés para comunicarse con sus nietos, utilizando esta lengua como herramienta de intercambio entre ambas generaciones (Martí et al., 2012). Estos factores influyen en la motivación de este grupo de estudiantes, fundamental para poder adquirir adecuadamente la lengua de enseñanza. Por este motivo, se deberían utilizar con este tipo de alumnado materiales que se ajusten a sus necesidades de aprendizaje, ya que muchos de ellos estudian idiomas con un fin determinado.

No obstante, este tipo de aprendientes está condicionado por diferentes cuestiones, siendo la más destacable el deterioro físico. Es muy probable que algunos estudiantes cuenten con problemas de audición y/o visión, además de otras posibles limitaciones de movilidad. Asimismo, se destaca también el empeoramiento de la memoria y de las facultades mentales. Sin embargo, el aprendizaje y uso de diferentes lenguas en estas edades favorece a la prevención de enfermedades mentales, como la demencia (Nijmeijer et al., 2021; Ramos et al., 2017). Por estas razones, es necesario que la adquisición de un nuevo idioma sobrepase estos inconvenientes, y se recomienda aplicar estrategias cognitivas y

metacognitivas que proporcionen un control sobre el propio proceso de aprendizaje a partir de situaciones reales (Martí et al., 2012).

Del mismo modo, se ha demostrado que la edad no es indicador de que un idioma se aprenda mejor o peor. Si bien es cierto que una exposición a una segunda lengua en una edad temprana favorece la pronunciación del discente, y que los aprendientes de mayor edad pueden comprender los aspectos abstractos de una lengua más fácilmente, ambos tipos de discentes pueden llegar a un mismo nivel comunicativo en una lengua extranjera (Martí et al., 2012). En resumen, la edad no es un factor determinante para aprender mejor una lengua, simplemente se seguirán diferentes procesos para la adquisición de la misma. Estas estrategias también permiten incluir el uso de la tecnología para un mejor aprendizaje de la lengua de enseñanza.

4.2. El uso de las TIC en personas de la tercera edad

En España, según el Instituto Nacional de Estadística, casi el 70 % de la población entre 65 y 74 años utiliza las TIC a diario. Asimismo, los usuarios de entre esas edades han aumentado en más de 3 puntos con respecto al año pasado. Esto nos hace ver que este grupo generacional se muestra favorable en cuanto a la implementación de este tipo de herramientas en diferentes aspectos de su día a día. Este uso de las TIC mejora la situación social de las personas mayores, su independencia en las actividades cotidianas, su estado de salud a nivel cognitivo, calidad de vida y actividades de ocio (AbuSa'aleek, 2014; Coelho & Duarte, 2016; Klimova, 2020a; Petrovčič et al., 2015).

Aunque este dato es bastante positivo, pues se deja de lado la concepción de inmigrantes digitales, debemos tener en cuenta que una baja experiencia tecnológica supone una dificultad añadida y una falta de motivación para seguir siendo usuarios activos de las TIC (Cao et al., 2020; de Lara et al., 2015). Por otro lado, los prejuicios que tienen los docentes, ya sea pensar que estos estudiantes son muy mayores para aprender a utilizar las TIC o que va a suponer más un problema que una ventaja (McClanahan, 2014), condicionan la metodología de enseñanza en el aula, pudiendo no ajustarse a las necesidades de los discentes. Sin embargo, consideramos que esta forma de pensar cambiará próximamente,

ya que debemos tener en cuenta que la próxima generación de personas mayores tendrá un bagaje tecnológico mucho mayor que el de la actual, pero eso no garantiza que sepan utilizar las TIC plenamente, ya que estas habrán evolucionado y también necesitarán algún tipo de guía para poder manejarlas adecuadamente (de Lara et al., 2015; Hanson, 2011). Del mismo modo, en diferentes estudios se demuestra que el uso de las TIC ayuda a las habilidades cognitivas y a la memoria, además de prevenir enfermedades como la demencia (Klimova, 2020a), por lo que su uso en la enseñanza de idiomas puede favorecer a la adquisición de la lengua meta.

4.3. Estado de la cuestión

Desafortunadamente, existe poca bibliografía que trate sobre la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes senior, pues, por lo general, se utilizan estas herramientas con aprendientes mucho más jóvenes (Klimova, 2020b; Yang & Lin, 2019). Adicionalmente, en la formación de profesorado, pocas veces se habla sobre qué metodologías utilizar con personas en la tercera edad, y se considera que las diferencias entre unas generaciones y otras no van a ser tan significativas, lo que lleva a la frustración y desmotivación tanto para los discentes como los docentes (Vasilene & Gorbachevskaya, 2019). Por este motivo se hace necesaria una mejor formación docente, que tenga en cuenta los diferentes tipos de aprendientes, ya que, en un futuro, el paradigma actual puede cambiar, es decir, los estudiantes adultos o senior pueden llegar a ser más numerosos que los aprendientes de menor edad; y es conveniente que se instruya en nuevas metodologías que se puedan adaptar a las características que definen a cada tipo de alumnado.

De la misma manera, tanto el hardware como el software que conforman las TIC están diseñados para las generaciones más jóvenes; las personas mayores de 65 años no son el público objetivo de las mismas (Chen et al., 2013; Yang & Lin, 2019). No obstante, estas herramientas aportan muchas ventajas para los aprendientes más mayores, como son un incremento de la motivación y del compromiso con el aprendizaje, la posibilidad de estar expuesto a un uso real de la lengua, promocionar la

equidad y mantener la atención y concentración durante más tiempo (McClanahan, 2014).

Teniendo esto en consideración, el docente debería ir introduciendo las TIC en el aula poco a poco, primero mostrando el potencial que pueden tener determinadas herramientas para aprender la lengua meta, además de hacer una introducción sobre el uso y las funcionalidades de las mismas; y, en segundo lugar, utilizar varias sesiones para asegurarse de que los discentes comprenden cómo se usan estas TIC (Vasilene & Gorbachevskaya, 2019). Una vez se haya completado esta primera toma de contacto, podremos empezar a diseñar actividades más complejas.

Por otro lado, también es necesario mencionar que en los estudios revisados en este análisis bibliográfico se incluyen estudiantes adultos menores de 65 años, como ocurre en los siguientes trabajos: de Lara et al. (2015), con participantes mayores de 40 años; Ma (2016), con estudiantes de entre 45 y 70 años; García (2017), con participantes mayores de 60; Siliceo de Acha (2010), con 8 participantes en total mayores de 55 años; y Yang & Lin (2019), con adultos mayores de 50. Que no se separe entre aprendientes mayores o menores de 65 años puede suponer un problema, ya que es probable que aquellas personas más jóvenes hayan tenido la oportunidad de tener una experiencia más reciente y/o duradera con el uso de las TIC. Sin embargo, también consideramos que es normal que se incluyan a personas menores de 65 años, pues estos estudios se han realizado en países donde la población, por lo general, es más joven. Los pocos trabajos que incluyen solo personas mayores de 65 años son los de Sin et al. (2021), con 24 participantes, y el de Yang & Lin (2019), donde diferencian un grupo con personas de entre 61 y 65 años y otro con mayores de 65; pero estos estudios solo nos hablan del uso de las TIC para mantener las relaciones sociales, y no con el fin de aprender idiomas, aunque hay que destacar el éxito que han tenido estos participantes utilizando estas herramientas y su experiencia positiva.

Por lo tanto, podemos concluir esta sección diciendo que no hay apenas bibliografía que verse sobre la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en aprendientes mayores de 65 años. Aunque dispongamos de artículos donde se refleja la experiencia positiva utilizando las TIC en aspectos sociales en este

grupo poblacional y comunicaciones que se centran en la adquisición de lenguas extranjeras en estudiantes senior, es necesario que se empiecen a desarrollar investigaciones que combinen ambos temas, pues consideramos que estas cuestiones irán de la mano más pronto que tarde. Esta es la razón principal por la que elaboramos la siguiente propuesta didáctica, para que se empiecen a relacionar el uso de las TIC y el aprendizaje de lenguas en personas mayores de 65 años. En este caso concreto nos centramos en el desarrollo de la expresión oral en lengua inglesa (LE) a través de la red social TikTok.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

La siguiente propuesta didáctica tiene como objetivo desarrollar la expresión oral al inglés en aprendientes senior. Hemos decidido trabajar esta destreza porque, aunque se la considere como una de las habilidades fundamentales para la adquisición de una lengua, es de las destrezas más complicadas de dominar por parte de los discentes, que se muestran inseguros y/o experimentan ansiedad cuando se les requiere producir un texto oral. Del mismo modo, consideramos que esta destreza también resulta difícil de enseñar para los docentes, pues deben crear un ambiente favorable para poder trabajar este aspecto de la lengua, aunque siempre va a ser dependiente de la predisposición que tengan los estudiantes y se va a ver afectado por el diseño de las actividades que se quieran llevar a cabo (Al-Tamimi et al., 2020; Baron, 2020; Hanifa, 2018; Herlisya & Wiratno, 2022). Por esta razón, consideramos que es necesario elaborar nuevas actividades que llamen la atención de los discentes y faciliten la labor docente.

Antes de empezar con la explicación de la propuesta didáctica, debemos tener en cuenta que, con este tipo de alumnado, las habilidades receptivas deben haberse desarrollado adecuadamente antes de empezar con las productivas (Martí et al., 2012). Por lo tanto, es necesario que los aprendientes ya tengan claros los conceptos gramaticales que se desarrollarán con esta propuesta, que son los tiempos verbales en inglés, concretamente el present simple y el present continuous.

La propuesta didáctica lleva por título *I wake up at □am. I'm getting up now*. Con esta pretendemos comprobar que verdaderamente se han consolidado los diferentes usos que tienen tanto el present simple como el present continuous en inglés en una clase de nivel básico (A1). Esta propuesta pretende desarrollar las competencias de comunicación lingüística y digital principalmente, aunque no se descarta el desarrollo de otras indirectamente, como puede ser la competencia de aprender a aprender. La destreza que practicaremos será la de expresión oral, ya que esta propuesta requiere la producción de vídeos por parte de los estudiantes. No obstante, indirectamente, también desarrollarán la comprensión oral, pues se les proporcionará vídeos de ejemplo usando la lengua de enseñanza.

La metodología que seguiremos en esta propuesta didáctica es activa, ya que los estudiantes se encargarán de elaborar recursos que favorezcan el uso y la adquisición del inglés, produciendo textos orales a partir de unos conocimientos previos. Del mismo modo, la metodología también es comunicativa, pues se pretende que los discentes transmitan información que sus compañeros y el docente puedan comprender adecuadamente. Por otro lado, parte fundamental de esta propuesta es el m-learning, que consiste en incluir tecnologías móviles en los procesos de aprendizaje. En este caso, utilizaremos smartphones para desarrollar las actividades, ya que TikTok dispone de más funcionalidades desde la aplicación móvil. TikTok es una aplicación que está disponible desde 2016, donde se comparten vídeos de contenido musical en su mayoría. No obstante, a partir de la cuarentena que tuvimos que pasar para evitar una mayor propagación de la COVID-19, más y más usuarios empezaron a descargar la aplicación y a subir vídeos diferentes a los de temática musical, como son los vídeos educativos. Por esta razón, consideramos que TikTok puede llegar a ser una red social que favorezca a los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de incluir diversas funcionalidades que permiten la creación de ejercicios variados y originales.

Las actividades que proponemos son sencillas, pero se deben realizar una vez los estudiantes ya hayan comprendido los usos que tiene cada tiempo verbal. Según el diccionario de Cambridge, sabemos que el present simple expresa permanencia a lo largo del tiempo o un hecho

verdadero en general; y que el present continous se utiliza para expresar acciones que están ocurriendo en el mismo tiempo comunicativo.

En la primera actividad, los estudiantes deberán preparar varios vídeos hablando de su rutina diaria: rutina entre semana matutina, vespertina y rutina del fin de semana. Con estos vídeos pretendemos que los estudiantes practiquen el present simple, ya que deberán mostrar lo que hacen normalmente en su día a día. Se pretende que los estudiantes graben fragmentos cortos sobre las actividades que hacen a lo largo del día y que después narren en voz en off su rutina, por lo que dejaremos que preparen un guion con lo que van a decir. Para que la actividad sea un éxito, deberemos explicar a los discentes cómo utilizar las herramientas de temporizador, por si quieren grabarse haciendo alguna actividad donde no puedan pulsar el botón de grabar, y edición de audio, para que puedan narrar el vídeo en voz en off. Para hacer esto, podemos utilizar parte de una lección para explicar estas funciones o publicar vídeos en TikTok que ejemplifiquen cómo usarlas.

Es muy probable que nuestro alumnado no quiera hacer público su contenido o que su cuenta sea privada, por lo que deberemos utilizar una plataforma donde los estudiantes puedan subir sus vídeos y que el docente pueda verlos. Google Classroom es una buena opción, ya que permite asignar tareas al alumnado y los estudiantes pueden subir los vídeos para que el docente los vea.

Una vez finalizada esta primera tarea, pasaremos a aquellos ejercicios que utilizan el present continuous. Los estudiantes deberán describir las acciones que hace la persona que aparece en los vídeos asignados en la tarea. Lo ideal sería que los estudiantes pudieran usar los vídeos de sus otros compañeros, pero es muy probable que no quieran que otras personas vean sus ejercicios, por lo que, como docentes, deberemos elaborar vídeos que puedan utilizar para este ejercicio o buscarlos en la propia plataforma. Si elaboramos nuestros propios vídeos, debemos tener en cuenta que estos no pueden durar más de un minuto, ya que la función dúo solo está disponible para vídeos con esta duración o menor. Podemos aprovechar y crear vídeos de ejemplo para la primera actividad, y estos vídeos utilizarlos como parte de los ejercicios de la segunda actividad. También deberemos explicar a los discentes cómo se utiliza la

función de dúo, que se puede hacer en parte de una sesión o publicando un vídeo en TikTok explicando esta función.

En resumen, los estudiantes deberán elaborar un total de 6 vídeos, divididos en 2 tareas, principalmente. No obstante, consideramos que es probable que los estudiantes necesiten más tiempo para acostumbrarse a manejar la aplicación TikTok, por lo que sería recomendable espaciar estas actividades de otra forma, para evitar una frustración o un desánimo generalizado. Por ejemplo, se pueden asignar un total de 4 tareas:

- Primera tarea: Rutina matutina y vespertina entre semana (2 vídeos).
- Segunda tarea: Rutina matutina y vespertina del fin de semana (1 vídeo).
- Tercera tarea: Descripción de vídeos en los que se muestre la rutina matutina y vespertina entre semana del docente (2 vídeos).
- Cuarta tarea: Descripción de vídeos en los que se muestre la rutina matutina y vespertina del fin de semana del docente (1 vídeo).

De igual manera, los vídeos con rutina del fin de semana también se pueden separar, ya sea por rutina matutina y rutina vespertina o por día de la semana, uno para el sábado y otro para el domingo. Queremos recalcar que esta separación es subjetiva y que dependerá del grupo con el que se aplique. El docente debe ser conocedor de las características y necesidades de su alumnado y adaptar estas actividades para que se lleven a cabo de la mejor manera posible. Lo que es primordial es que los discentes no se frustren ni se desmotiven por no saber utilizar TikTok en un primer momento. Hay que recordarles que aprender lleva tiempo y que deben ser pacientes consigo mismos.

Adicionalmente, también proponemos una serie de herramientas para la evaluación de los ejercicios: una rúbrica que utilizará el docente para comprobar si los estudiantes han completado de manera satisfactoria los

ejercicios; y una diana de evaluación que utilizarán los propios discentes para autoevaluarse.

En la rúbrica definiremos los aspectos que evaluaremos como docentes, que son el cumplimiento de todas las tareas siguiendo las instrucciones de manera satisfactoria; y los indicadores de evaluación, en cuyo caso utilizaremos una escala numérica del 1 al 4, siendo este último el de mayor valor. En la siguiente tabla se detalla de manera más concreta cómo será la tabla que utilicemos para evaluar al alumnado:

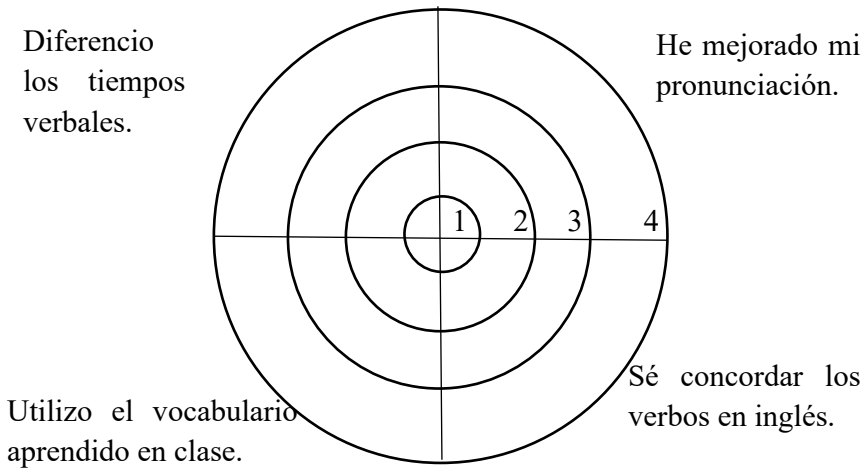
TABLA 1. *Rúbrica de evaluación*

ASPECTOS	INDICADORES DE EVALUACIÓN			
	1	2	3	4
Entrega	No entrega todos los vídeos.	Se produce algún retraso en la entrega de 3 vídeos o más.	Se produce algún retraso en la entrega de 1 o 2 vídeos.	Entrega todos los vídeos a tiempo.
Realización	No sigue las instrucciones.	Sigue pocas instrucciones.	Sigue, en general, las instrucciones, aunque no todas.	Sigue las instrucciones de la tarea al pie de la letra.
Gramática	No respeta la concordancia sujeto + verbo ni las estructuras oracionales.	Comete errores de concordancia sujeto + verbo y en las estructuras oracionales.	Comete pocos errores en cuanto a concordancia sujeto + verbo y estructuras oracionales.	Utiliza adecuadamente los diferentes tiempos verbales y las estructuras oracionales.
Vocabulario	No utiliza suficientes elementos léxicos necesarios para la comprensión de su discurso.	Utiliza elementos léxicos escasos, pero suficientes para expresarse.	Utiliza, en general, elementos léxicos vistos en clase.	Utiliza todos los elementos léxicos vistos en clase necesarios para completar las tareas.
Pronunciación	Ilegible. No se puede comprender su discurso.	Es necesario volver a escuchar el discurso varias veces para poder entender lo que se dice.	Se puede seguir el discurso, pero es necesario repetir algunas secuencias.	Se puede seguir con facilidad el discurso, sin necesidad de repetir.

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, los estudiantes podrán evaluar su trabajo con una diana de evaluación. En esta diana incluiremos aspectos parecidos a los de la rúbrica anterior. Los indicadores de evaluación también se comprenden en una escala del 1 al 4, siendo este último el de mayor valor:

FIGURA 1. *Diana de autoevaluación.*



Fuente: elaboración propia

Con esta propuesta pretendemos que los aprendientes desarrollen su expresión oral de manera original y que les resulte interesante y motivadora, además de fomentar el desarrollo de las competencias en comunicación lingüística y digital. En esta ocasión no hemos podido aplicar dicha propuesta en una clase de estas características, por lo que en esta comunicación hablamos siempre desde la perspectiva teórica e hipotética. No obstante, queremos mencionar que esta propuesta se pondrá en práctica en los próximos meses con un grupo de discentes mayores de 65 años aprendientes de inglés como lengua extranjera que se han mostrado interesados por el uso de las nuevas tecnologías en sus procesos de enseñanza. Esperamos poder finalmente comunicar cuáles son los resultados obtenidos después de aplicar esta propuesta y la experiencia de los discentes próximamente.

4. CONCLUSIONES

Como resultado de la revisión bibliográfica, realizada en apartados anteriores, se ha elaborado la propuesta didáctica presentada en la parte precedente. Esta revisión nos ha permitido observar que se hace necesario elaborar materiales orientados a personas de la tercera edad que incluyan el uso de las nuevas tecnologías para desarrollar las diferentes competencias y destrezas de la lengua que están aprendiendo. Del mismo modo, esta revisión bibliográfica se ha visto condicionada por el número reducido de trabajos que versan sobre este tema. Esta falta de comunicaciones nos indica que es un tema poco estudiado y que sería beneficioso para el mundo académico empezar a elaborar proyectos que relacionen las TIC con los aprendientes senior.

No queríamos finalizar esta comunicación sin antes mencionar unas cuantas reflexiones derivadas del análisis bibliográfico previo. En primer lugar, gracias a esta revisión, hemos observado que la experiencia de aprendientes senior se ve muy afectada por los prejuicios relacionados con su edad. Se considera que esta generación de discentes no está interesada en las novedades tecnológicas, cuando no se puede negar que estas forman parte de su día a día, directa o indirectamente. No podemos aislar a un grupo de población de esta realidad cuando están inmersos en la misma. Lo que es necesario es que se empiecen a desarrollar actividades que impliquen el uso de las TIC en generaciones senior y que las mismas empiecen a considerar a este grupo poblacional como usuarios potenciales, para que estas herramientas sean más accesibles.

Por otro lado, queremos volver a mencionar que se ha hecho complicado encontrar trabajos que versen sobre este tema debido a que la mayoría de las publicaciones disponibles se centran en aprendientes menores de edad o adultos jóvenes. Consideramos que es necesario que empiecen a elaborarse comunicaciones que tengan en consideración aprendientes de mayor edad, pues en un futuro este tipo de discentes puede superar en número a aquellos aprendientes de menores edades, debido al cambio de forma de las pirámides poblacionales. Pensamos que es un campo inexplorado y animamos desde aquí a la comunidad educativa a elaborar proyectos teniendo en cuenta a este tipo de discentes.

5. REFERENCIAS

AbuSa'aleek, A. O. (2014). A Review of Emerging Technologies: Mobile Assisted Language Learning (MALL). Asian Journal of Education and E-Learning. https://www.semanticscholar.org/paper/A-Review-of-Emerging-Technologies%3A-Mobile-Assisted-AbuSa%E2%80%99aleek/bf418cc63284e778f4a71892b086fe1e655f8415

Al-Tamimi, N. O., Abudllah, N., Bin-Hady, W. R. A. (2020). Teaching speaking skill to EFL college students through task-based approach: problems and improvement. British Journal of English Linguistics, 8(2), 2055–6063. https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Teaching-Speaking-Skill-to-EFL-College-Students-through-Task-based-Approach.pdf

ASALE, RAE. (s.f.). edad | Diccionario de la lengua española. "Diccionario de La Lengua Española" - Edición Del Tricentenario. https://dle.rae.es/edad?m=form#5ZKeCcL

Baron, R. (2020). Students' Perception on Online Application in Speaking Skill. VELES Voices of English Language Education Society, 4(2), 213–221. https://doi.org/10.29408/veles.v4i2.2543

Cambridge Dictionary. (s.f.). Present simple or present continuous? @CambridgeWords. https://dictionary.cambridge.org/grammar/british-grammar/present-simple-or-present-continuous

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2015). Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research. Ravenio Books.

Cao, Y., Qin, X., Li, J., Long, Q., & Hu, B. (2020). Exploring seniors' continuance intention to use mobile social network sites in China: a cognitive-affective-conative model. Universal Access in the Information Society. https://doi.org/10.1007/s10209-020-00762-3

Chen, K., Chan, A. H. S., & Tsang, S. (2013). Usage of mobile phones amongst elderly people in Hong Kong. www.semanticscholar.org. https://www.semanticscholar.org/paper/Usage-of-mobile-phones-amongst-elderly-people-in-Chen-Chan/75ba5ad5b81eece77e406750dd2a7a20b835e0ac

Coelho, J., & Duarte, C. (2016). A literature survey on older adults' use of social network services and social applications. Computers in Human Behavior, 58, 187–205. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.053

de Lara, S. M. A., Fortes, R. P. de M., Russo, C. M., Freire, A. P. (2015). A study on the acceptance of website interaction aids by older adults. Universal Access in the Information Society, 15(3), 445–460. https://doi.org/10.1007/s10209-015-0419-y

Garcia, V. R. M. (2017). Learning English in the elderly: an analysis of motivational factors and language learning strategies. BELT - Brazilian English Language Teaching Journal, 8(2), 234. https://doi.org/10.15448/2178-3640.2017.2.28264

Hanifa, R. (2018). Factors generating anxiety when learning EFL speaking skills. Studies in English Language and Education, 5(2), 230–239. https://doi.org/10.24815/siele.v5i2.10932

Hanson, V. L. (2011). Technology skill and age: what will be the same 20 years from now? Universal Access in the Information Society, 10(4), 443–452. https://doi.org/10.1007/s10209-011-0224-1

Herlisya, D., & Wiratno, P. (2022). Having Good Speaking English through Tik Tok Application. Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature, 1(3), 191–198. https://doi.org/10.54012/jcell.v1i3.35

INEbase / Nivel y condiciones de vida (IPC) /Condiciones de vida /Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares / Últimos datos. (s.f.). INE. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608

Klimova, B. (2020a). Computer-Based Foreign Language Learning Programs for the Elderly – A Review Study. Human Aspects of IT for the Aged Population. Healthy and Active Aging, 622–629. https://doi.org/10.1007/978-3-030-50249-2_44

Klimova, B. (2020b). Benefits of the Use of Mobile Applications for Learning a Foreign Language by Elderly Population. Procedia Computer Science, 176, 2184–2191. https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.09.255

Ma, T. (2022). Study on English Learning Motivation of the Middle-aged and Elderly Learners in China. Proceedings of the 2022 International Conference on Creative Industry and Knowledge Economy (CIKE 2022). https://doi.org/10.2991/aebmr.k.220404.117

McClanahan, L. (2014). Training Using Technology in the Adult ESL Classroom. Journal of Adult Education, 43(1), 22–27. https://eric.ed.gov/?id=EJ1047373

Martí, O., Alcón, E., & Salazar Campillo, P. (2012). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés en la tercera edad. Repositori.uji.es. https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/67700

Mohtar, S., Jomhari, N., Mustafa, M. B., & Yusoff, Z. M. (2022). Mobile learning: research context, methodologies and future works towards middle-aged adults – a systematic literature review. Multimedia Tools and Applications. https://doi.org/10.1007/s11042-022-13698-y

Nijmeijer, S. E., van Tol, M.-J., Aleman, A., & Keijzer, M. (2021). Foreign Language Learning as Cognitive Training to Prevent Old Age Disorders? Protocol of a Randomized Controlled Trial of Language Training vs. Musical Training and Social Interaction in Elderly With Subjective Cognitive Decline. Frontiers in Aging Neuroscience, 13. https://doi.org/10.3389/fnagi.2021.550180

Petrovčič, A., Fortunati, L., Vehovar, V., Kavčič, M., & Dolničar, V. (2015). Mobile phone communication in social support networks of older adults in Slovenia. Telematics and Informatics, 32(4), 642–655. https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.02.005

Ramos, S., Fernández García, Y., Antón, E., Casaponsa, A., & Duñabeitia, J. A. (2017). Does learning a language in the elderly enhance switching ability? Journal of Neurolinguistics, 43, 39–48. https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2016.09.001

Siliceo de Acha, B. A. (2010). "APRENDER A APRENDER UNA SEGUNDA LENGUA EN LA TERCERA EDAD". Aproximación hacia el aprendizaje centrado en el alumno (ACA) de estadounidenses y canadienses jubilados en México (J. Arzamendi, Dir.) [MEMORIA DE LA MAESTRÍA "FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA]. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:14bf4a37-9f14-445e-bf9d-4cd2f0f1479e/2010-bv-11-18siliceo-pdf.pdf

Sin, F., Berger, S., Kim, I.-J., & Yoon, D. (2021). Digital Social Interaction in Older Adults During the COVID-19 Pandemic. Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 5(CSCW2), 1–20. https://doi.org/10.1145/3479524

Vasilene, O., Gorbachevskaya, I. (2019). Teaching the English language to older students. European Journal of Education and Applied Psychology, 2, 15–19. https://cyberleninka.ru/article/n/teaching-the-english-language-to-older-students

Yang, H.-L., & Lin, S.-L. (2019). The reasons why elderly mobile users adopt ubiquitous mobile social service. Computers in Human Behavior, 93, 62–75. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.005

Yezhi, F. (2016). A study of motivation and strategies in learning english by middle-aged and elderly in china. The New English Teacher, 10(2). http://www.assumptionjournal.au.edu/index.php/newEnglishTeacher/article/view/1715

ANÁLISIS TRADUCTOLÓGICO DEL LENGUAJE INCLUSIVO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: APROXIMACIONES DE UN CORPUS DE TWITTER

JAHIRO SAMAR ANDRADE PRECIADO
Universidad Autónoma de Baja California

CRISTIAN GABRIELA GALLEGO REAL
Universidad Autónoma de Baja California

1. INTRODUCCION

El objetivo del presente proyecto, consiste en analizar cinco términos recomendados como inclusivos en la Guía Para el Uso del Lenguaje Inclusivo desde un Enfoque de Derechos Humanos y Perspectiva de Género (DIF CDMX, 2017) y el Manual Para el Uso de un Lenguaje Incluyente y Con perspectiva de Género (Pérez, s/f.). Este análisis se realizó en dos fases operativas: en cuanto a la primera etapa, esta consistió en el análisis de los términos inclusivos en su contexto de empleo y uso dentro de un corpus compilado a través de Twitter. La segunda fase aborda el análisis comparativo para su traducción al idioma inglés.

Primeramente, se seleccionaron aquellos términos considerados inclusivos tanto de la Guía Para el Uso del Lenguaje Inclusivo desde un Enfoque de Derechos Humanos y Perspectiva de Género como del Manual Para el Uso de un Lenguaje Incluyente y Con perspectiva de Género creando así una relación de 60 términos. Una vez establecidas estas listas, se procedió a crear el corpus mediante el uso de la herramienta *Tweet Binder* la cual permitió agrupar 10,000 tweets por palabra. Ya depurado, se procedió al etiquetado empleando *TagAnt* y, por último, se contabilizaron las frecuencias absolutas.

Posteriormente, para el análisis traductológico, se procedió a la búsqueda de equivalencias de los términos recomendados a través de la consulta en diversos córpora representativos del idioma inglés de la variante estadounidense como: *TenTen Corpora* y *Corpus of Contemporary American English (COCA)* A través de esta práctica se generaron las aproximaciones metodológicas para la traducción del lenguaje inclusivo con perspectiva de género en el par de lenguas inglés-español.

Así pues, es relevante partir desde la conceptualización de ideología de género utilizada en el presente texto, por lo que en el siguiente segmento se aborda el mismo, ello con la finalidad de entender de mejor manera este fenómeno lingüístico y su impacto en la sociedad actual.

Del mismo modo, dentro de este texto, se presenta fundamentación teórica relacionada con la lingüística de corpus aplicada a la traducción, como fuente de documentación terminológica. Esto, debido a que, como se ha mencionado en párrafos anteriores, la metodología propuesta en este proyecto se basa en la búsqueda de fuentes digitales del idioma inglés de la variante norteamericana y de uso real, como lo son los corpus lingüísticos y las técnicas que conlleva su consulta para el desarrollo de la propuesta de traducción del fenómeno en cuestión.

Ahora bien, en el siguiente apartado se explica la noción de ideología de género que se percibe para el análisis traductológico de esta propuesta metodológica del lenguaje inclusivo con perspectiva de género.

2. IDEOLOGÍA DE GENERO

Para la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2022) el lenguaje inclusivo con perspectiva de género es entendido como una manera de expresarse tanto de manera oral como escrita sin discriminar a un sexo, género social o identidad de género en particular y sin perpetuar a estereotipos de género. De la misma forma, la organización hace hincapié en que el lenguaje es uno de los factores clave que determinan actitudes socioculturales, por lo que, emplear un lenguaje inclusivo en cuanto al género es una forma sumamente importante de promover la igualdad de género y combatir prejuicios de género. A partir de la definición

anterior, es que es posible presentar la conceptualización primordial de este apartado, el cual, busca presentar la ideología de género.

Por otro lado, la presencia de una ideología de género es un tema actual y recurrente sin embargo se ha abordado desde algunas décadas pasadas. Existe una necesidad latente de clarificar las diferencias entre sexo, otorgado por la biología, y el género, constructo de las sociedades. Históricamente, se ha categorizado a la humanidad en hombres y mujeres dando a cada una ciertas características y conductas esperadas, cumpliendo con un rol. (Moya, F. y Padilla, J., 2006)

Dichos roles sexuales establecieron por años las formas en las que la sociedad debía percibir a los hombres y a las mujeres. Mientras que la conducta esperada del primero se centraba en la fuerza, crecimiento laboral, el límite de la expresión emocional, los roles de las segundas era la feminidad, delicadeza, trabajo en el hogar y la crianza de los hijos. (Moya, F. y Padilla, J., 2006; Morales, M. 1984)

Estas formas de percibir a ambos sexos y limitarles a ciertas características motivó la búsqueda de un cambio en la percepción de dichos roles. En la década de los 70s, como parte del movimiento femenino, Spence y Helmreich, crearon una escala para medir las actitudes hacia los derechos y roles de las mujeres en su actual sociedad (AWS, por sus siglas en inglés), dicho instrumento fue aplicado por la Universidad de Texas dando paso a visibilizar el término de género y dejar atrás el de roles sexuales. (Spence, J, and Hahn, E., 1997; Spence, J., Helmerich, R.,1972).

Así pues, cuando se busca identificar rasgos característicos del léxico de cierta índole, cierto grupo social, cierta época, etc., debe diseñarse un método de recolección de datos léxicos que brinde suficiente seguridad de que el resultado corresponda a aquello que se busca (Lara, 2016). Debido a lo anterior, este proyecto se guía en los fundamentos de la lingüística de corpus (LC)

3. LINGÜÍSTICA DE CORPUS Y TRADUCCIÓN

Cuando se busca identificar rasgos característicos del léxico de cierta índole, cierto grupo social, cierta época, etc., debe diseñarse un método de recolección de datos léxicos que brinde suficiente seguridad de que el resultado corresponda a aquello que se busca (Lara, 2016). Debido a lo anterior, este proyecto se guía en los fundamentos de la lingüística de corpus.

De acuerdo con Llamazares (2012) la lingüística de corpus es una rama de la lingüística que basa sus investigaciones en datos obtenidos a partir de corpus. Esto es, muestras reales de uso de la lengua. Estas muestras se pueden obtener de textos orales y escritos, con el fin de ser analizados para distintos fines de análisis del habla.

Para la lingüística de corpus constituye uno de los principales recursos lingüísticos hoy en día (Llamazares, 2012), a causa de que es una fuente inigualable con diversas aplicaciones, tanto por la cantidad de datos que aporta sobre el uso real de la lengua, así como por ser una metodología empírica para abordar el estudio de la lengua y de extraer conclusiones sobre su funcionamiento. Los lingüistas aplicados usan como principal herramienta los corpus lingüísticos debido a que estos y los programas de análisis léxico han logrado facilitar los estudios lingüísticos y del habla (Baker, 2010).

En cuanto a la lingüística de corpus aplicada a la traducción López-García (2020, p. 60) afirma que existen tres aplicaciones principales: lexicografía, descripción de la lengua y el procesamiento del lenguaje natural (el uso principal se refleja en los sistemas de traducción automática basado en corpus, como *Google Translate*). Del mismo modo, Marco y Van Lawick (2009) señalan que los traductores acuden de manera constante a los textos paralelos para resolver problemas terminológicos, y en esta era moderna el uso de corpus digitalizados ofrece una gran ventaja de proporcionarle al traductor una cantidad inmensa de datos lingüísticos a un clic de distancia.

En palabras de Kenny (1998) en su obra *Corpora in Translation Studies* argumenta que teóricos como Baker (1998) han propuesto metodologías

y herramientas de la lingüística de corpus a la traducción, y además menciona los retos que representa la traducción al campo de la lingüística de corpus. De igual forma, Baker (2010) describe los tipos de corpus electrónicos de especial interés para los investigadores en traducción, en especial los paralelos, multilingües y comparables.

De acuerdo con los estudios de traducción basados en lingüística de corpus en la actualidad han ido en aumento en los últimos años (Laviosa, 2002). El origen e inspiración de dichos estudios deriva de la búsqueda de constituir una metodología de investigación más coherente y efectiva (Novodvorski, 2017, p. 119). Dentro de las aportaciones significativas de la traducción y lingüística de corpus se encuentran aquellas donde fueron comprobadas hipótesis y fundamentaciones teóricas, así como la definición de herramientas para análisis empíricos, además de enumeradas aplicaciones.

4. METODOLOGÍA

Como se estableció en el apartado de introducción, este proyecto se basa en un corpus de Twitter, en el cuál se recopilaron 1,116, 599 tweets. Para la selección de estos elementos, se realizó una depuración mediante el análisis del contenido de cada uno de los mensajes, en el cual se revisó que los términos fueran empleados por los usuarios como sustantivos y no como adjetivos; y finalmente, contabilizando solo aquellos tweets originales, dando un total final de 849,226.

Lo anterior, da como resultado un total de 12,420,280 millones de tokens de un corpus monolingüe. Cabe señalar, que este corpus fue etiquetado a través del software TagAnt (2021), cuya función es segmentar en categorías gramaticales cada palabra que compone el corpus. La gestión de compilación de tweets se utilizó la aplicación, esta es una herramienta de compilación masiva de tweets, cuyo propósito es el de analizar el contenido de los mismos. El enfoque investigativo que persigue esta investigación es de tipo cuantitativo y descriptivo (Hernández-Sampieri et al, 2014)

Para la compilación de tweets se utilizaron palabras provenientes de las guías de uso, en las cuales se introdujeron términos considerados

inclusivos, un total de 60 términos. En el caso del presente, solo se presenta la relación de cinco términos los cuales son: mujer lesbiana, persona intersexual, población LGBT+, persona joven y trabajadora sexual. Se seleccionaron estos términos debido su significado, empleo y uso frecuente.

Una vez que fueron obtenidas las frecuencias de los términos seleccionados, al igual que el análisis léxico semántico de su composición oracional y discursiva. Se procedió a la siguiente etapa de esta propuesta. La traducción de estos términos al idioma inglés estadounidense.

Para la traducción de estas expresiones se llevó a cabo la consulta de dos diversos corpus lingüísticos. Estos son *TenTen Corpora* y *Corpus of Contemporary American English (COCA)*. Estos corpus son considerados representativos del inglés estadounidense, y están compuestos por diversas tipologías textuales y diversas temáticas. Además de estar compuestos por más de 10 millones de palabras cada uno.

La traducción de estos términos consistió en la búsqueda de equivalencia de los mismos, en ambos corpus, analizar el número de frecuencias que aparece por cada posible equivalencia o adaptación, analizar el contenido textual, función gramatical y la carga semántica de los candidatos a términos traducidos. Una vez que estos términos encontraran un equivalente, el cual, se emparejara con las características textuales antes mencionadas en ambas lenguas de trabajo. Se determinó bajo esos parámetros que dicho término poseía equivalencia en la lengua meta.

En resumen, lo que esta propuesta metodológica indica, es que, el primer paso consiste en entender las dimensiones semánticas y contextuales del término inclusivo en la lengua de partida e identificar estos mismos elementos en la lengua de llegada. Es importante que es sustancial el número de frecuencias que los términos presenten en la lengua de llegada, además que el contexto presente características similares al de la lengua de partida.

Esta propuesta metódica tiene como finalidad presentar una alternativa para la traducción de palabras pertenecientes al lenguaje inclusivo. Lo anterior, dado que, al momento del presente, poco se ha

escrito sobre este fenómeno lingüístico. No obstante, proponer métodos basados en la lingüística de corpus es una opción viable, puesto que los textos que componen un corpus lingüístico son textos que muestran el habla real en un contexto determinado, de acuerdo al corpus que se consulte.

Una vez presentados los aspectos metodológicos de esta propuesta, se prosigue a la narración de los resultados obtenidos en el siguiente apartado.

5. RESULTADOS

En esta sección se explican los datos obtenidos a través del corpus compilado, su consulta, la traducción y consulta en corpus del idioma inglés. De acuerdo con la metodología implementada para el logro de esta propuesta, fueron consultadas en el corpus del lenguaje inclusivo con perspectiva de género cinco términos considerados inclusivos en las guías de uso.

Ante lo anteriormente expuesto. En el gráfico 1 se presenta el número de frecuencia obtenido por cada término a través del corpus compilado por Twitter.

GRÁFICO 1. *Frecuencia de términos inclusivos en corpus*

No. de frecuencia en corpus	
Mujer lesbiana	1066
Persona intersexual	28
Población LGBT+	30
Persona joven	1660
Trabajadora sexual	254

Fuente: elaboración propia.

Tal y como se aprecia en el gráfico 1, se observa una alta frecuencia en palabras como mujer lesbiana y persona joven, pues estos términos poseen un contexto con constante cotidianidad, por lo que su frecuencia en el corpus y en el discurso es de mayor recurrencia. Por otra parte, términos como trabajadora sexual son recurrentes en textos jurídicos,

mientras que los términos persona intersexual y población LGBT+ son comunes dentro del argot de la comunidad; sin embargo, es poco empleado su uso en los textos que componen el corpus.

Lo anterior señala la validez que posee el corpus del lenguaje inclusivo compilado a través de Twitter; y, como este permite entender de mejor manera las palabras utilizadas sugeridas en las guías de uso del lenguaje inclusivo existentes al momento del presente texto. Ahora bien, en el Gráfico 2 se muestran los resultados obtenidos a través de la consulta de corpus, al igual que la traducción seleccionada para su equivalencia en el idioma inglés.

GRÁFICO 2. *Frecuencia de términos inclusivos traducidos en corpus consultados*

Término	No. Freq. COCA	No. Freq. EnTenTen
Lesbian Woman	23	367
Intersexual Person	1	0
LGBT+ Community	601	28,591
Young person	1,796	94,753
Sex Worker	264	61,353

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en el gráfico 2, los cinco términos consultados en ambos corpus lingüísticos se encontraron en los corpus *COCA* y *En Ten Ten*, a excepción del término *intersexual person*; no obstante, este término sí aparece una sola vez en el corpus *COCA*. Si se analiza con atención, el número de frecuencias del corpus *En Ten Ten* es mucho mayor en relación a *COCA*. Esto se debe a que es un corpus conformado con una mayor cantidad de textos y posee diversos contextos de vanguardia, en los cuales se recogen muestras del habla real de actualidad.

De igual forma, al analizar semánticamente estos términos en el idioma inglés, es posible percatarse que comparten equivalencia en la variable del español mexicano con el que se trabaja en esta propuesta. Esto, indica la viabilidad de la propuesta presentada, es decir, que la traducción del lenguaje inclusivo es posible establecerla a través de la lingüística de corpus como herramienta documental para la actividad traslativa.

6. CONCLUSIÓN

A manera de cierre, es importante señalar de nueva cuenta, que, el objetivo de esta investigación tiene como propósito generar una propuesta funcional en torno a la traducción del lenguaje inclusivo con perspectiva de género a través de la lingüística de corpus. Esta propuesta se centra en el fortalecimiento y desarrollo de la subcompetencia instrumental, donde se albergan los conocimientos y destrezas necesarios para la documentación por medios digitales y físicos.

Lo anterior, a su vez, posee la intención de darle un tratamiento léxico-traductológico a este fenómeno lingüístico con la finalidad de conservar los matices discursivos de los hablantes al integrar estos términos o palabras en el discurso políticamente correcto de la sociedad actual. Si bien, la propuesta, no toma alguna postura ideológica, sino una propuesta metódica para cubrir necesidades o futuras necesidades en las aulas donde se forman traductores o auxiliar traductores en su labor cotidiana.

Cabe resaltar que, dentro de la búsqueda de términos, en cuanto al número de frecuencia, en el caso de aquellos términos que tuvieron un número bajo de frecuencia en el idioma español, se obtuvo de igual forma, una baja frecuencia en su homónimo en la lengua inglesa. Esto hace patente que la propuesta metodológica de este texto sea factible para su uso. Esta respuesta quedará clarificada una vez que se proceda a analizar el resto de palabras que se han detectado en el corpus del lenguaje inclusivo con perspectiva de género de Twitter.

Se pretende continuar con este método y análisis traductológico, puesto que la réplica de este tipo de metodologías, es lo que en traductología se requiere para dar viabilidad y factibilidad a los denominados ya estudios de traducción con enfoque empírico experimental. El siguiente paso a seguir en este proyecto es corroborar el mismo método con una mayor cantidad de términos tanto recomendados como no recomendados en las guías de uso del gobierno mexicano.

Asímismo, utilizar esta propuesta basada en lingüística de corpus puede facilitar el estudio de otras variables o fenómenos lingüísticos que se encuentran en desarrollo o en constante empleo y que no han sido

observados bajo un análisis traductológico y requieren de uno. Con lo anterior, no se establece que la documentación a partir de los corpus lingüísticos sea una única e irrefutable, por lo que a razón de este experimento es que se busca la réplica hasta el fallo como lo sugieren estudiosos de la traductología como Roger Bell.

Finalmente, utilizar aplicaciones y softwares que permitan la compilación casi automática de corpus lingüísticos, es un medio positivo para el estudio de fenómenos lingüísticos particulares o bien, el estudio de neologismos, como se ha suscitado en discursos provenientes de la comunidad LGBT+ o grupos delictivos, al igual que el habla coloquial, los cuales pertenecen a muestras discursivas del habla cotidiana que permea en el habla neutral y cotidiana de la sociedad moderna no solo bajacaliforniana, sino en el México contemporáneo.

Por lo anterior, es que este tipo de herramientas facilitan el estudio del lenguaje en sus diversos niveles lingüísticos tanto para fines teóricos como aplicados. Esto a su vez suma a los esfuerzos de darle la relevancia científica de los estudios de traducción, misma a la que pertenece la propuesta presente en este texto.

7, REFERENCIAS

Anthony, L. (2022). TagAnt (Version 2.5) [Windows-Installer (2.0.5)].

Tokyo, Japan: Waseda University. Available from https://www.laurenceanthony.net/software

Anthony, L. (2022). AntConc (Version 4.2.0) [Windows 1.3.0.]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from https://www.laurenceanthony.net/software

Adokarley, B. (2015). “El Sexismo Lingüístico e Implicaciones

Reformistas para la Lengua: Una Perspectiva Crítica del Español y un Estudio Colateral del GA”. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España.

Álvarez Muro, A. (2001). Algunas características de la oralidad. Análisis de la oralidad: Una poética del habla cotidiana. Estudios de Lingüística del Español. Vol. 15. ISSN: 1139-8736. http://elies.rediris.es/elies15/index.html#ind

Anaya Mota, C. (2018). Iniciativa con Proyecto de Decreto que reforma diversas disposiciones de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia y del Código Penal Federal, por la que se establece y homologa el tipo penal de feminicidio. Gaceta del Senado.

Baker, M. (1998). The Routledge encyclopedia of translation studies Londres y Nueva York: Routledge.

Baker, M. (1995). Corpora in Translation Studies: An Overview and Some Suggestions for Future Research. Target. Vol. 7, pp. 223-243.

Bernal Chávez, J. e Hincapié Moreno, D. (2018). Lingüística de corpus. Instituto Caro y Cuervo Sede Casa de Cuervo, Colombia.

Brezina, V., Weill-Tessier, P., & McEnery, A. (2020).

Calero, M. (1999). "Sexismo lingüístico: Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje". Narcea, S.A. de Ediciones: España.

Campillo-Vélez, B. (2013). La Ideología de género en el derecho colombiano. Dikaion. Año 27. Vol 22. Num 1. Pp.13-54. Universidad de La Sabana.

Celaya, J. (2008). La Empresa en la WEB 2.0. Editorial Grupo Planeta, España.

Colom, J. (1995). "Evolución de los estereotipos de género en función de las representaciones sociales". Universidad de Barcelona. España.

Company Company, C. (2003). ¿Qué es un cambio lingüístico? En Normativa y cambio lingüístico. Colombo, F y Soler, A. (Eds.) Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 13-32.

Del Canto, E. y Silva Silva, A. (2013). Metodología Cuantitativa: Abordaje Desde La Complementariedad En Ciencias Sociales. Revista de Ciencias Sociales, Vol.III, núm. 141, pp. 25-34. Universidad de Costa Rica.

DIF CDMX. (2017). Guía para el del Lenguaje Inclusivo desde un enfoque de Derechos Humanos y Perspectiva de Género.

Escobar, Anna. (2010). Variación Lingüística. En Hualde et al. Introducción a la lingüística hispánica. (329-365). Cambridge University Press.

Fasold, R. (1996). La Sociolingüística de la Sociedad. Introducción a la Sociolingüística. Traducción: Margarita España Villasante y Joaquín Mejía Alberdi. Visor Libros. Madrid.

Ferrer Pérez, V.; Bosch Fiol, E; Navarro Guzmán, C; Ramis Palmer,

C; García Baudes, E. (2008). Los micromachismos o microvalencias en la relación de pareja: Una aproximación empírica. Anales de Psicología. Vol. 24, núm. 2, pp.341-352 Universidad de Murcia.

González Calvo, J.(1979). El género, ¿una categoría morfológica? Dehesa. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/3883/1/0210-8178_2_51.pdf.

González Ramos, A. y Torrado Martín-Palomino, E. (2019). Cosificación y mercantilización de las mujeres: las tecnologías como instrumento de violencia. Sociología y Tecnociencia, Vol.9, 1. Pp.1-8. ISSN:1989-8487

Guichard Bello, C. (2015). Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente. INMUJERES.

Hütt Herrera, H. (2012). Las redes sociales: una nueva herramienta de difusión. Reflexiones. Vol. 91, Núm. 2, pp. 121-128. Universidad de Costa Rica.

Juan Escrihuela, E. (2017). La sociolingüística de redes y los social media. Language, Literature and Computation. Vol. 15, pp. 51-101.

Kenny, D. (1998). Data analysis in social psycology. The handbook of social psychology. Manchester: St. Jerome.

Lara, L. (2016). Teoría semántica y método lexicográfico. México: El Colegio de México: Centro de Estudios Literarios y Lingüísticos.

Llamazares, M. (2012). Lingüística con Corpus. León: Universidad de León.

López García, A. (2020). Aportaciones de las ciencias cognitivas. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. Vademécum para la formación de profesores. Madrid: SGEL, pp. 69-85.

Marco, J. y Van Lawick, H. (2009) Using corpora and retrieval software as a source of materials for the translation classroom. En A. Beeby, Rodríguez-Inés, P. y Sánchez-Gijón, P. (Eds.) Corpus Use and Translating. pp. 9-28. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.

Marin, S. (2015). "Lenguaje y Género: Aproximaciones desde un Marco Teórico". Universidad de Sevilla. España.

Martín Butragueño, Pedro; Lastra, Yolanda (coords.) 2011-2015. Corpus sociolingüístico de la Ciudad de México (CSCM). 1a. ed. Ciudad de México: El Colegio de México.

Molina Salinas, C., Sierra Martínez, G. (2015) Hacia una normaliza

ción de la frecuencia de los corpus CREA y CORDE. Revista Signos, vol. 48, Núm. 89, diciembre, pp. 307-331 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Valparaíso, Chile.

Novodvorski, A. (2017). Estudios de la traducción basados en corpus Aspectos metodológicos para el análisis de estilo.

ONU mujeres (s/f)"Mujeres del mundo, únanse". Recuperado de http://interactive.unwomen.org/multimedia/timeline/womenunite/es/index.html#/

Parra, Roger. (2017). Ideología de género. Salus. Vol 21. Núm.1, enero-abril, pp.5-9. Universidad de Carabobo. Venezuela.

Patrón Laviada, C. y Sobrado Rodríguez, V. (2020). Proposición con punto de acuerdo por el que se exhorta al titular de la Secretaría de Educación Pública, a los Gobiernos de las Entidades Federativas, Autoridades de Instituciones Educativas y al Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva para fortalecer la construcción de nuevas masculinidades tendientes a erradicar la violencia contra las mujeres y fomentar la igualdad, suscrita por las diputadas Cecilia Patrón Laviada y Verónica María Sobrado Rodríguez, del grupo parlamentario del Partido Acción Nacional. Gaceta del Senado.

Pérez Cervera, M. (2016). Manual para el uso de lenguaje incluyente y con perspectiva de género. Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. P.17.

Plaza, J y Delgado, C. Ed. (2007). "Género y Comunicación". Editorial Fundamentos. España.

Quesada, J. (2014). "Estereotipos de Género y sus de la Lengua. Un Estudio Descriptivo en las Aulas y Propuesta de Intervención Didáctica". Universidad de Murcia.

Robinson, J.(2012). "Wittgenstein, sobre el lenguaje". Estudios 102, Vol.X.

Rodríguez Alfano, Lidia, Flores Treviño, María Eugenia y Pérez Aguirre Tzitel (compiladoras). 2010. Corpus El habla de Monterrey-PRESEEA

Rosenblat, A. (1962). Morfología del género en español: comportamiento de las terminaciones -o, -a. Nueva Revista de Filología Hispánica. Vol.16, Núm.

Sánchez-Saus Laserna, M. (2021). Las redes sociales como corpus para el estudio lingüístico. Revisión bibliográfica y catálogo de herramientas digitales. Manifestaciones del humanismo en el siglo XXI. (pp. 455-464).

Twitter. (2020). 2020 Global Impact Report. [Archivo PDF] https://about.twitter.com/en/who-we-are/our-company

Wardhaugh, R. (2002) An Introduction to Sociolinguistics. Fifth Editions. Blackwell Publishing. USA

LINGÜÍSTICA DE CORPUS APLICADA A LA TRADUCCIÓN DE CONTRATOS DE COMPRAVENTA EN TIENDAS DE MODA POR INTERNET (FRANCIA Y ESPAÑA): ESTUDIO DE LA SUPERESTRUCTURA Y LA MACROESTRUCTURA

ALICIA IZQUIERDO IZQUIERDO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos en un mundo globalizado en el que se está experimentando una continua interconexión que aumenta de forma paulatina en el plano económico, tecnológico, político y social. Las nuevas tecnologías digitales están favoreciendo la internacionalización de todos estos ámbitos, muy especialmente en el sector económico, gracias a las múltiples transacciones económicas que se vehiculan en la actualidad a través de la Web.

Si bien este escenario ha abierto infinitas posibilidades de negocio y procurado incontables beneficios, es lógico pensar que requiera ser regulado mediante normativas y leyes que otorguen seguridad jurídica a los agentes implicados.

Las compras por internet han generado un sinfín de actividades e intercambios económicos que antes hubieran sido inimaginables, tales como las compras de artículos o contratación de servicios por internet sin necesidad de ir a una tienda física. Este hecho implica que los negocios aumenten sus actividades transfronterizas y, por lo tanto, que se necesiten nuevas normativas y leyes que regulen los acuerdos y que ofrezcan una seguridad jurídica tanto al comprador como al vendedor.

De esta forma, han surgido progresivamente un sinfín de documentos contractuales por internet necesarios para regular esas compras, algunos

de estos documentos pueden ser las políticas de cookies, las políticas de uso de una página web o los términos y condiciones de compra.

Este capítulo se centra en los términos y condiciones de compra, concretamente de compras en tiendas de moda por internet (en Francia y España). Se han elegido estos documentos contractuales ya que su lectura y posterior aceptación son obligatorias antes de realizar la compra de algún producto. Es más, la adquisición de prendas y/o accesorios de moda por internet está cada vez más a la orden del día de cualquier ciudadano.

La necesidad de comprensión de estos documentos nos ha llevado a iniciar una investigación con el objetivo de ofrecer no solo una traducción de estos documentos al francés y español, sino además procurar al cliente las herramientas de uso lingüístico que faciliten la comprensión de dichos contratos en el marco de una seguridad jurídica.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio se centra en facilitar la comprensión de los términos y condiciones de compra de tiendas de moda por internet vigentes en España y Francia al francés y al español. Para la consecución de este objetivo, nos hemos propuesto tres objetivos específicos, a saber:

1. Informar sobre el contenido legal que regula este tipo de documentos contractuales por internet vigentes en España y Francia.
2. Analizar la superestructura y macroestructura de esta tipología textual a través de la Lingüística de Corpus.
3. Diseñar las estrategias metodológicas conducentes a la obtención de recursos documentales para la extracción de datos y su posterior análisis contrastivo.

Cabe señalar que, debido a la amplitud del estudio en cuestión, en este primer trabajo nos centraremos en el análisis de la superestructura y macroestructura.

3. ANTECEDENTES

3.1. Términos y condiciones de compra: concepto y definición

El comercio electrónico es un canal de compraventa de productos y/o servicios a través de internet. Tanto el vendedor como el comprador o contratador de servicios utilizan las nuevas tecnologías para llevar a cabo esa transacción económica por internet que se regula por varios documentos contractuales, de entre los que hemos seleccionado para nuestro estudio *los términos y condiciones de compra de tiendas de moda*.

El concepto de términos y condiciones de compra podría definirse como "aquellas cláusulas que, por regla general, el empresario incorpora y que, en la mayoría de los casos, usuarios, clientes y/o consumidores no negocian ni modifican, pero sí aceptan" (Veroz González, 2018, p. 353), es decir, se trata de un documento contractual "que aparece en los sitios web y que regula las relaciones entre empresa y usuarios, compradores y/o vendedores" (Veroz González, 2018, p. 354).

Estas condiciones generales deben precisar información relativa a la descripción de bienes, procedimientos, duración del contrato, etc. y presentan unas características específicas que detallamos a continuación:

- Accesibilidad en la página web.
- Presentación de la identidad del empresario.
- Descripción de los bienes y/o servicios, así como su precio, transporte y entrega.
- Explicación del proceso de compra.
- Exposición de los derechos y deberes del usuario.
- Exposición de los procedimientos y modos de pago y entrega.
- Explicación de los procedimientos que hay que seguir en caso de error de recepción de un producto defectuoso o cualquier otro tipo de confusión en el proceso de compra.
- Especificación de la duración del contrato.

Estos son los rasgos fundamentales que deben tener todas las condiciones de compraventa por internet y que vienen establecidos por las normativas reguladoras de estas transacciones económicas, a las que, por su relevancia, dedicamos el apartado siguiente.

3.2. Normativas que regulan los contratos de compraventa por internet

Todos los contratos necesitan ser regulados por diferentes normativas, leyes y directivas, y puesto que el documento que aquí estudiamos se considera un contrato comercial también cuenta con esa regulación jurídica. El documento contractual elegido es aquel vigente en España y en Francia, así que hemos recogido aquellas normativas que regulan las transacciones económicas por internet en estos dos países.

En primer lugar, nos detenemos en las cláusulas que regulan este tipo de documento vigente en España:

- Ley 7/1998, de 13 de abril, sobre condiciones generales de la contratación.
- Ley 34/2002, de 11 de julio, de servicios de la sociedad de la información y de comercio electrónico.
- Real Decreto Legislativo 1/2007, de 16 de noviembre, que aprueba el texto refundido de la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios y otras leyes complementarias.
- Ley 3/2014, de 27 de marzo, de modificación del texto refundido de la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios y otras leyes complementarias, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2007, de 16 de noviembre.

De forma general y mencionando los aspectos más destacables, estas leyes velan por la regulación de las relaciones comerciales que se llevan a cabo a través de internet (los precios, los métodos de pago, los servicios de entrega, etc.), controlan la disposición de la información que se comparte *online*, protegen los datos personales de los usuarios y controlan los derechos y deberes de los vendedores y compradores.

Por otro lado, destacamos las siguientes normativas francesas que regulan aquellos términos y condiciones de compra de tiendas de moda por internet vigentes en Francia:

- Code de commerce.
- Loi nº 2016-1321, du 7 octobre 2016, pour une République numérique.
- Loi nº 2004-575, du 21 juin 2004, pour la confiance dans l'économie numérique.

Al igual que las leyes españolas, las francesas regulan exactamente los mismos aspectos de las transacciones económicas realizadas a través de internet en Francia. Esto se debe a que ambos países tienen que regirse a unas normativas superiores: la normativa europea, de ahí que hayamos examinado las directivas europeas:

- Directiva 2002/58/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de julio de 2002.
- La Directiva 2002/65/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de septiembre de 2002.

Estas directivas pretenden garantizar la protección, la seguridad y la privacidad de todas las personas físicas que utilicen estos contratos comerciales por internet dentro de la Unión Europea. Cabe destacar que la Directiva 2002/65/CE se centra en la comercialización a distancia de los servicios financieros destinados a los consumidores, por lo que nos interesa especialmente, a tenor de que regula las condiciones que se deben cumplir tanto por el vendedor como por el comprador.

Una vez que hemos revisado las principales normativas que regulan los términos y condiciones de compra de tiendas de moda por internet en España, Francia y Europa dedicamos el siguiente apartado a las especificidades lingüísticas que caracterizan estos documentos.

3.3. Lenguaje jurídico-administrativo

Para la consecución de nuestro objetivo llevamos a cabo un análisis profuso del documento objeto, haciendo hincapié en el lenguaje utilizado.

El lenguaje es un sistema de signos que sirve para comunicar ideas o estados psíquicos entre dos o más individuos (Coseriu, 1986, p. 14). Además, Coseriu considera también que ese lenguaje está en constante cambio y adaptación a los entornos en los que se utiliza, a los usuarios que lo utilizan y los contextos comunicativos en los que se encuentren (Coseriu, 1986, p. 14-17), es así como aparecen los diferentes lenguajes especializados.

Por su parte, Cabré i Castellví (2004, p. 5) cree que no se puede hablar de "lenguajes especializados", sino de "usos especializados a partir de una misma lengua o de discursos especializados". Cabré i Castellví añade que para que un texto sea considerado especializado deben concurrir algunos criterios específicos, que serían el pragmático, lingüístico y cognitivo (2004, p. 7-8).

Esta cuestión se considera un tanto polémica ya que existen numerosas posturas con respecto a la diferencia entre el lenguaje general y especializado, sin embargo, tal y como señalan Vilches Vivancos y Sarmiento González (2016, p. 15) el lenguaje jurídico y administrativo se trata de una lengua de especialidad debido a las directrices que vienen dadas por las distintas leyes del Estado y de los órganos de las administraciones autonómicas y locales. De hecho, el lenguaje jurídico-administrativo ocupa un lugar preminente en la perspectiva histórica de los lenguajes de especialidad (Etxebarria, 1997, p. 357).

Los términos y condiciones generales de compra que estudiamos aquí se consideran contratos comerciales y, por lo tanto, se utiliza este lenguaje jurídico-administrativo para redactarlos. Esta tipología de lenguaje especializado resulta un tanto particular ya que cuenta con dos lenguajes de especialidad juntos, el jurídico y el administrativo, cuya frontera no está del todo clara (González Salgado, 2009, p. 236).

Por una parte, el lenguaje administrativo "se puede definir como el usado por la Administración" y el jurídico "el empleado en los documentos jurídicos", dentro de los que se encuentran los documentos contractuales de ámbito empresarial (González Salgado, 2009, p. 236-237). Aunque también pueden existir otras interpretaciones que los consideren dos lenguajes completamente separados y distintos, González Salgado

considera que esas diferencias son “mínimas desde el punto de vista de los mecanismos lingüísticos” (2009, p. 237). De tal forma que, en el presente estudio, se va a utilizar este concepto de lenguaje jurídico-administrativo.

Profundizando un poco en el concepto, Ricós Vidal (1998, p. 195) considera que el lenguaje jurídico-administrativo posee un tono imperativo, propio del lenguaje jurídico, dotando a los textos de esta tipología de un carácter especial y con una serie de rasgos primordiales como son "la objetividad, la universalidad, la claridad y la concisión".

Finalmente, se exponen a continuación, y a modo de resumen, los rasgos más característicos que se le otorgan al lenguaje jurídico-administrativo (Etxebarria, 1997, p. 361-365):

- Rasgos léxico-semánticos: se caracteriza por la utilización de modificadores (prefijos, sufijos, etc.), por el uso de composiciones de unidades léxicas nuevas (concurso-subasta, salvaguardar, etc.) y préstamos (latinismos, cultismos).

- Rasgos morfosintácticos: es peculiar la nominalización de las palabras en este tipo de lenguaje especializado. Se tiende a sustituir las construcciones verbales por construcciones nominales (*liberalización* en lugar de *liberar*) y también aparece el uso continuo del futuro de subjuntivo (*la multa que hubiere lugar*).

También se puede mencionar el carácter conservador, el uso de siglas y acrónimos y el exceso formulismo (Expósito Castro, 2017, p. 91-92) para completar la definición de ese concepto y continuar con el estudio.

3.4. Micro y macroestructura de un texto

En un texto es posible reconocer la microestructura, la macroestructura y la superestructura y ya que en este trabajo analizamos un texto especializado, definimos a continuación cada uno de estos conceptos.

La superestructura de un texto, según Van Dijk (1980, p. 52-56), corresponde a las partes en las que se organiza el contenido de un texto. En general, la superestructura se suele considerar la estructura global o el esquema básico en el que se divide un texto y las relaciones jerárquicas

de sus fragmentos, lo que es lo mismo, la forma sintáctica a la que se le atribuye unas categorías y reglas de formación. En líneas generales, según Van Dijk (1980, p. 52-56), representa la forma que adopta el discurso.

En comparación con la superestructura, la macroestructura es aquel contenido semántico global que representa el sentido de un texto, sería el asunto o tema del texto y, según Van Dijk (1980, p. 52-56), constituye la estructura semántica de un texto y un mecanismo de coherencia textual. Es decir, para que un texto se reciba como una unidad de comunicación ha de poseer un núcleo informativo fundamental, a lo que denominamos asunto o tema abordados, que engloban la temática general, así como los temas locales.

Por su parte, la microestructura es considerada como aquella estructura compuesta por las oraciones y párrafos y que "integran un texto que a través de mecanismos de cohesión establecen las relaciones intratextuales" (Fuenmayor, Villasmil, Rincón, 2008). Van Dick (1980, p. 52-56) también definen la microestructura como el conjunto de elementos que hacen que un texto sea cohesivo y coherente de forma local, es decir, gramaticalmente. En definitiva, la microestructura textual refiere a la relación coherente entre oraciones sucesivas de un texto, relaciones que se establecen en todos los niveles gramaticales (morfológico, sintáctico y semántico), sin embargo, su importancia para la comprensión textual radica en que son, sobre todo, relaciones de orden semántico (Van Dijk, 1980, p. 52-56).

Estos tres conceptos son absolutamente necesarios para investigar un documento concreto ya que nos permite desglosar cada una de las partes que hacen que un texto sea coherente y con sentido. De esta forma, hemos comenzado haciendo un análisis del discurso y de la macroestructura y superestructura para extraer todos los datos lingüísticos característicos de los términos y condiciones de compra por internet.

4. MATERIALES Y MÉTODOS

4.1. La Lingüística de Corpus como método de investigación

En un primer momento, la Lingüística de Corpus se relacionaba directamente con el nacimiento de las nuevas tecnologías o las herramientas informáticas y, como afirma Rojo Sánchez (2015, p. 676), el primer corpus electrónico fue el Corpus de Brown, realizado por Nelson Francis y Henry Kucera.

Es ahí donde se estima el comienzo de la historia de la Lingüística de Corpus, sin embargo, el propio Nelson Francis publicó un artículo en 1992 titulado *Language corpus B.C. ("Before Computers")* después de la creación del Corpus de Brown en el que sostenía la idea de que ya existían corpus antes de la aparición de los ordenadores y la informática, centrándose en el proyecto *Survey of English Usage* (1953) de Randolph Quirk (Rojo Sánchez, 2015).

Corpas Pastor (2012, p. 15) afirma que las técnicas de la Lingüística de Corpus han ayudado al crecimiento de la Lingüística Computacional Teórica y al Procesamiento del Lenguaje Natural y que, además, han contribuido a que la metodología de corpus "alcance su madurez". Esta Lingüística de Corpus se ha convertido en una de las herramientas más importantes dentro de los Estudios de Traducción (Corpas Pastor, 2012, p. 15).

Una vez explicado este contexto de la Lingüística de Corpus y considerándola como un "método de investigación" que se puede utilizar con cualquier finalidad investigadora (Parodi, 2008, p. 95), nos adentramos en el concepto de corpus. Leech (1992, p. 116) considera que un corpus no es una mera compilación de textos, sino que se trata de una compilación de textos *representativos* que se almacenan en un ordenador y que tienen un objetivo específico.

Esta idea también la comparte EAGLES (1996) que define el corpus como una colección de partes de la lengua que están seleccionadas y ordenadas según unos criterios explícitos de compilación y que se usan como una muestra de la lengua. Parodi (2008, p. 104) añade, además, que para poder compilar un corpus hay que tener en cuenta la extensión que va a tener, el formato, su representatividad, cómo va a ser

etiquetado, la procedencia de los textos, sus tamaños y cómo se va a ordenar y clasificar.

Existen numerosos tipos de corpus dependiendo de los criterios con los que se clasifiquen. Corpas Pastor (2001, p. 157-159) realiza una clasificación de los corpus según varios criterios que se explican a continuación. Por un lado, obedeciendo a los "diferentes tipos de textos contenidos en el corpus", Corpas Pastor (2001, p. 157-158) distingue entre los siguientes:

a. Corpus grande o extenso, con extensión no delimitada, el número de palabras es muy elevado y no se tiene en cuenta ni el equilibrio del corpus ni su representatividad.
b. Corpus equilibrado, formado por diversas variedades de lengua en porcentajes similares.
c. Corpus piramidal, con textos distribuidos por niveles que se caracterizan por aumentar progresivamente la complejidad de los temas, pero no el número de textos.
d. Corpus monitor, cuyo volumen textual se mantiene constante, pero actualizado.
e. Corpus paralelo, formado por textos en una lengua origen junto con sus traducciones en la lengua meta.
f. Corpus comparable, contiene diferentes textos de dos o más lenguas, todos originales y que se han compilado debido al uso del mismo criterio de diseño.

Por otro lado, Corpas Pastor (2001, p. 158) también realiza una categorización de corpus según la especificidad de los documentos:

a. Corpus general, corpus representativo de textos producidos en situaciones cotidianas.
b. Corpus especializado, corpus representativo de un tipo o variedad de lengua específico.
c. Corpus genérico, corpus representativo que contiene textos de un género concreto.
d. Corpus canónico, que contiene obras de un determinado autor.
e. Corpus periódico o cronológico, formado por textos producidos en un periodo específico.

f. Corpus diacrónico, que incluye textos de etapas sucesivas en el tiempo para estudiar una evolución lingüística.

La tercera clasificación se lleva a cabo dependiendo de la cantidad de texto que se recoge en cada uno de los documentos (Corpas Pastor, 2001, p. 158-159):

a. Corpus textual, formado por textos completos.
b. Corpus de referencia, compuestos por fragmentos de textos.
c. Corpus léxico, formado por textos pequeños de textos de igual longitud.

Corpas Pastor (2001, p. 159) aporta varias clasificaciones más que no son necesarias de explicar en el presente estudio, de tal forma que esta será la última que facilitaremos, según los idiomas:

a. Corpus monolingüe, formado por 1 idioma.
b. Corpus bilingüe, formado por 2 idiomas.
c. Corpus multilingüe, formado por más de 2 idiomas.

Con todas estas clasificaciones, podemos afirmar que en el presente estudio hemos elegido utilizar la Lingüística de Corpus como método para estudiar los contratos de compraventa por internet, de tal forma que se ha compilado un corpus comparable, bilingüe (francés y español) y especializado de términos y condiciones de compra por internet y que explicamos seguidamente sus criterios de diseño y protocolo de compilación.

4.2. Criterios de diseño y protocolo de compilación

Los criterios de diseño de un corpus tienen que establecerse antes de comenzar con el protocolo de compilación, como expone Seghiri Domínguez (2011, p. 17-18). Atendiendo a nuestro principal objetivo, se crea un corpus de términos y condiciones de compra de tiendas de moda por internet vigentes en España y en Francia para poder cubrir esa laguna de comprensión que existe de un idioma a otro.

Para comenzar con el diseño de nuestro corpus, primero nos hemos apoyado en los criterios de diseño propuestos por Bowker y Pearson (2002, p. 45-55):

- Tamaño del corpus, por palabras, algo difícil de prestablecer ya que es una cuestión muy controvertida, pero aquí determinamos *a posteriori.*

- Número de textos, en este estudio no se ha establecido un número previo de textos ya que nos hemos basado en seguir el análisis del umbral de representatividad para poder definir un tamaño de corpus adecuado (Corpas Pastor y Seghiri Domínguez, 2007, p. 165-172), en este caso contamos con un corpus de 60 documentos.

- Fragmentos o textos completos, hay que especificar si un corpus está formado por textos completos o fragmentos de ellos debido a que el propósito de compilación cambiaría totalmente. En este estudio hemos utilizado textos completos debido a que nuestro objetivo es utilizar todo el texto para ofrecer esa comprensión hacia otro idioma.

- Medio, o de qué manera se han creado cada uno de los documentos que forman el corpus. Nuestro corpus está compilado por textos escritos para ser publicados en internet.

- Tema, se debe detallar el tema de cada corpus y, en nuestro caso, tratamos con un tema especializado jurídico-administrativo.

- Tipo de texto, este criterio se basa en el grado de especialización y TERCOMCOR cuenta con textos especializados.

- Autor, se debe conocer quién ha escrito o de dónde proceden cada uno de los documentos compilados para saber la fiabilidad de estos. Nuestros documentos provienen de autores completamente diferentes ya que están publicados por tiendas de moda muy dispares.

- Lengua, hay que determinar cuántos idiomas aparecen en el corpus y si es monolingüe, bilingüe o multilingüe. TERCOMCOR es un corpus bilingüe, en español y francés.

– Fecha de publicación, un dato importante según el objetivo que se persiga al realizar la compilación del corpus, en este estudio se ha utilizado las últimas actualizaciones de los términos y condiciones de compra que tenían disponibles en cada una de las tiendas *online.*

Siguiendo estos criterios, podríamos mostrar las características de nuestros corpus TERCOMCOR con la siguiente tabla:

TABLA 1. *Características del corpus TERCOMCOR (criterios establecidos por Bowker y Pearson, 2002)*

Criterios	Características
Número de tokens (palabras)	Subcorpus en francés: 83170 Subcorpus en español: 66688
Número de textos	Subcorpus en francés: 30 Subcorpus en español: 30
Medio	Escrito
Tema	Especializado: jurídico-administrativo (términos y condiciones de compra)
Autor	Tiendas de moda por internet vigentes en Francia y España
Lenguas	Francés (Francia) y español (España)
Fecha de publicación	De 2013 en adelante y en continua actualización

Estos documentos se han descargado de las propias tiendas de moda por internet ya que están a disposición del público de forma libre y gratuita y, por lo tanto, estaríamos elaborando lo que se denomina "corpus virtual". Cabe destacar que estos textos se han delimitado de forma diatópica porque se trata de documentos jurídicamente válidos única y exclusivamente en España y en Francia.

Basándonos en estos criterios de diseño y siguiendo el protocolo de compilación prestablecido para conseguir nuestro objetivo, se puede demostrar, en primer lugar, que nuestro corpus es representativo a nivel *cualitativo* ya que "la calidad viene garantiza por los parámetros de diseño y el protocolo de compilación" (Seghiri Domínguez, 2011, p. 18). Aunque también se valora, posteriormente, si es representativo a nivel *cuantitativo* con el programa llamado *ReCor* diseñado para determinar

si cubre la "terminología básica de ese campo de especialidad" (Seghiri Domínguez, 2011, p. 18).

Alcanzar la representatividad cualitativa supone la revisión del protocolo de compilación de corpus que propone Seghiri Domínguez (2011) que atiende a cuatro fases:

1. Búsqueda y acceso de la documentación: consiste en localizar y acceder a los textos. En este caso, se ha realizado una "búsqueda por palabras clave a través de buscadores" añadiendo las siguientes palabras clave:

TABLA 2. *Sintaxis de búsqueda de los documentos de TERCOMCOR.*

Palabras clave	Solución encontrada
Tiendas de moda en España	Se obtiene una lista de tiendas de moda en España a partir de las que podemos acceder a los términos y condiciones de compra propios.
Magasin de mode en France	Se obtiene la misma lista de tiendas en Francia y se procede de la misma manera que anteriormente.
Términos y condiciones de compra/ Condiciones generales de compraventa	Aparecen una gran cantidad de páginas web que llevan hacia este tipo de documentos y solamente se eligen las que pertenecen a tiendas de moda en España.
Conditions générales de vente	Se obtiene lo mismo que en el ejemplo anterior, pero con opciones en francés y solo pertenecientes a Francia.

2. También se ha entrado en tiendas de moda conocidas por internet (Adidas, Oysho, Pull and Bear, Zara, Bonpoint…) y se ha buscado los "Términos y condiciones de compra" y "*Conditions générales de vente*" dentro de la página web oficial.
3. Descarga: aquí se descargan aquellos datos y/o documentos para compilar nuestro corpus. Es un proceso que se desarrolla de forma manual accediendo a cada una de las condiciones generales de compraventa de las tiendas de moda por internet seleccionadas previamente, como se ha explicado en la primera fase.
4. Normalización: esta etapa trata de normalizar todos los formatos en los que se han descargado los textos. Al descargar

cada uno de ellos, hemos encontrado documentos en formato PDF (*.pdf) e incluso hemos tenido que copiar el texto directamente de la página web de la tienda y pegarlo en un documento con formato Word (*.docx). Sin embargo, esta fase consiste en realizar una conversión de todos los formatos existentes a uno común, y se ha elegido el formato de texto plano (*.txt) ya que nos resulta de más utilidad para los pasos posteriores.

5. Almacenamiento: esta fase trata de organizar y almacenar los textos compilados de forma clara, identificándolos y relacionándolos entre sí. El proceso seguido se puede detallar de forma visual con la siguiente tabla:

TABLA 3. *Organización y almacenamiento del corpus TERCOMCOR.*

Corpus TERCOMCOR	Subcorpus en español	Documentos con formato *.pdf y/o *.docx
		Documentos con formato *.txt
	Subcorpus en francés	Documentos con formato *.pdf y/o *.docx
		Documentos con formato *.txt

Los pasos previos confirman finalmente que nuestro corpus es representativo desde el punto de vista cualitativo, lo que nos permite continuar con la comprobación de la representatividad cuantitativa.

4.3. Establecimiento del umbral de representatividad

Pese a los numerosos estudios relativos al establecimiento de la cantidad de palabras y/o documentos que determinan que un corpus se pueda llegar a considerar representativo, no se ha alcanzado ningún consenso aún, tal y como expone Seghiri Domínguez (2011, p. 23). Por tanto, Corpas Pastor y Seghiri Domínguez (2007, p. 166) proponen una solución ante esta problemática haciendo uso del algoritmo *N-Cor* que se encarga de analizar "la densidad léxica en función del aumento incremental del corpus".

Esto es posible gracias a una aplicación informática, llamada *ReCor* que permite alcanzar el umbral de representatividad de un corpus *a posteriori* estableciendo "el tamaño mínimo de un corpus o colección textual,

independientemente de la lengua o tipo textual de dicha colección" (Corpas Pastor y Seghiri Domínguez, 2007, p. 166), y que nosotros hemos utilizado para evaluar la representatividad de nuestro corpus TERCOMCOR. Dado que nuestro corpus TERCOMCOR es bilingüe (francés y español), el proceso de análisis del umbral de representatividad se realiza en dos pasos y de forma independiente.

Para cada uno de los análisis, se selecciona uno de los ficheros con formato *.txt, en español o francés, se añade un "Filtro de palabras" con la finalidad de conseguir los resultados más exactos y se selecciona la ubicación donde queremos que se guarden los resultados. Después se elige "1" en el "Grupo de palabras" y se seleccionará el "Sí" en la opción de "Filtrar números", tal y como aparece en la Imagen 1.

IMAGEN 1. Interfaz de ReCor (Versión 2.1.)

Fuente: Corpas Pastor y Seghiri Domínguez, 2007, p. 167.

Una vez realizado cada uno de los análisis, se obtienen 3 archivos por cada uno de ellos en formato *.txt: un archivo con el análisis estadístico de las palabras, otro con las palabras ordenadas alfabéticamente con el dato de frecuencia que corresponde a cada una y, el tercero, con las mismas informaciones, pero con las palabras por orden de frecuencia de aparición.

No solo aparecen estos tres archivos, sino también dos gráficas, por cada uno de los análisis, que determinan de una forma mucho más visual si nuestro corpus tiene una representatividad cuantitativa o no.

IMAGEN 2. *Representatividad del subcorpus en francés. ReCor.*

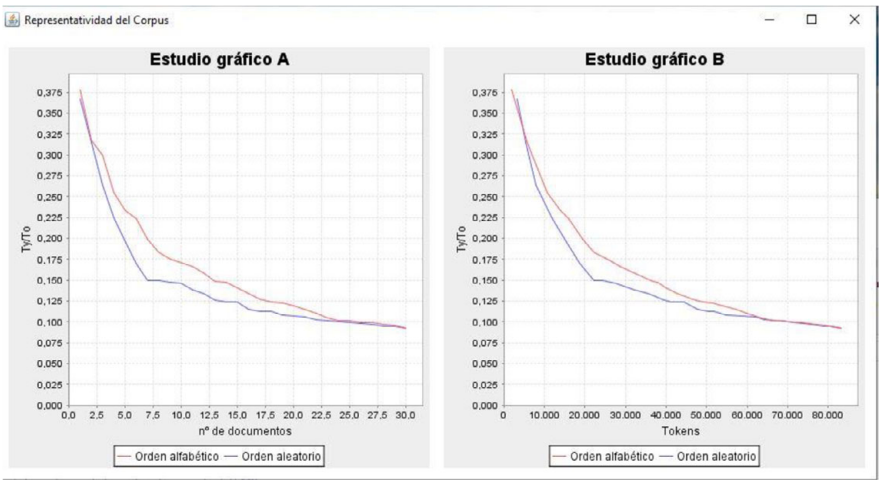
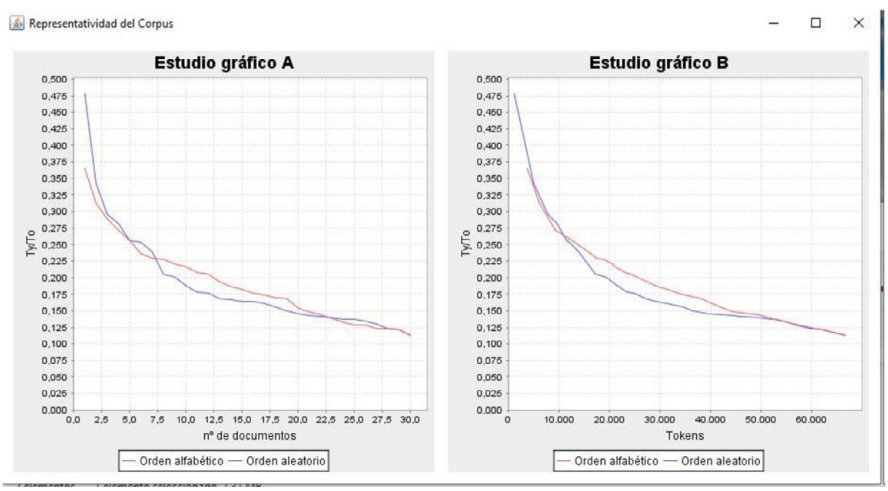


IMAGEN 3*. Representatividad del subcorpus en español. ReCor.*



Como se puede observar en las Imágenes 2 y 3, aparecen 4 gráficas en total, una llamada "Estudio gráfico A" y otra, "Estudio gráfico B". La gráfica A representa el análisis de la densidad terminológica realizado a partir del número de documentos y en la gráfica B, a partir del número de tokens, es decir, de términos o palabras.

En las gráficas (A y B) de los dos subcorpus (francés y español), las líneas que aparecen disminuyen en función del número de documento y del número de tokens. Estas líneas representan cómo se han incluido los documentos y los tokens: la línea roja representa un orden alfabético y la azul, un orden aleatorio.

Las líneas, como se puede apreciar, se van estabilizando y uniendo a medida que van llegando al valor cero. El hecho de que esas dos líneas se unan y vayan bajando en dirección al valor cero significa que nuestro corpus ya sería representativo de manera cuantitativa. Por tanto, confirmamos que nuestro corpus TERCOMCOR es representativo cualitativa y cuantitativamente.

4.4. Análisis de corpus con *Sketch Engine*

Una vez compilado el corpus TERCOMCOR y analizado el umbral de representatividad, pasamos a su análisis con la ayuda de *Sketch Engine*, con el que hemos podido estudiar en profundidad todos los documentos compilados.

Sketch Engine es una de las herramientas más útiles y actuales para trabajar con corpus y analizar los datos en profundidad. Ofrece una variedad de funciones que permite analizar tanto diferencias, concordancias, como listas y usos de palabras, por citar algunos ejemplos. A continuación, enumeramos las funciones que se han utilizado en este trabajo:

- Word Sketch, con el que se encuentra los contextos en los que puede aparecer un término.
- Diferencia Sketch, se comparan patrones sintácticos, colocaciones léxicas y se obtiene la frecuencia de uso de dos lemas o palabras.

- Concordancia, con esta función se pueden buscar contextos y combinaciones de palabras e incluso realizar una diferencia entre equivalentes de corpus bilingües o multilingües.
- Lista de palabras, se crea una lista de palabras por apariciones y frecuencias, permitiendo elegir el tipo de palabra también (adjetivo, verbo, sustantivo…).
- N-gramas, una función con la que se obtienen las expresiones más utilizadas de un corpus.
- Tendencias, se analizan las tendencias de los términos elegidos basándose en la publicación de los documentos.
- Palabras clave, se obtienen las palabras más repetidas y representativas del corpus.

Estas funciones nos han facilitado el trabajo de análisis y extracción de datos de nuestro corpus. Se han analizado los dos subcorpus que forman TERCOMCOR, en francés y en español, y se han extraído los datos paulatinamente, utilizando todas las funciones mencionadas y almacenando todos los datos en un documento con formato *.xlsx siguiendo la superestructura de nuestro documento objeto.

5. RESULTADOS

El principal resultado al que hemos llegado con este estudio ha sido la extracción y almacenamiento de una base de datos representativa siguiendo la superestructura, macroestructura y microestructura de los documentos que forman TERCOMCOR.

Dicha base de datos se ha almacenado en un documento con formato *.xlsx, diferenciando los idiomas, los apartados que forman el documento e incorporando cada una de las posibilidades que se extraían durante el análisis.

A continuación, se realiza una breve explicación de la organización que hemos seguido para almacenar todas las informaciones en el documento Excel y se puede apreciar un ejemplo en la Imagen 4:

– Cada hoja se destina a un apartado del documento.

– En cada hoja hay una tabla con dos columnas, una para el español y otra para el francés.

– Cada celda de la tabla tiene un párrafo extraído de nuestro análisis, con su traducción o correspondencia al otro idioma. Se ha intentado que sean lo más equivalentes posibles, pero ha resultado complicado puesto que los documentos en francés y español son originales y se han redactado por separado.

– Se han elegido el párrafo, las frases y los términos más utilizados y representativos, pero también se han añadido más de una opción por cada sección en los casos que ha sido posible para poder ofrecer varias selecciones para un mismo texto.

IMAGEN 4. *Almacenamiento de datos extraídos de TERCOMCOR con Sketch Engine.*

	A	B	C
1			
2		español	francés
3			
4		Al hacer uso de esta página web y realizar pedidos a través de la misma usted se compromete a: __[añadir en una lista todas las condiciones]__.	En utilisant ce site Internet et en passant des commandes sur celui-ci, vous vous engagez à : __[ajouter une liste avec toutes les conditions]__.
5		i. Hacer uso de esta página web únicamente para realizar consultas o pedidos legalmente válidos.	i. de n'utiliser ce site Internet que pour faire des demandes et passer des commandes licites
6		ii. No realizar ningún pedido falso o fraudulento. Si razonablemente se pudiera considerar que se ha hecho un pedido de esta índole estaremos autorizados a anularlo e informar a las autoridades pertinentes.	ii. de ne pas passer de commandes fausses ou frauduleuses. S'il peut raisonnablement être considéré qu'une commande de ce type a été passée, nous aurons le droit de l'annuler et d'en informer les autorités compétentes.
7		iii. Facilitarnos su dirección de correo electrónico, dirección postal y/u otros datos de contacto de forma veraz y exacta. Asimismo, consiente que podremos hacer uso de dicha información para ponernos en contacto con usted si es necesario (ver nuestra Política de Privacidad). Si no nos facilita usted toda la información que necesitamos, no podremos cursar su pedido.	iii. de nous fournir votre adresse électronique, votre adresse postale et/ou d'autres renseignements permettant de vous contacter, de manière exacte et précise; vous acceptez également que nous puissions utiliser ces informations pour vous contacter en cas de besoin (voir notre Politique de confidentialité). Si vous ne nous fournissez pas toutes les informations nécessaires, nous ne pourrons pas traiter votre commande.
8			
		No realizar ningún pedido falso o fraudulento . Si razonablemente se pudiera considerar que se ha hecho un pedido de esta índole estaremos autorizados a	Ne pas effectuer de commandes spéculatives, fausses ou frauduleuses. Si nous avons des raisons de penser qu'une telle commande a été passée, nous nous réservons le droit de

... | cuerpo de sus datos personales | uso del sitio web | cuerpo de uso del sitio web | Disponibilidad c ...

Los apartados que hemos extraído de nuestro documento objeto, que formarían la superestructura y esqueleto de las condiciones generales de venta aquí estudiadas son los siguientes:

TABLA 4. *Superestructura extraída del corpus TERCOMCOR.*

SUPERESTRUCTURA		
Apartados	Español	Francés
Título	Condiciones generales de venta	Conditions générales de vente
Introducción para presentar el documento	Introducción	Introduction
Datos de la empresa	Nuestros datos	Nos coordonnées
Tratamiento de datos personales del consumidor	Sus datos personales y visitas a esta página web	Vos coordonnées et vos visites sur ce site internet
Derechos y deberes del usuario al utilizar la página web	Uso del sitio web	Utilisation de notre site internet
Disponibilidad de los productos	Disponibilidad de los productos	Disponibilité de produits
Objeto del contrato y formalización	Objeto y conclusión del contrato	Objet
Cómo realizar el pedido online	Realización del pedido	Passer une commande
Información sobre precios	Precio	Prix
Opciones de pago	Pago	Paiement
Información sobre entrega de los productos	Entrega	Livraison
En caso de imposibilidad de entrega	Imposibilidad de entrega	Impossibilité de livraison
En caso de desistimiento	Derecho de desistimiento	Droit de rétractation
Comentarios, sugerencias…	Comentarios, sugerencias, quejas y reclamaciones	Commentaires et suggestions
Información legal	Legislación aplicable y jurisdicción	Législation applicable et juridiction

Por su parte, el análisis macroestructural que hemos llevado a cabo aplicando la Lingüística de Corpus nos permite constatar que los textos analizados presentan los principios de la textualidad (Beaugrande y Dressler, 1997), es decir, cohesión, coherencia, intencionalidad, informatividad, aceptabilidad, situacionalidad e intertextualidad. Dichos textos se organizan, además, a partir del armazón estructural del discurso al que hacíamos anteriormente alusión y cuyo objetivo funcional no es más que realizar exitosamente una transacción económica y que se consigue, entre otros factores, gracias a la explicitación de información de orden jurídico, como son los derechos y deberes de los agentes implicados en el intercambio comercial, en este caso en soporte virtual.

Además, hemos comprobado, a través de la herramienta *Sketch Engine*, que muchos de los rasgos léxico-semánticos y morfológicos

característicos del lenguaje jurídico-administrativo que expusimos en el apartado 3.3. están presentes en varios de los textos analizados.

Todo esto nos ha servido no solo para realizar esa extracción gramatical y estructural de los términos y condiciones de compra de tiendas de moda, sino para compilar un glosario bilingüe especializado de términos jurídico-administrativos que favorece y facilita la comprensión de una terminología específica y, por ende, de la macroestructura semántica de los términos de compra por internet a cualquier usuario que lo necesite.

6. CONCLUSIONES

La necesidad y obligación de comprender y aceptar estas condiciones generales de compra de tiendas de moda por internet para poder finalizar cualquier compra *online* nos ha motivado a establecer el objetivo de facilitar esa comprensión y cubrir esa laguna lingüística. De esta forma, se ha compilado un corpus comparable bilingüe llamado TERCOMCOR formado por términos y condiciones de compra de tiendas de moda por internet vigentes en España y Francia. Siendo esta nuestra principal herramienta de trabajo y analizando todos los datos con *Sketch Engine*, se han conseguido extraer las informaciones necesarias en ambos idiomas para recopilarlas de forma paralela ofreciendo así una "traducción" de un idioma a otro.

Los procesos que se han seguido y las herramientas utilizadas han resultado ser las estrategias y recursos idóneos que nos permite concluir con un documento formado por el desglose de una superestructura y una extracción de la macroestructura de los términos y condiciones de compra de tiendas de moda por internet en dos idiomas de forma paralela, permitiendo esto, además, realizar una comparación entre las leyes y el tipo de discurso de dos países distintos con dos idiomas diferentes.

Hemos conseguido llegar al objetivo principal de ofrecer una comprensión y traducción del español al francés, y viceversa, utilizando la Lingüística de Corpus como herramienta principal de trabajo y ofreciendo una información de tipo legal que es tan necesaria en los contratos de cualquier clase. El proceso seguido resulta de gran utilidad ya que se puede utilizar para aportar traducciones de cualquier otro tipo de documento que se desee.

Se puede concluir reafirmando la utilidad del proceso investigador aquí seguido para aportar una traducción útil en francés y español y, además, nos lleva a continuar con esta investigación para poder darle más utilidad a los datos extraídos ya que nos pueden servir para crear de plantilla de traducción. E incluso, con el estudio realizado de las normativas españolas y francesas, podríamos continuar esta línea investigadora creando plantillas de redacción que pudieran ser útiles por cualquier vendedor que quisiera utilizarlos en su web.

7. REFERENCIAS

Arce Romeral, L y Seghiri Domínguez, M. (2019). Diseño de plantillas de redacción y traducción al inglés (variedades británica y estadounidense) de contratos de compraventa de viviendas basadas en corpus. En M. Seghiri Domínguez, La lingüística de corpus aplicada al desarrollo de la competencia tecnológica en los estudios de la traducción e interpretación y la enseñanza de segundas lenguas (pp. 309-330) Peter Lang.

Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (1997). Introducción a la Lingüística del Texto. Editorial Ariel, S.A.

Bowker, L. y Pearson, J. (2002). Working with specialized language: A practical guide to using corpora. Routledge.

Cabré i Castellví, M. T. (2004). Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos. En A. Van Hooft (Dir.) Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios. Foro hispánico: revista hispánica de Flandes y Holanda, 26, 19-34.

Corpas Pastor, G. (2001). Compilación de un corpus ad hoc para la enseñanza de la traducción inversa especializada. TRANS: revista de traductología, 5, 155-184.

Corpas Pastor, G. (2012). Corpus, Tecnología y Traducción. En M. Casas Gómez (Dir.), M. García Antuña (Ed.), XII Jornadas de Lingüística (pp. 1-21). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.

Corpas Pastor, G. y Seghiri Domínguez, M. (2007). Determinación del umbral de representatividad de un corpus mediante el algoritmo N-Cor. Procesamiento del Lenguaje Natural, 39, 165-172.

Coseriu, E. (1986). Introducción a la lingüística. Gredos.

Directiva 2002/58/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de julio de 2002, relativa al tratamiento de los datos personales y a la protección de la intimidad en el sector de las comunicaciones electrónicas (Directiva sobre la privacidad y las comunicaciones electrónicas). Diario Oficial de las Comunidades europeas, L201, de 31 de julio de 2002.

Directiva 2002/65/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de septiembre de 2002, relativa a la comercialización a distancia de servicios financieros destinados a los consumidores, y por la que se modifican la Directiva 90/619/CEE del Consejo y las Directivas 97/7/CE y 98/27/CE. Diario Oficial de las Comunidades europeas, L 271, de 9 de octubre de 2002.

EAGLES, (1996). Recommendations on corpus encoding. EAG-TCWG-CES/RF. Consiglio Nazionale delle Ricerche. Istituto di Linguistica Computazionale.

Etxebarria, M. (1997). El lenguaje jurídico y administrativo: Propuestas para su modernización y normalización. Revista española de lingüística, 27(2), 341-380.

Expósito Castro, C. (2017). Análisis de la traducción y terminología francés-español en el contexto jurídico-judicial: las resoluciones judiciales en Francia. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba] UCOPress.

Fuenmayor, G., Villasmil, Y. y Rincón, M. (2008). Construcción de la microestructura y macroestructura semántica en textos expositivos producidos por estudiantes universitarios de LUZ. Letras, 50(77), 159-187.

González Salgado, J. A. (2009). El lenguaje jurídico del siglo XXI. THEMIS: Revista de Derecho, 57, 235-245.

Leech, G. (1992). Corpora and theories of linguistic performance. En Startvik, J. (Ed.), Directions in corpus linguistics (pp. 105-122). Mouton de Gruyter.

Ley 3/2014, de 27 de marzo, por la que se modifica el texto refundido de la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios y otras leyes complementarias, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2007, de 16 de noviembre. 28 de marzo de 2014. BOE núm. 76.

Ley Orgánica 34/2002, de 11 de julio, de servicios de la sociedad de la información y de comercio electrónico. 12 de julio de 2002. BOE núm. 166.

Ley Orgánica 7/1998, de 13 de abril, sobre condiciones generales de contratación. 14 de abril de 1998. BOE núm. 89.

Loi nº 2004-575, du 21 juin 2004, pour la confiance dans l'économie numérique. Légifrance, NOR ECOX0200175L, 4 avril 2020.

Loi nº 2016-1321, du 7 octobre 2016, pour une République numérique. Légifrance, NOR ECFI1524250L, 4 avril 2020.

Nelson Francis, W. (1992). Language corpora B.C. In J. Svartvik (Ed.), Directions in Corpus Linguistics: Proceedings of Nobel Symposium 82 Stockholm, 4-8 August 1991 (pp. 17-32). De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110867275.17

Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada, 46(1), 93-119. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000100006

Real Decreto Legislativo 1/2007, de 16 de noviembre. Por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios y otras leyes complementarias. 30 de noviembre de 2007. BOE núm. 287.

Ricós Vidal, A. (1998). La pasiva con se agentiva en los textos jurídico-administrativos: su incidencia pragmática. ELUA: Estudios de Lingüística, 12, 195-210.

Rojo Sánchez, G. (2015). Sobre los antecedentes de la lingüística de corpus. En A. Álvarez Menéndez et ál., Studium grammaticae. Homenaje al Profesor José Antonio Martínez (pp. 675-689). Universidad de Oviedo.

Seghiri Domínguez, M. (2011). Metodología protocolizada de compilación de un corpus de seguros de viajes: Aspectos de diseño y representatividad. Revista de lingüística teórica y aplicada, 49(2), 13-30. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832011000200002

Van Dijk, T.A. (1980). Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. Siglo XXI.

Veroz González, A. (2018). Normalización en la traducción y redacción de textos legales en Internet: Condiciones generales de uso y Terms and Conditions. En M. A. García Peinado e I. Ahumada Lara (Eds.), Traducción literaria y discursos traductológicos especializados (pp. 351-370). Peter Lang.

Vilches Vivancos, F. y Sarmiento González, R. (2016). Lenguaje jurídico-administrativo. Una lengua de especialidad. Dykinson, S. L.

VV.AA. (2008). Macroestructura. En el Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/macroestructuratextual.htm

VV.AA. (2008). Microestructura. En el Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/planosorganizaciontextual.htm

VV.AA. (2008). Superestructura. En el Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/superestructuratextual.htm

REDES NEURONALES Y DEEP LEARNING PARA LA AUTOMATIZACIÓN DE LA INTERPRETACIÓN DEL LENGUAJE JURÍDICO

JAVIER ANTONIO NISA AVILA
Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. INTRODUCCIÓN

La ciencia jurídica se encuentra en una encrucijada respecto a su capacidad de adaptación a las necesidades tecnológicas sociales del siglo XXI, la inteligencia artificial y la próxima aparición de sistemas Meta. La adaptación del lenguaje de los campos científicos a ámbitos automatizados es una realidad que se impone ante la aparición de algoritmos que pretenden ayudar a la comprensión del lenguaje natural. El derecho y su lenguaje jurídico no es menos, sobre todo ante la afectación transversal social del derecho como elemento vertebrador de cualquier sociedad. Por ello resulta necesario abordar el estudio respecto a como transferir los significados y significantes del lenguaje jurídico a un ámbito automatizado. La posibilidad de la conversión del lenguaje a lenguaje matemático y codificable es necesario para poder abordar la problemática indicada. La cuestión radica en si es posible la codificación matemática del lenguaje jurídico y hasta donde podemos llegar tanto en un futuro y sus posibles limitaciones.

La inteligencia artificial y la robótica ha sido siempre uno de los grandes anhelos de la ciencia y del hombre. Los primeros intentos de adquirir dichos conocimientos y poder ser aplicados nos remontan al siglo VIII con los hermanos Banu Musa, en lo que era la antigua Persia. Los hermanos Banu Musa crearon sistemas basados en válvulas presurizadas, sistemas de control de presencia automatizados y sentaron las futuras bases de la ciencia robótica con robots muy primitivos gracias a diferentes investigaciones e inventos que actualmente se siguen utilizando. Los

manuscritos persas facilitaron la creación de los primeros “autómatas” o “robots” en el siglo XII por parte del científico Al-Shaykh Ra'is al-A'mal Badi' al-Zaman Abu al-'Izz ibn Isma'il ibn al-Razzaz al-Jazari (Hassaan, 2004) donde los perfeccionaría con sus autómatas; aquellas bases puestas por los hermanos Banu Musa; creando robots que servían té y otras bebidas frías o calientes, así como también cantaban y simulaban la voz humana, pudiendo reprogramarse mediante discos perforados en el año 1232. Todos estos manuscritos que ellos elaboraron estuvieron siglos en el olvido hasta su redescubrimiento en el siglo XVI (Pollard, 2009).

Estas bases científicas nos hablan de más de 1000 años de antigüedad en un campo donde cada vez nos encontramos más cerca de conseguir el sueño de la ciencia y la humanidad; crear un sistema basado en inteligencia artificial con plenas capacidades asemejadas a las humanas.

Pero todo ello implica cambios legales, sociales, morales, científicos e incluso éticos. Todo el desarrollo tanto industrial como científico se encuentra actualmente regulado, pero únicamente bajo el prisma de conseguir un estándar de calidad internacional en sus respectivos campos sin atender a ningún otro criterio como principal vertebrador.

Para poder conseguir alcanzar el sueño indicado debemos trabajar muy a fondo en muchos y muy diversos campos afectados en lo que a la inteligencia artificial se refiere. En este caso vamos a analizar de que forma podemos usar algoritmos matemáticos para la transferencia de lenguaje jurídico a ámbitos electrónicos. La pretensión es conocer que tecnologías y metodologías necesitaremos usar para alcanzar una correcta transferencia del lenguaje jurídico a ámbitos electrónicos.

Principalmente para poder realizar un correcto análisis del uso de algoritmos matemáticos para la transferencia de lenguaje jurídico a ámbitos electrónicos necesitamos delimitar que tecnologías vamos a usar principalmente para intentar alcanzar dicho objetivo. Para ello vamos usar principalmente dos tipos de tecnologías de redes neuronales: Las redes neuronales autoencoder y las redes neuronales autoorganizadas. Para ello realizaremos una doble red neuronal simultánea donde el input de datos de ambas sea el mismo, se comparen resultados de ellas y

mediante un sistema de machine learning se evolucione el sistema mejorando los resultados de ambas redes neuronales hasta alcanzar una cuota de satisfacción suficiente como para delegar en ella ciertas tareas donde el que el lenguaje jurídico sea correctamente interpretado, escrito o aplicado, es crucial.

Los sistemas de redes neuronales son uno de los pilares actuales y futuros de la inteligencia artificial. Las redes neuronales usan un modelo que pretende crear un sistema basado en un funcionamiento similar al del cerebro humano. Las redes neuronales están formadas por diferentes nodos que se usan como si fueran neuronas, y que transmiten señales eléctricas e información entre sí mismas con el fin de conseguir un objetivo preestablecido. Estas redes reciben diferente información de entrada, la procesan en conjunto y generan una salida con las predicciones establecidas en función de lo que se haya programado. Su finalidad es la de encontrar soluciones a determinados "problemas" (Inesdi, 2021). Por ello en este caso el problema que debe solucionar es la interpretación correcta de textos legales aplicados a lenguaje natural jurídico para supuestos de controversias judiciales o administrativas entre dos o más partes implicadas; ofreciendo asistencia a los profesionales del derecho.

Para realizar esta investigación se ha usado 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.

2. OBJETIVOS

Para realizar esta investigación se ha divido la investigación en tres objetivos bien diferenciados. El primero sobre la definición conceptual

sobre que son las redes neuronales y su definición técnica. El segundo sobre que son las redes neuronales autoencoder y autoorganizadas y como puede ayudar al derecho a relacionarse con el proceso de tokenización del lenguaje jurídico. El tercero sobre como gracias al machine learning se puede optimizar las redes neuronales de forma constante para conseguir un sistema automatizado de ayuda al profesional del derecho.

Respecto el primer objetivo en referencia a la definición conceptual sobre que son las redes neuronales y su definición técnica vamos a realizar una conceptualización de cada una de estas cuestiones desde un acercamiento técnico y legal. La imbricación de los procesos legales en referencia a la protección de la propiedad intelectual en ámbitos lingüístico jurídicos el cual va a pasar a ser una necesidad que debe ser evaluada a fondo.

En referencia al segundo de los objetivos que no es otro que las redes neuronales autoencoder y autoorganizadas y como puede ayudar al derecho a relacionarse con el proceso de tokenización del lenguaje jurídico, vamos a realizar un análisis acerca de como los procesos de tokenización afectan al derecho y a la lingüística jurídica desde un punto de vista técnicolegal.

Por lo que respecta sobre como gracias al machine learning se puede optimizar las redes neuronales de forma constante para conseguir un sistema automatizado de ayuda al profesional del derecho; vamos a realizar un análisis transversal de los objetivos primero y segundo para extraer un concepto definitivo acerca de como todo lo anterior se entrelaza con la cuestión planteada y los resultados obtenidos. Para ello se realizará un análisis exhaustivo comparando los conceptos del primer y segundo objetivo.

Pero no puede olvidarse que el Derecho, al fin y al cabo y que como un mantra debemos de recordar, que el Derecho no es "norma y solo norma" como se afirmó en la Teoría Pura del Derecho Hans Kelsen, sino que por el contrario se encuentra impregnado de todo elemento social, político y cultural, económico y también de valores morales y de conducta en una sociedad determinada.(Mendez, 2011). El derecho por ello, entonces, bien sea como derecho natural o derecho positivo tiene un

vinculo directo entre acción-reacción respecto a condiciones sociales y necesidades de protección.

3. CONCEPTUALIZACIÓN

Podemos acudir primero a definir legalmente y desde un punto de vista técnico para posteriormente realizar un análisis transversal respecto a la comprensión de textos jurídicos de forma automatizada; los conceptos de redes neuronales, redes neuronales autoencoder, redes neuronales autorganizadas y machine learning.

En primer lugar la aplicabilidad de la Inteligencia Artificial al ámbito jurídico debe tener la misma base matemática que en cualquier otro campo científico. La principal base matemática establecida para este campo fue elaborada por Alan Turing con la creación de los primeros algoritmos computarizados, los llamados algoritmos de solución; que pretendían otorgar una solución precisa a la hora de buscar la mejor salida a un problema. La conceptualización puede sonar bien al pensar en otorgar soluciones automáticas a problemas complejos, pero no nos podemos olvidar que la utilización de algoritmos basados en patrones, es difícil de utilizar en un ordenamiento jurídico; pues la falibilidad humana que surge a la hora de interpretar la legislación evidencia el punto débil. La aplicación de soluciones basadas en Inteligencia Artificial implica que el input de datos del software que utiliza dicha tecnología tiene que ser matemático o mensurable, cosa que no sucede en el derecho actualmente al no existir traducción de la ley a ningún lenguaje o arquitectura que pueda entender correctamente dicho software (Nisa Ávila, 2017).

Así las redes neuronales son un sistema complejo de tipo no-lineal y con una estructura de funcionamiento en paralelo. Todo esto significa que una red neuronal puede realizar diferentes operaciones de forma simultánea o en paralelo y se diferencia de una computadora común que es secuencial en que esta sólo ejecuta una operación cada vez. En este sentido, una neurored es un sistema de hardware y software que procesa información bajo una organización de distribución en paralelo, constituida por diferentes tipos de unidadas de procesamiento sencillas

denominadas neuronas. La neuroredes se caracterizan principalmente por cuatro características organizadas en bloques (Izaurieta et al, 2000):

- Las redes neuronales tienden a tener una inclinación natural a adquirir el conocimiento gracias a la experiencia y el aprendizaje. Esta experiencia es almacenada de la misma forma que la almacena un cerebro biológico a través o mediante el peso relativo de las conexiones interneuronales.

- Las redes neuronales deben tender a tener una altísima plasticidad y una capacidad adaptabilidad incremental. Por ello deben tener la capacidad de asumir cambios dinámicos en base al medio en el que se encuentran analizando datos.

- Las redes neuronales tienen como ventaja el hecho de que ellas gozan de un alto nivel de tolerancia a fallas. Así, nos referimos a que pueden sufrir un daño considerable y tener la posibilidad de continuar teniendo un funcionamiento correcto, de la misma forma que sucede con los sistemas biológicos.

- Las redes neuronales se caracterizan por tener un comportamiento en un muy alto grado de tipo no-lineal. Esto permite que las redes neuronales puedan procesar información procedente de otros fenómenos no-lineales.

En lo que se refiere una vez que hemos visto que es una red neuronal, veremos que son las redes neuronales autoencoder. Las redes neuronales autoencoders o redes neuronales deep learning son un tipo redes neuronales evidentemente no biológicas que están entrenadas de forma no supervisada y que tienen como objetivo primario aprender en primer lugar las representaciones codificadas de nuestros datos para posteriormente generar una serie de datos de entrada a partir de las representaciones codificadas aprendidas. Por tanto, la salida de datos de una red neuronal autoencoder es una predicción de los datos procedentes de la entrada tras analizar las representaciones codificadas precargadas de datos en dicha red neuronal.

Las aplicaciones principales de una red neuronal autoencoder son entre otras la detección de anomalías o la eliminación de ruido en los datos.

Podemos entender que la tarea principal de una red neuronal autoencoder no es otra que la reconstrucción de datos situacionales a partir de una variedad de datos (Canziani, 2022). Por ello a partir de una variedad de datos pretendemos que un autoencoder reconstruya a partir de una entrada de datos una situación proyectada analizando la variedad de datos originaria. Por lo tanto, restringimos el modelo para reconstruir cosas que se han observado durante el entrenamiento, por lo que cualquier variación presente en las nuevas entradas se eliminará porque el modelo sería insensible a ese tipo de perturbaciones.

Por otro lado vamos a ver las redes neuronales autorganizadas. En este tipo de redes el entrenamiento o aprendizaje es diferente al de las redes con entrenamiento supervisado; indicar que las redes neuronales autoencoder no son supervisadas. A la red autorganizada no se le suministra junto a los patrones de entrenamiento, una salida deseada. La finalidad de la red neuronal autorganizada no es otra que la de encontrar regularidades o clases en los datos de entrada, y modificar sus pesos para ser capaz de reconocer estas regularidades o clases ante una entrada masiva de datos, reconociendo patrones a aplicar ante determinadas situaciones complejas en tomas de decisiones.

Uno de los tipos de redes que pertenece a esta familia y que se ha usado bastante son los mapas autoorganizados, SOM (Self-Organizing Maps). Las redes neuronales autorganizadas son redes neuronales de tipo unidireccional. La red se organiza en dos capas, siendo la primera capa la formada por las neuronas de entrada. La segunda capa consiste en un array de neuronas de dos dimensiones. Como se necesitan dos índices para etiquetar cada neurona, los pesos sinapticos asociados a cada neurona tendran tres índices (i,j,k) donde (i,j) indican la posición de la neurona en la capa y k, la componente o conexión con cierta neurona de entrada (Jones, 2020).

Respecto al machine learning es un subconcepto dentro del concepto de Inteligencia Artificial. Respecto al Machine Learning nos encontramos frente a un subsistema independiente de la Inteligencia Artificial. El machine learning usa algoritmos y una gran cantidad de datos recogidos para entrenar a una máquina basada en Inteligencia Artificial con el objetivo de mejorar los resultados para los que está programada. Para ello

realiza una serie de procesamiento de datos y de información, enseñando a la máquina a generar una mejor toma de decisiones en base a esos datos entrenados y analizados. El Machine Learning tiene la capacidad de ser dinámico, siendo capaz de automodificar la programación origen de una inteligencia artificial para mejorar sus resultados, todo ello gracias al Deep Learning con el fin de mejorar los algoritmos neuronales de las dos tipos de redes neuronales a aplicar para el análisis de textos jurídicos (Jakhar & Kaur, 2020).

4. EVALUACIÓN TRANSVERSAL DE LA COMPRENSIÓN AUTOMATIZADA DE TEXTOS JURÍDICOS

La comprensión automatizada de textos jurídicos se debe realizar mediante la supersosición de una red neuronal autoencoder que será la red neuronal princiopal cuyos resultados sean analizados por una red neuronal autorganizada subyacente que retroalimenta a la autoencoder con el fin de perfeccionar la salida de datos de la principal. Todo ello se puede realizar gracias a la inteligencia artificial.

Pero antes de desglosar más dicha cuestión debemos acudir antes de definir dicho concepto a las actuales legislaciones exclusivas en materia de inteligencia artificial. La primera en analiza por ser la más avanzada; Corea del Sur, con la primera legislación básica real sobre robótica e inteligencia artificial del mundo, donde nos habla por primera de vez de la relación maquina-hombre-máquina únicamente desde el prisma de una regulación jurídica y vinculante a todos los sectores involucrados en el diseño, fabricación, utilización y desmantelamiento. Estamos hablando de la Korean law on the development and distribution of intelligent robots (2005) y de la Legal Regulation of Autonomous Systems in South Korea de 2012 (Hilgendorf et al, 2012), ambas junto con las diferentes guías creadas en Japón; Guidelines to Secure the Safe Performance of Next Generation Robots y la New Robot Strategy - Japan's Robot Strategy - Vision, Strategy, Action Plan y la Headquarters for Japan's Economic Revitalization de Febrero de 2015 (Weng et al, 2009) y en la Unión Europea con la Regulating Robotics: A Challenge For Europe, propuesta sin actual correspondencia legal presentada por un

proyecto financiado por la Unión Europea para evaluar la necesidad de regulación legal ante el Directorate General For Internal Policies Policy Department C of European Union: Citizens' Rights And Constitutional Affairs Legal Affairs en 2014; forman el actual ordenamiento jurídico existente a nivel mundial.

En primer lugar, y la primera en regular de forma industrial la robótica e inteligencia artificial atendiendo a conceptos únicamente de seguridad industrial, de salud en el trabajo y calidad de fabricación fue el organismo internacional no gubernamental ISO. Las normativas ISO más destacables son las ISO 10218-1:2011, Robots and robotic devices — Safety requirements for industrial robots, pasando por la ISO 13855, Safety of machinery — Positioning of safeguards with respect to the approach speeds of parts of the human body y la ISO/TS 15066:2016(en) Robots and robotic devices — Collaborative robots.

Antes de nada se debe diferenciar entre cuatro conceptos niveles o categorías de robots e inteligencias artificiales existentes a regular jurídicamente para poder alcanzar a generar una correcta definición que abarque completamente su naturaleza jurídica. Estamos hablando de "sistemas inteligentes programados", "Robots o inteligencias artificiales no autónomas", "Robots o inteligencias artificiales autónomas" e "Inteligencia Artificial":

- NIVEL 1: Sistemas inteligentes programados son según la "Robot Strategy" de japón y el proyecto "Regulating Robotics: A Challenge For Europe" de la Unión Europea; aquellas máquinas que llevan integrados sistemas robóticos o de intelgencia básica que ayudan a sus operadores o dueños a realizar tareas automatizadas, pero que no son en si mismo robots con inteligencia artificial por resultar nada más que un pequeño sistema robótico integrado dentro de otro no robótico donde predomina este último. (P.ej: Coches autónomos)

- NIVEL 2: Robots o inteligencias artificiales no autónomas según la "Korean law on the development and distribution of intelligent robots" de Corea del Sur son aquellos que en su totalidad a nivel de construcción industrial son robots o sistemas

que se dedican a realizar tareas programadas simples sin necesidad de asistencia humana y que con mayor o menor medida son capaces de tomar decisiones mecánicas vinculadas exclusivamente a su tarea ante imprevistos o situaciones de contingencia. (P.ej: robótica sanitaria, asistencia en el hogar, limpieza automática en el hogar...)

- NIVEL 3: Robots o inteligencias artificiales autónomas son según la "Korean law on the development and distribution of intelligent robots" de Corea del Sur, la "Robot Strategy" de Japón y "Legal Regulation of Autonomous Systems" de Corea; aquellos sistemas que tienen capacidad de desarrollar tareas encomendadas complejas, listando las mismas, priorizando y tomando o creando sus propias decisiones con libertad dentro de su ámbito de trabajo, en base a unos objetivos encomendados sin necesidad de asistencia humana, con suficiente autonomía para que en base a una orden dada por un operador humano realizar las tareas según lo considere más adecuado o efectivo para el cumplimiento de dicho objetivo y teniendo siempre como base última la protección de productos o maquinarias y de usuarios o humanos como primer objetivo subyacente. (P.ej: Sistemas de diseño industrial autónomo, de navegación aéreo automatizado, ferroviario…)

- NIVEL 4: Inteligencia Artificial es el último nivel y el mayor dentro de la evolución en robótica y la IA donde según la "Korean law on the development and distribution of intelligent robots" de Corea del Sur y la Robot Strategy de Japón ambas legislaciones vigentes; son aquellos sistemas mecánicos o no mecánicosc que perciben el ambiente externo por si mismo sin necesidad de órdenes preprogramadas externas, con capacidad para discernir diferentes circunstancias que acontezcan a su alrededor y con capacidad para moverse de forma voluntaria. Asimismo los sistemas de inteligencia artificial deben de obedecer tanto órdenes de otros sistemas de inteligencia artificial como las humanas que interaccionan con él. La Robótica basada en inteligencia artificial debe obedecer a un estructurado

sistema jurídico organizado bajo un código de conducta establecido para las personas implicadas en el desarrollo, fabricación y uso de robots inteligentes con el fin de prevenir diversos tipos de efectos nocivos o perjudiciales que pudieran surgir del desarrollo de las funciones del desempeño de la inteligencia artificial en robots inteligentes. (actualmente no existe ningún robot con estas características pero tanto corea como japón ya lo tienen regulado legalmente y están iniciando estudios sociológicos a la población)

Asimismo posteriormente debemos de diferenciar entre dos subtipos de inteligencias artificiales, no todas las inteligencias artificiales son las mismas, ni deben tener la misma regulación jurídica, todo dependerá del campo de aplicación y de la naturaleza jurídica de los diferentes bienes implicados a proteger dentro del ámbito de actuación de dicha inteligencia. Las clases serían principalmente dos, la inteligencia artificial no autónoma y la inteligencia artificial autónoma.

- La inteligencia artificial no autónoma sería el escalón inicial en cuanto a inteligencias artificiales. La IA no autónoma, tienen un grado de toma de decisiones muy alto, pero carecen de libre albedrío como las autónomas. La diferencia es muy sustancial, objetividad versus subjetividad, en el caso de colisión por ejemplo, una inteligencia artificial no autónoma toma sus decisiones en base a parámetros objetivos basados en la legislación vigente y parámetros de peligrosidad y una serie de objetivos para conseguir el fin de salvaguardar la vida humana ante situaciones de peligro.

- Una inteligencia artificial autónoma es aquella que tiene capacidades de tomar decisiones de cualquier tipo ante cualquier situación sin ceñirse a órdenes humanas estando a nivel de toma de decisiones igual que a la de un ser humano. Éste tipo de inteligencia ante una situación no solo valoraría hechos objetivos y realizaría una toma de decisiones ponderada en base a datos recibidos sino que tendría un ámbito subjetivo y por

ende, entraría en valor el dolo, la negligencia e incluso la intencionalidad sin duda jurídica posible alguna.

Una vez visualizado en conjunto los tipos de IA, una red neuronal para la comprensión de textos jurídicos y ayuda profesional estaría enmarcada dentro de un tipo de inteligencia artificial de Nivel cuatro y subnivel no autónoma.

5. RESULTADOS

Para realizar un análisis de resultados debemos poner en contexto todo lo indicado anteriormente. Las redes neuronales son un gran reto para ahondar en la mejora de la comprensión del lenguaje natural, de forma que nos permita construir tecnologías que comprendan como habla o escribe el ser humano.

Las redes neuronales pueden ser un primer paso para crear sistemas tecnológicos que permitan analizar de forma compleja y eficiente textos científicos en multitud de campos científicos. Todos los campos de la ciencia, toda comprensión oral o escrita y los pilares de la civilización misma están basados en la escritura y en la capacidad de comunicarnos; la comunicación.

Por ello la construcción de redes neuronales es el primer paso para que la tecnología nos ayude a evolucionar más rápido como especie y automatizar tareas que hasta ahora no podían ser delegadas a máquinas ante la falta de la comprensión y la gran complejidad del lenguaje. Así usaremos redes neuronales autoencoder en primer lugar donde les daremos una serie de inputs que tienen asociados una serie de resultados estandarizados. La finalidad es que tras cierto tiempo aprendiendo sean capaces de reconocer ciertas situaciones dentro de la comprensión oral y escrita. Pero para no crear una simple herramienta automática compleja, resultará necesario aportarle mayor profundidad.

Para esta cuestión vamos a usar las redes neuronales autorganizadas. La finalidad de las redes neuronales autorganizadas en el plano que estamos investigando; es un fin subyacente al principal. Es decir, la red principal será la red autoencoder que mediante unos inputs extraerá unas

conclusiones, pero todo este proceso será supervisado por una red subyacente autorganizada. La finalidad de la red autorganizada no es otra que extraer patrones comunes entre multitud de datos y que esos patrones sean coherentes. Así la red neuronal autorganizada supervisa que los resultados que la red autoencoder lanza como resultados finales sean regulares; es decir no extraiga como resultados finales para situaciones similares o idénticas; resultados distintos entre sí, lo cual sería incoherente y no otorgaría seguridad ni fiabilidad al sistema.

La tecnología ha llegado para quedarse, para hacer más fácil la vida a la sociedad. Pero también ha llegado para revolucionar la forma de pensar y actuar, de facilitar la evolución de nuestra especie. Por eso los campos científicos de tipo cualitativo deben hacerse valer y usar técnicas de tipo cuantitativas para revolucionar el mundo y la especie, al fin y al cabo sin comunicación y humanistas no habría civilización; seguiríamos siendo animales salvajes.

6. REFERENCIAS

Canziani, A. (2022, December 12). Aprendizaje Profundo. Introducción a autoencoders · Aprendizaje Profundo. Accedido el 5 de enero de enero de 2023, from https://bit.ly/3QCnGtr

Hassaan, G. A. (2004, January). Banu Musa, the founders of automatic control in the 9th century. In Proceedings of the MDP-8, Cairo University Conference on Mechanical Design and Production, Cairo, Egypt (pp. 1-6).

Hilgendorf, E., & Kim, M. (2012, November). Legal regulation of autonomous systems in South Korea on the example of robot legislation. In International workshop on autonomics and legal implications', Berlin, Germany (Vol. 2).

Inesdi (2021) Redes Neuronales: Definición y Características, Inesdi. Recuperado el 05 de enero de 2023 en https://bit.ly/3QkaysF

Izaurieta, F., & Saavedra, C. (2000). Redes neuronales artificiales. Departamento de Física, Universidad de Concepción Chile.

Jakhar, D., & Kaur, I. (2020). Artificial intelligence, machine learning and deep learning: definitions and differences. Clinical and experimental dermatology, 45(1), 131-132.

Jones, P. (2020, September 10). 3.3. Redes Autoorganizadas. Redes SOFM. Redes Autoorganizadas. Redes SOFM. Retrieved January 5, 2023, from https://bit.ly/3ZmhAkP

Méndez, Y. D. (2011). El derecho y su correlación con los cambios de la sociedad. Derecho y Cambio Social, 8(23), 28.

Nisa Ávila, J.A. (2017) Inteligencia artificial y machine learning en el ejercicio profesional del derecho, El Derecho. Available at: https://bit.ly/3VRSneP (Accedido el 5 de enero de 2023).

Pollard, J. (2009). The eccentric engineer. Engineering & technology, 4(12), 83-83.

Weng, Y. H., Chen, C. H., & Sun, C. T. (2009). Toward the human–robot co-existence society: On safety intelligence for next generation robots. International Journal of Social Robotics, 1(4), 267-282.

SECCIÓN II

NUEVOS ESTUDIOS SOBRE LENGUA, LINGÜÍSTICA, SOCIOLINGÜÍSTICA Y ANÁLISIS DEL DISCURSO

FEMINISMO EN LAS SOCIEDADES ISLÁMICAS: ESTUDIO COMPARATIVO DE HUDA SHAARAWI Y MAHSA AMINI

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

La mujer es uno de los miembros de la sociedad que ha estado discriminada en múltiples aspectos. Por lo general, la historia la ha tratado mal y la ha relegado a un segundo plano, de manera que su lucha ha sido constante con el fin de conseguir un estatus social al mismo nivel que el hombre. En este contexto, el caso del islam no iba a ser menos. Por este motivo, este trabajo es un análisis comparativo del uso del velo en el islam a través de los distintos movimiento feministas. Para ello, se ha estudiado el uso del velo en el islam, así como también su simbología. Más de todo esto, se ha analizado caso de Huda Shaarawi en 1923 y la revuelta acontecida por la muerte de Mahsa Amini en 2022 como consecuencia de llevar mal puesto el velo en público.

Así pues, las hipótesis que se plantean en este trabajo son: (1) el velo en el islam no tiene una connotación estrictamente religiosa, dado que existen múltiples interpretaciones al respecto; (2) Huda Shaarawi tuvo la capacidad de movilizar a las masas haciendo uso de los medios de comunicación, así como también fue capaz de realizar movimientos pacíficos en los que se pedían las libertades para la mujer; y (3) el caso de Mahsa Amini ha revolucionado el uso del velo cien años después, con la diferencia que las redes sociales y el uso del algoritmo han podido contribuir a que este tema dé la vuelta al mundo.

Para comprobar estas hipótesis, los objetivos generales que se han planteado son: (1) estudiar el velo como símbolo en el islam, ya que tiene un

impacto significativo en la sociedad; (2) analizar el caso de Huda Shaarawi y su impacto en la sociedad de 1923; y (3) observar el caso de Mahsa Amini en Irán y las consecuencias que ha provocado. Siguiendo esta línea, los objetivos específicos de este trabajo son: (1) contextualizar el uso del velo en la sociedad y en el Corán con el fin de comprender si tiene algún elemento estrictamente religioso; (2) comparar la revuelta de Hada Shaarawi y de Mahsa Amini con el fin de buscar una relación cien años después; y (3) comprobar la transmisión de ambas revueltas con el fin de ver el impacto que ha podido tener en la sociedad el hecho de reivindicar los derechos de la mujer musulmana.

Con todo, este trabajo busca resaltar el desarrollo de la mujer musulmana y la problemática del velo. En este sentido, se pretende mostrar que la mujer sigue discriminada en muchos aspectos de la sociedad, haciendo que el velo sea una mera excusa. Por tanto, el movimiento feminista no va asociado una religión en concreto, sino más bien a una sociedad que busca unos derechos y libertades.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

Para llevar a cabo esta investigación, se ha usado una metodología cualitativa. Este tipo de metodología consiste en realizar una aproximación teórica. Así pues, se centra en una serie de sujetos específicos que adoptan una perspectiva del fenómeno con el fin de darle significado. Por ello, se va a realizar un análisis en el que se estudia el velo en el islam, así como distintas revoluciones feministas dentro de dos diferentes sociedades islámicas (Taylor y Bogdan, 1984).

En cuanto al material, se va a analizar el uso del velo y su simbología en el propio islam. Además de esto, se ha utilizado como referencia a Huda Shaarawi, quien protagonizó un movimiento feminista en El Cairo en el año 1923, siendo protagonista el velo. Por otro lado, se ha tomado también el caso de la iraní Mahsa Amini, para mostrar como casi años después se ha desarrollado un movimiento similar donde se vuelve a poner en el eje central al velo y su significado en el islam.

Para ello, se ha usado el método etnográfico. Este método permite estudiar lo que ocurre dentro la sociedad, mostrando cómo el islam varía de

una sociedad a otra, de manera que tiene que entenderse como una forma cultural. En este sentido, se ha realizado una observación directa de los hechos, es decir, en el comportamiento humano y su relación con el medio, por lo que permite hacer una interpretación de las fuentes obtenidas. Así pues, se ha analizado la vida de Shaarawi y el significo del velo en sus movimientos sociales y políticos, así como también se ha prestado peculiar atención a lo ocurrido en Irán con Amini (Vasilachis de Gialdino, 2009).

Como consecuencia, todo esto se ha completado con el uso de la teoría fundamentada, en tanto que permite hacer una clasificación de datos para poder analizarlos posteriormente de una manera inductiva. Este método se sustenta en el muestreo teórico y en la comparación constante. Así, se ha establecido una codificación abierta, en la que se ha planteado el inicio previo de la investigación, analizando sus dimensiones. En ese sentido, se ha estudiado el velo en un primer momento para ver qué simbología puede tener en la sociedad islámica. Luego, se ha hecho una codificación axial con el fin de elaborar categorías y subcategorías, referentes a los datos obtenidos tanto en las fuentes primarias como secundarias. Dicho de otro modo, se ha analizado la vida y obra de Huda Shaarawi con el fin de ver el impacto que puede tener en la sociedad y, posteriormente, se ha estudiado el caso de Mahsa Aminia para poder compararlas. Finalmente, se ha hecho una codificación selectiva de esos datos con el fin de estudiarlos en profundidad en consonancia con la investigación, mostrando una relación entre ambas revueltas, a pesar de los cien años de diferencia (Trinidad Requena, Carrero Planes & Soriano Miras, 2006).

3. ANÁLISIS DE DATOS

3.1 EL VELO EN EL ISLAM

El velo islámico ha sido reinterpretado de múltiples formas. La palabra árabe usada es hiŷab y significa todo aquello que no se puede ver, aunque tiene un sentido más amplio . Por lo general, puede ser de color negro o blanco y recubre la cara e, incluso, puede tapar a la mujer en su totalidad. Sin embargo, el velo llegó a través de los persas y, al principio,

sólo lo llevaban las mujeres que pertenecían a la alta sociedad para distinguirse de las sirvientas. No obstante, el velo fue imponiéndose y cada vez eran más mujeres las que lo llevaban (Ascha, 1989, p. 123).

Por todo ello, la función del velo es la de tapar el *'awra* que no podemos ver. Esta palabra, *'awra*, significa literalmente desnudez, es decir, cuerpo vulnerable y sin defensa, pero los jurisconsultos musulmanes están de acuerdo en que el *'awra*, en el caso del hombre, va desde el ombligo hasta las rodillas, esto en todos los casos, salvo para sus esposas y sus concubinas. Sin embargo, en el caso de la mujer emiten sentencias divergentes, pues, la opinión dominante, según los reformistas musulmanes y ciertos autores occidentales, la mujer no está obligada a cubrir su cara y sus manos delante de desconocidos, pero algunos movimientos reformistas, recientemente, tratan de convencer a los creyentes de que llevar el velo y cubrir las manos no es una obligación. Por otro lado, sólo la escuela *hanafí* permite que la mujer lleve descubiertas la cara y las manos, siempre que eso no provoque la *fitna*, entendiendo por *fitna* tentación, seducción, etc., mientras que tanto la escuela *ḥanbalí*, como la *malikí* y la *šafi'í* no lo permiten en caso de fuerza mayor (Ascha, 1989, pp. 125-126).

A pesar de todo, en las últimas décadas, el hiyab se ha convertido en la arena donde se han enfrentado islamistas y feminista. Para los islamistas, este representa toda la identidad islámica y es símbolo de autenticidad religiosa. Se entiende como un mandato divino que protege a las mujeres y define su lugar en la sociedad. En contraste, para las feministas, el hiyab representa la opresión de las mujeres. Por esta razón, «el velo» de las mujeres musulmanas es ahora considerado como el marcador de la visibilidad de la islamización de la sociedad tanto en los países musulmanes como en Occidente. Esta práctica también es considerada e interpretada por la visión neoorientalista como símbolo de la separación entre el espacio moderno del «desvelarse» (*dévoilement*) y el arcaísmo como un espacio del «velarse» (*voilement*) o de la «ocultación». Así pues, el velo es el lugar de todas las contradicciones porque a la par que oculta, expone la vulnerabilidad del ideal igualitario, de las diferencias y de la relación dominante/dominados (Lamrabet, 2014).

3.2 HUDA SHAARAWI Y EL INICIO DEL FEMINISMO EN EL ISLAM

Huda Shaarawi es una escritora entregada a la causa feminista. Dedicó su vida por completo a la lucha por la emancipación de la mujer, por el reconocimiento de sus derechos y sus libertades. Su obra se centra en artículos en revistas como L'Égyptienne o al-Misrīya, cercanas a su figura, o ensayos, todo relacionado con el feminismo árabe y los derechos en general. Su vida pública es importante para comprender su obra y labor, ya que fue en el terreno de lo público, y no en el privado, donde desarrolló sus ideas y luchó por ellas. Estamos en un contexto histórico importante, pero además es una situación especial en Egipto. Las mujeres de clase culta han ido adquiriendo una mayor educación, incluso se les permite viajar a Europa para continuar con sus estudios. De este modo, en las clases medias y altas se va a ir desarrollando un feminismo que paulatinamente va a ir cobrando protagonismo (Zeidan, 1995).

Huda Shaarawi nació en Minya, Egipto, en 1879 y creció en El Cairo. Era hija de un respetado administrador de provincias del Alto Egipto y de una mujer circasiana. Su padre murió cuando ella tenía cuatro, por lo que se educó en un hogar liderado por dos mujeres, su madre y la otra mujer de su padre. De este modo, estudió francés en su propia casa con un profesor particular, y a pesar de sus intentos por conseguir un árabe fluido, sólo logró las instrucciones necesarias para memorizar el Corán. Así, Huda se sintió desde muy pequeña marginada por ser mujer, pero esto no sólo fue en el terreno de la enseñanza, sino también con respecto a su hermano. A los trece años, la obligaron a casarse con su primo paterno, de manera que desde ese momento se vieron desvanecidas su inocencia y su niñez. No obstante, al año siguiente se separó de su marido durante unos siete años, momento en el que asistió a salones de mujeres, donde se dio cuenta de que tanto el velo como la reclusión de la mujer no eran necesidades islámicas, tal como les habían hecho creer hasta entonces.

En el año 1900, retomó su vida marital convirtiéndose en madre de una niña y de un niño respectivamente. Sin embargo, en 1909, ayudó a fundar la filantropía secular de mujeres, *Mabarrat Muhammad Ali*, uniendo a mujeres cristianas y musulmanas para crear una enfermería para

mujeres y niños pobres. Ese mismo año, ayudó a organizar la primera conferencia "pública" por y para mujeres, apoyada por la Nueva Universidad Egipcia y las oficinas del periódico liberal, *al-Yarīda*. Del mismo modo, en el 1914, participó en la formación de la *Unión de Mejora de las Mujeres y la Sociedad de la Mejora de Mujeres Literarias Egipcias*. Por tanto, al organizar la primera manifestación de mujeres 1919, se convirtió en la presidenta del Comité Central de Mujeres del partido nacionalista Wafd. Huda permitió a las mujeres militantes nacionalistas ampliar la base popular del partido, organizar boicots a los bienes y servicios británicos y asumir el liderazgo central cuando los hombres fueron exiliados (Badran& Feminists, 1995, pp. 44-45).

El año 1919 fue una señal, no sólo en la historia nacional de Egipto, sino también en el desarrollo de la conciencia política y social dentro del movimiento de las mujeres. Aquel año, tras acabar la Primera Guerra Mundial, una delegación egipcia, conducida por *Saad Zaglul*, fue a la Embajada Británica a exigir la independencia inmediata para Egipto y el derecho de presentar sus demandasen las negociaciones de paz de París. Los británicos no estuvieron dispuestos a escuchar la idea y respondieron mandando a *Saad Zaglul* y sus colegas al exilio, por lo que la reacción egipcia pública fue aplastante. De este modo, la población egipcia explotó en manifestaciones violentas por todas partes en 1919, desatendiendo sus diferentes afiliaciones sociales, religiosas y políticas (Zeidan, 1995, p. 33).

Un momento importante es su lucha por la libertad de la mujer fue el que protagonizó a su entrada en el puerto de Alejandría tras la Conferencia Internacional de las mujeres en Roma (1923) en la que había encabezado a alas mujeres egipcias. En ese momento, se quitó su velo; de manera que la secretaria de Huda Shaarawi, Siza Nabarawi, y otras miembros de la Unión Feminista imitaron inmediatamente este gesto dramático y valiente. Desafortunadamente, el gesto no logró atraer tanto la atención como había querido porque al mismo tiempo que los seguidores de Huda habían llegado al puerto de Alejandría, las masas egipcias que se habían juntado no prestaban atención, ya que se habían dado la vuelta para dar la bienvenida a su líder, Saad Zaglul. Sin embargo, el acto desafiante de Huda Shaarawi tuvo sus repercusiones y,

posteriormente, fue imitado por otra mujeres de clase media-alta (Zeidan, 1995, p. 35). Es más, este acto atrevido señaló el fin del sistema del harén de Egipto (Shaarawi, 1986, p. 7). A su vez, las mujeres decidieron manifestarse también por las calles de El Cairo, aunque los soldados británicos las obligaron a dispersarse. Entre las organizadoras de estas manifestaciones estaba una mujer, hija del presidente de la Primera Cámara de Egipto, Muhammad Sultān Basa, que jugó un papel principal en la lucha de la mujer por la igualdad social y política (Zeidan, 1995, pp. 33).

El momento cumbre en su lucha, y a partir del cual surgió todo un movimiento, fue el 16 de marzo de 1923 cuando se fundó, en torno a una reunión en casa de Huda de mujeres activistas, la primera unión feminista del país a nivel nacional, *al-Ittihad al-Nisa'īi al-Misri* (Unión Feminista Egipcia), con Huda como presidenta. Dicha unión se afilió inmediatamente a la Alianza Internacional para el Sufragio de las Mujeres (Zeidan, 1995, p. 34).

Huda, generosamente, donó su riqueza personal al trabajo de la Unión Feminista Egipcia; abriendo, así, en 1924, La Casa de Reforma Cooperativa, que era un dispensario médico para mujeres y niños pobres y un centro de oficios de entrenamiento para mujeres. De igual modo, al año siguiente fundó *L'Égyptienne* (La mujer egipcia), un periódico mensual donde se relataba la actividad del movimiento feminista. A este periodo pertenece la publicación de su artículo "*La quote-parte de la femme dans l'heritage*" ("La parte correspondiente a la mujer en la herencia"), publicado en dicho periódico en 1929. L'Égyptienne fue dirigido y editado por Siza Nabarawi, secretaria de la Unión y cercana amiga de Huda (Zeidan, 1995, p. 34).

No obstante, años más tarde, en 1937, estableció un periódico bimensual en árabe, al-Misriyya (La mujer egipcia) (Badran & Feminists, 1995, pp. 44-45). Fue editado primero por Fatima Niimat Rashid, luego por Huda Shaarawi y después por Iva Habib al-Misri (Zeidan, 1995, p. 34). En esta revista publicó importantes artículos como "*Los primeros resultados de la Conferencia sobre la cuestión palestina*", de febrero de 1939. Este artículo está basado en la Conferencia celebrada el 15 de Octubre de 1939 en la que Huda invitó a mujeres de otros estados árabes

para reunirse en El Cairo para discutir la cuestión palestina. Otra conferencia de mujeres árabes fue celebrada en El Cairo en 1944 para discutir la condición social, económica y política de las mujeres árabes. El resultado de esta conferencia fue la fundación de una Unión Árabe Feminista, de la que Huda Sharawi también fue elegida presidenta (Zeidan, 1995, pp. 34-35).

No obstante, ambas revistas se vieron obligadas a abandonar la publicación después de un pequeño periodo de tiempo debido a la carencia de apoyo público. Sin embargo, en su tiempo, la Unión fue capaz de reclutar a algunos importantes hombres de letras, incluyendo a Taha Husayn (1889-1973) y Muhammad Husayn Haykal (1888-1956), para actuar como sus asesores jurídicos (Zeidan, 1995, p. 34).

A pesar de todo, el moviendo feminista egipcio apoyó los derechos de las mujeres de todos los niveles de educación y forma de trabajo, pidió derechos políticos para las mujeres, defendió la necesidad de reforma del Estatuto Personal, presionó al gobierno para que proporcionara servicios sanitarios a las mujeres pobres y exigió acabar con la prostitución. De este modo, en 1937, creó tres dispensarios médicos, una escuela para niñas y una escuela para niños en Minyā.

En definitiva, Hudà Sa'rāwī fue una luchadora activa en el movimiento internacional de mujeres hasta el día de su muerte. En 1938, presentó la Conferencia de Mujeres para la Defensa de Palestina. Sa'rāwī tomó un papel importante en el feminismo pan-arabista, que perdió el activismo nacional colectivo de las mujeres árabes en algunas partes de Palestina, organizando la Conferencia Feminista Árabe en 1944. Fue elegida presidenta de la Unión Feminista Árabe, creada en 1945. Y antes de su muerte en 1947, el Estado Egipcio premió su gran labor (Badran & Feminists, 1995, pp. 44-45).

3.3 FEMINISMO EN IRÁN CIEN AÑOS DESPUÉS: EL CASO DE MAHSA AMINI

En primer lugar, hay que tener en cuenta que el endurecimiento de la represión no es una sorpresa dada la historia moderna de Irán. La teocracia iraní se ha visto amenazada desde el momento en que el difunto ayatolá Ruhollah Jomeini regresó a Teherán en 1979.Los atentados de

1981, atribuidos a los disidentes, mataron a decenas de funcionarios de alto rango. Uno de ellos llegó a paralizar el brazo derecho del líder supremo, el ayatolá Alí Jamenei. El dictador iraquí Saddam Hussein emprendió una sangrienta guerra de ocho años contra Irán en la que murieron un millón de personas. En Teherán, la enemistad con Estados Unidos comenzó con el golpe de Estado de 1953, respaldado por los estadounidenses, que consolidó el reinado del sha. Para Washington, la crisis de los rehenes de la embajada estadounidense de 1979 avivó la hostilidad hacia Irán. Así pues, esta desconfianza no ha cesado y puede rastrearse prácticamente hasta la actualidad. En este contexto, tras el fracaso de un acuerdo en 2015 que pretendía frenar las ambiciones nucleares de Teherán, Irán acumuló suficiente uranio altamente enriquecido para producir una bomba atómica si así lo decidiera. Por todo ello, el gobierno iraní afirma que las protestas recientes forman parte de un complot extranjero, en lugar de una expresión de indignación pública por la muerte de una chica de 22 años por el simple hecho de que no tenía bien colocado sobre su cabeza su velo (Gambrell, 2022).

El 13 de septiembre de 2022 una joven de 22 años, Mahsa Amini, fue detenida por la tarde por no cumplir con las estrictas normas de vestimenta, que incluían el velo. Fue conducida a una comisaría para asistir a "una hora de reeducación", según denunció su familia. Pero horas más tarde fue ingresada en el Hospital Kasra de la capital en coma tras sufrir un ataque al corazón que acabaría con su vida (Swiss Info, 2022). A su familia le dijeron que sería liberada de la comisaría después de una "sesión de reeducación". No obstante, algunos testigos afirmaron que Amini fue golpeada. Por el contrario, la policía negó estos hechos y sostuvo que la muchacha de 22 años murió de un ataque al corazón (The Guardian, 2022).

Este hecho conllevó a una oleada de protestas, teniendo una gran repercusión en las redes sociales. No obstante, este caso no ha sido aislado. Así, en el verano de 2022, activistas iraníes instaron a las mujeres a quitarse públicamente el velo, arriesgándose a ser arrestadas por desafiar el código de vestimenta islámico mientras los dirigentes trataban de reprimir este comportamiento inmoral. Según la ley islámica Sharia de Irán, impuesta después de la revolución de 1979, las mujeres están obligadas

a cubrirse el cabello y usar ropa larga y holgada para disimular su figura. Los infractores se enfrentan a reprimendas públicas, multas o arresto. Por otro lado, los críticos y activistas ven los esfuerzos intensificados del establecimiento para hacer cumplir el uso del hiyab como parte de una represión más amplia contra la disidencia en medio de un resentimiento cada vez mayor por las dificultades económicas en el país y la creciente presión occidental sobre Irán por su disputado programa nuclear. No obstante, el Estado realizó ceremonias para celebrar el "Día Nacional del Hiyab y la Castidad". Como consecuencia, los activistas criticaron esta medida y pidieron que las mujeres se quitaran el velo, pues esa iniciativa era una excusa para atacar a las mujeres y lanzar una nueva ola de represión contra el pueblo iraní y, en particular, contra las mujeres (Hafezi, 2022).

De este modo, antes de la muerte de Mahsa Amini, se lanzó la etiqueta #No2Hijab por las redes sociales tanto dentro como fuera de Irán. Asimismo, se difundieron números videos de mujeres quitándose el hiyab mientras caminaban por las calles o resistiéndose a la policía moral. Así pues, este hecho superó a las protestas de maestros, jubilados, trabajadores y empleados del gobierno por salarios no pagados, pensiones bajas y precios de los alimentos por las nubes que han dañado la legitimidad del establecimiento con manifestantes que instaban a un cambio político. Sin embargo, las olas de protestas pueden ser rastreadas anteriormente, ya que en 2014 la activista de derechos humanos Masih Alinejad inició una campaña en Facebook "Mi libertad sigilosa", donde compartió fotos de mujeres iraníes sin velo que le enviaron. A su vez, a esta campaña, le siguió otra en 2017 en la que se le pedía a las mujeres que usaran pañuelos blancos en la cabeza los miércoles. Así, en 2018 las mujeres salieron a las calles con sus velos en alto (Hafezi, 2022).

En cualquier caso, el fallecimiento de Mahsa Amini, tres días después de su arresto, dio lugar a una serie de manifestaciones. Los manifestantes se reunieron inicialmente frente al hospital Kasra en Teherán, donde Amini estaba siendo tratada. Grupos de derechos humanos informaron que las fuerzas de seguridad lanzaron gas pimienta contra los manifestantes y que varios fueron arrestados. Luego, el cuerpo de Amini fue transportado a su provincia natal de Kurdistán para el entierro, que tuvo

lugar en la mañana del 17 de septiembre. Las instituciones de seguridad obligaron a la familia Amini a celebrar el funeral sin ninguna ceremonia para evitar tensiones. A pesar de ello, no surtió efecto, en tanto que ciento de personas se congregaron y se llegaron a escuchar gritos con consignas antigubernamentales como “muerte al dictador”. Además de esto, las organizaciones de la sociedad civil kurda han convocado una huelga general en todo Kurdistán. De hecho, se difundieron vídeos por las redes sociales en los que manifestantes en Saqqez derribaban carteles del líder autoritario de Irán. Aun así, al igual que ocurrió en protestas anteriores, las autoridades iraníes aparentemente restringieron el acceso a internet (The Guardian, 2022). Las autoridades trataron de silenciar las protestas que sacudían Irán, así como también detuvieron a periodistas y activistas (RTVE, 2022).

En cualquier caso las protestas no cesaron y se extendieron por otros países como señal de apoyo a lo ocurrido en Irán. Tras este incidente empezaron a aparecer por las redes sociales mujeres iraníes cortándose el pelo y quemando el hiyab como símbolo de protesta. En estos vídeos se aprecia a las mujeres se grabándose, mientras miran a la cámara, en silencio, al mismo tiempo que se cortan el cabello. Asimismo, en otros vídeos, puede verse como las mujeres se cortan el pelo en la multitud de las manifestaciones o queman el hiyab en medio de una ovación de aplausos (El País, 2022).

Estas manifestaciones tomaron un cariz diferente a los otras protestas del país. Anteriormente, las movilizaciones se centraron en cuestiones económicas. Sin embargo, la muerte de Amini conllevó que estas protestas se orientasen a pedir más libertad dentro del país. De este modo, a pesar de la represión ejercida por parte del gobierno iraní, cada día al llegar la noche multitud de iraníes se echaban a las calles al grito de "Mujeres, vida, libertad" en las calles de Teherán, Yazd y Tabriz, entre otras ciudades. Además de esto, en los acomodados barrios del norte de Teherán, lejos de las protestas, muchos vecinos gritaban a coro "Muerte al dictador” desde sus ventanas aprovechando la oscuridad de la noche (RTVE, 2022).c

A pesar de todo, la represión por parte del gobierno ha sido significativa. Más allá de los cortes de internet y la detención de periodistas, la ONU

ha confirmado que las fuerzas de seguridad iraníes han utilizado en ciertos momentos municiones reales contra los participantes en las protestas antigubernamentales. Las autoridades iraníes han admitido hasta ahora 41 muertos, además de 1.186 detenidos en los disturbios. No obstante, algunas ONGs recogieron datos de manera rigurosa y afirmaron que los muertos ascienden a más de 76 en once provincias diferentes (RTVE, 2022).

4. RESULTADOS

En primer lugar, hay que tener en cuenta que ambas revueltas fueron motivadas por el mismo detonante: el velo y la represión de la mujer. No obstante, su origen fue diferente. En el caso de Hada Shaarawi, se desarrolló como una consecuencia directa de su vida. Ella fue casada con apenas 13 años y tuvo que hacer frente a situaciones a las que no estaba preparada por su corta edad. Sin embargo, el caso de Mahsa Amini no fue del todo intencionado. Esta mujer fue acusada de llevar el velo mal puesto y la llevaron a unas supuestas horas de reflexión y reeducación, donde acabó perdiendo la vida. Por tanto, en el caso de Amini la revolución ha tomado un cariz mucho más violento.

Del mismo modo, es preciso señalar que Egipto e Irán son totalmente diferentes. El Egipto de 1923 estaba marcado por el cambio producido por la Nahda (el despertar). Era una época de esplendor donde se abogaba por el cambio y la necesidad de adaptarse a los nuevos tiempos, por lo que la revolución de la mujer cuadraba en esta situación. Asimismo, el desarrollo de la ideología de Qasim Amin fueron clave para propiciar esta revuelta. Por otro lado, en el caso del Irán de 2022, las cosas son diferentes. Pues, hay que ser conscientes de que Irán no es un país árabe y su evolución política ha sido diferente, y este hecho afecta también a la situación de la mujer. La revuelta islámica de 1979 conllevó a que la mujer fuera recluida, relegándola a un segundo plano. Dicho de otro modo, hicieron una reinterpretación de la ley islámica a su antojo y semejanza, por lo que supuso un paso atrás respecto a la mujer.

Aun así, hay que tener en cuenta que el Corán tiene múltiples interpretaciones y eligieron la más dura. De hecho, si se recurre al propio Corán,

se puede leer lo siguiente: *Y di a las creyentes que bajen la vista con recato, que sean castas y no muestren más adorno que los que están a la vista , que cubran su escote con su chal y no exhiban sus adornos sino a sus maridos, a sus padres, a sus suegros, a sus propios suegros, a sus propios hijos, a sus hijastros, a sus hermanos, a sus sobrinos carnales, a sus mujeres, a sus esclavas, a sus criados varones fríos, a los niños que no saben aún de las partes femeninas. Que no batan ellas con los pies de modo que se descubran sus adornos ocultos. ¡Volveos todos a Dios, creyentes! Quizás así prosperéis* [Cor. 24, 31]. Según esta aleya se puede leer que lo que se pide es que la mujer sea recatada y que no se descubra. En cualquier caso, no existe nada que la reprima o la lleve a la muerte por no vestir el velo. Asimismo, es una forma de hacer alusión a la castidad de la mujer y no a dejarla en un segundo plano. Es más, el caso del velo también puede tener un sentido sagrado, en tanto que tiene una relación directa con el propio Profeta: *¡Creyentes! No entréis en las habitaciones del Profeta a menos que se os autorice a ello para una comida. No entréis hasta que sea hora . Cuando se os llame, entrad y, cuando hayáis comido, retiraos sin poneros a hablar como si fuerais de la familia. Esto molestaría al Profeta y, por vosotros, le daría vergüenza. Dios, en cambio, no se avergüenza de la verdad. Cuando les pidáis un objeto hacedlo desde atrás de la cortina. Es más decoroso para vosotros y para ellas. No debéis molestar al Enviado de Dios, ni casaron jamás después de él, con las que hayan sido sus esposas. Esto para Dios, sería grave* [Cor. 33, 53]. Teniendo en cuenta todo esto, el velo tiene un carácter sagrado y se aplica a hombres y mujeres, de manera que no se puede entender como una prenda femenina, así como tampoco se puede usar para reprimir a la mujer. Por tanto, el velo debe entenderse como un símbolo y no como una obligatoriedad.

Por otro lado, la transmisión del mensaje de ambas es completamente diferente. En el caso de Hada Shaarawi, aprovechó todos los medios a su alcance para alzar su voz. Escribió en revistas que apoyaban la causa y participó en conferencias, como la de Roma, donde se levantó el velo en símbolo de protesta. Además de esto, a pesar de ser egipcia, la lengua usada era el francés, porque era considerada la lengua de la élite, por lo que destacó el uso de esta lengua en los medios de comunicación para

hacer llegar su mensaje. En el caso de Masha Amini, hay que tener en cuenta que la lengua que se habla en Irán es el persa, que poco tiene que ver con la lengua árabe. No obstante, destaca que el mensaje de la revolución es originariamente el silencio. Las mujeres que decidieron alzarse ante la injusticia que le pasó a esta chica usaron el silencio como arma, dejando paso a la acción de cortarse el pelo como señal de protesta ante su muerte. A pesar de todo, la transmisión de esta revuelta está hecha, sobre todo, a través de las redes sociales, destacando Twitter y Tik Tok. En cuanto a la lengua, a diferencia de Shaarawi, se ha optado por usar el inglés como referencia, dejando el persa en un segundo plano. Este hecho se debe a que el uso del inglés está estandarizado en la sociedad, de manera que se ha popularizado en este contexto. En cualquier caso, el uso de las redes sociales es significativo, puesto que tiene una mayor amplitud de audiencias, en tanto que no se limita a ciertas revistas.

Sin embargo, las revueltas ocasionadas no son nuevas. Irán ya tuvo una revuelta en 2009 y otra en 2021. Asimismo, en el verano de 2022, ya hubo un movimiento feminista que incitaba a quitarse el velo. En cambio, no ha tenido tanto impacto hasta este momento. La muerte de Masha Amini ha sido un detonante para que la revuelta iniciada en el verano de 2022, en parte, se expandiera. A pesar de todo, muy poca gente en occidente se hizo eco de ese movimiento iniciado en 2022, que permaneció un poco en la sombra. No obstante, la muerte de Amini espoleó el algoritmo haciendo que la noticia diera la vuelta al mundo. En consecuencia, el mundo entero se ha hecho eco de la noticia, más allá de los movimientos de las redes sociales.

5. CONCLUSIONES

Para empezar, el velo no es estrictamente religioso. Las connotaciones pueden variar dependiendo de la sociedad que lo interprete. De hecho, en los últimos años, hay quien lo viste como una forma de identidad más cultural que religiosa. De este modo, su uso varía en forma dependiendo que lo interprete.

Por otro lado, la mujer musulmana está tan discriminada como la mujer no musulmana. Se habla del uso del velo como represión, pero se olvida

que en todas las sociedades existen velos. Por ejemplo, en Occidente, uno de los grandes velos es la talla 38, pues si una mujer no tiene esta talla, muchas veces es discriminada en la sociedad. Como consecuencia, muchas mujeres desarrollan trastornos alimentarios y otras enfermedades.

Además de esto, destacar también la presencia en las redes sociales. El hecho de que el algoritmo haya señalado la muerte de Amini y la revolución posterior ha facilitado la aparición de un sentimiento social y empático. Así, existe una identificación del hecho que hace que se analice la situación de la mujer en el mundo.

Con todo, aún queda mucho por hacer dentro del desarrollo del papel de la mujer. El caso de Amini es uno más. Este hecho tiene que seguir mostrándose al mundo con el fin de evitar cualquier discriminación femenina. La lucha de la mujer no parte solamente del cambio lingüístico, sino de un cambio social que la reconozca y no la discrimine ni la elimine de la sociedad. Por todo, es necesario seguir luchando para acabar con toda clase de velos y promover la convivencia en una sociedad justa donde la mujer sea capaz de elegir.

6. REFERENCIAS

Ascha, G. (1989): Du statut inférieur de la femme en Islam. París, L'Harmattan.

Badran, M., & Feminists, I. (1995). Nation: Gender and the Making of Modern Egypt. Princeton, NJ.

Cortés. (1999). El Corán (edición bilingüe árabe español). Herder.

El País (2022, 24 de septiembre). Vídeo | Cortarse el pelo o quemar un hiyab: los gestos de las iraníes en solidaridad con Mahsa Amini. El País. Recuperado el 30 de septiembre de 2022, de https://bit.ly/3v0uDuc

Gambrell, J. (2022). Análisis: Las protestas en Irán probablemente no duren. Los Angeles Time. Recuperado el 30 de septiembre de 2022, de https://lat.ms/3PBhe5e

Hafezi, P. (2022, 12 de julio). Activists urge Iranian women to publicly unveil to protest crackdown. Reuters. Recuperado el 29 de septiembre de 2022, de https://reut.rs/3Fxiphs

Lambaret, A. (2014). El velo (El Hiyab)de las mujeres musulmanas: entre la ideología colonialista y el discurso islámico: una visión decolonial. Scielo. Recuperado el 30 de septiembre de 2022, de https://bit.ly/3Ww8Ia5

RTVE (2022, 27 de septiembre). Irán intenta silenciar las protestas por la muerte de Mahsa Amini que sacuden todo el país. RTVE. Recuperado el 30 de septiembre de 2022, de https://bit.ly/3uY5Oin

Shaarawi, H. (1986). Harem Years: Memoirs Egypt Feminist: The Memoirs of an Egyptian Feminist (1879-1924). Virago.

Swiss Info (2022, 15 de septiembre). Indignación en Irán por el coma de una joven tras ser detenida por la Policía. Swiss Info. Recuperado el 30 de septiembre de 2022 de https://bit.ly/3V86vjX

Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados (1a ed.). Paidós.

The Guardian (2022, 17 de septiembre). Protests in Iran at death of Kurdish woman after arrest by morality police. The Guardian. Recuperado el 29 de septiembre de 2022, de https://bit.ly/3Wnu8Xj

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

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Estrategias de investigación cualitativa . Gedisa.

Zeidan, J. (1995). Arab Women Novelists: The Formative Years and Beyond. Sunny Press.

ACQUISITION OF MIDDLE CONSTRUCTIONS IN SPANISH: THE MORPHO-SYNTACTIC AND SEMANTIC ASPECTS OF THE CLITIC 'SE'

MACARENA PALMA GUTIÉRREZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCTION

The acquisition of complex grammatical structures in Second Language Acquisition (SLA) is a task that demands a great effort on behalf of the learners. This is particularly relevant in those cases in which there is not a one-to-one correlation between the morphological and/or syntactic elements of such complex constructions in both the native language (L1) and the target language (L2).

In the present paper, we focus on the examination of a complex grammatical pattern known as the middle construction, that can be defined as follows. The middle construction is traditionally defined as involving the following core features: (i) transitive verbs occurring as one-argument intransitives (*cf.* Fagan, 1992); (ii) non-agentive Subject referents fulfilling the role of affected Patient (*cf.* Levin 1993); (iii) the need of an adverbial modifier (Fagan, 1992); (iv) non-eventive and/or potential situations that lack a specific time reference and that profile characteristics of the Subject entity (*cf.* Ackema and Schorlemmer, 1994: 71); (v) semantically implied though syntactically unexpressed Agentive participants (Fagan, 1992); and (vi) certain facilitating and letting properties (*cf.* Davidse and Heyvaert, 2007; Marín Arrese, 2011). An example of a prototypical middle, according to these core aspects, is illustrated in this instance: '*This meat cuts well*' (in Spanish, '*Esta carne se corta bien*').

However, the type of middle structure examined in this paper is less archetypal and does not follow all the canonical aspects described in the

previous paragraph. Particularly, the pattern analysed here entails changes with regards to the items listed as (i), (ii) and (iii) above. That is to say, the middle structures included in this study involve a restricted set of verbs of emotion, the so-called 'amuse-type psych-verbs' (*cf.* Levin, 1993: 190), and a less prototypical type of grammatical subject, one which fulfills the semantic role of Experiencer (rather than Patient). Experiencer subjects are +Animate entities (basically, humans, but also animals and plants) whose characteristic mental attitude or aspects of their personality are emphasised by the adverbial modifier of the middle structure. Besides, with regards to the kind of adverbial found in this non-prototypical type of middles, there is also a restricted set of adverbial modifiers found in corpus analysis (*cf.* Palma Gutiérrez, 2021), those belonging to the facility-oriented class, like '*easily*', '*with ease*', '*with difficulty*', and so on. Hence, an example of the type of middle structure analysed in this project is illustrated as follows: '*Deer spook easily*' (in Spanish, '*Los ciervos se espantan fácilmente*').

In addition, the semantic and pragmatic schemas underlying the type of middle structures analysed in this project are also complex, as specified in Palma Gutiérrez (2022: 88). For its part, the semantic schema underlying this type of middles would involve the following pattern: [X (by virtue of some property P) IS SUBJECTIVELY ASSESSED BY THE SPEAKER AS BEING CONDUCIVE TO ACT]. On the other hand, the pragmatic schema underlying this type of middle construction would entail a process of Agentive participant defocusing and Non-agentive participant profiling. Therefore, the entity that carries out the action denoted (*i.e.*, the Agent) is syntactically suppressed (though semantically recoverable), whereas the non-agentive participant (*i.e.*, the Experiencer) is focalised, and thus, promoted to subjecthood.

Acquiring the intrinsic morpho-syntactic and semantico-pragmatic features of such a construction is not always easy for a second language learner, especially if their native language does not incorporate any distinctive morphological marker, as it is the case of the Spanish language.

The Spanish middle construction is, thus, a notional category that uses the reflexive marker '*se*', but whose syntactic and semantic features differ from those involving other related structures that employ the

reflexive clitic as well, such as the passive, impersonal, reflexive, and inchoative constructions (*cf.* Vera Luján, 1990).

In those languages in which the distinctive and idiosyncratic morphological marker of the middle form coincides with the marker of the reflexive construction, according to Kemmer (1993, p. 26), the semantic relationship of both structures is made evident. For this reason, in the Spanish language, situations of ambiguity often arise between a middle and a reflexive interpretation of some grammatical constructions which are elaborated with pronominal verbs. This phenomenon, on the contrary, does not happen in the English middle construction, as these structures are not constructed with the clitic '*se*' (*cf.* Palma Gutiérrez, 2021).

In Spanish middle constructions with Inanimate subjects (such as '*libro*' in '*Este libro se lee fácilmente*'), the only constituent of the pronominal structure that is allowed is the clitic '*se*'. However, in the Spanish middle expressions with +Animate subject (such as '*ciervos*' in '*Los ciervos se espantan fácilmente*'), it is possible to incorporate other atonic pronouns of third person with accusative variant ('*lo*', '*la*', '*los*', '*las*') and even their duplication with prepositional phrases referring to the same argument (as in the example '*A los ciervos se los espanta fácilmente*') (Jiménez Juliá, 2015: 490).

According to Bedkowska-Kopczyk (2014), such morpho-syntactic structures which are added to the Spanish clitic have the function of dissipating the ambiguity between a reflexive reading (as in '*Los ciervos se espanantan ellos mismos*') and a middle interpretation ('*Cualquiera puede espantar a los ciervos*').

For an L2 learner to acquire such subtle interpretations of complex grammatical expressions, like the one being object of study in this project, is sometimes an arduous task. However, according to the approach followed here, it is maintained that "second language acquirers have full access to UG [Universal Grammar]" (Özçelik, 2009: 168). That is to say, the idea maintained here is that, even though learners' proficiency levels can improve, their mistakes are not absolute because of the interference of their L1 language, but rather, they are a necessary step in their learning process. Thus, such 'interlanguage stage' is seen as a condition

(more than a limitation) to reach native-like expertise, and not as a deficient and absolute fail in the learning process.

In other words, the issue of the status of Universal Grammar (UG) in relation to the process of second language acquisition (SLA) has long been debated in the traditional literature. There are basically two opposing perspectives on this idea: on the one hand, some theorists argue that the concept of interlanguage is defective, and that it involves a mistaken use of the L2 due to the interference of the L1, since speakers are in a deficient stage in the process of the acquisition of the target language (*cf.* Clahsen and Hong, 1995; Beck, 1998). On the other hand, other scholars assign a totally different role to the L1, and this is the approach followed in this paper. In this case, the influence of the L1 on the process of acquisition of the L2 is not seen as deficient but as a normal and necessary stage in the learning process (*cf.* Flynn and Martohardjono, 1994; Schwartz and Sprouse, 1996). In fact, according to the so-called 'Full Transfer / Full Access Hypothesis', uphold by scholars like White (2003), it is argued that

> the L1 grammar, including L1 parameter settings, constitutes the initial state of L2 acquisition (full transfer), but that L2 learners have full access to UG at all times during the acquisition process (full access), and thus that parameter resetting is usually possible. (Özçelik, 2009: 168)

As detailed in the following sections, we take this same vantage point to examine the level of proficiency, as well as the recognition and acceptance levels, in Spanish as the L2 of a group of people whose mother tongues are varied. Such diverse L1s present different ways of constructing middle structures with the limited set of verbs of emotion examined here, either by incorporating the clitic '*se*' or by using any other morphosyntactic form.

This paper is organised as follows: section 2 focuses on the objectives of this study; section 3 deals with the methodology followed in this project; section 4 shows the results obtained; section 5 is devoted to the discussion of the results; and section 6 offers some final remarks.

2. OBJECTIVES

This article looks at the acquisition of Spanish middle constructions with +Animate subjects and a restrictive class of verbs of emotion (namely, 'amuse-type psych-verbs') by intermediate and advanced learners of Spanish as their L2 with a wide range of mother tongues, as specified in the following section.

In order to carry out this study, we examine the so-called 'Full Transfer / Full Access Hypothesis' (*cf.* White, 2003) to analyse the influence (rather than the interference) of the participants' L1 in the acquisition of the morpho-syntactic and semantic peculiarities of the Spanish middle construction analysed in the present paper.

The notions of 'influence' and 'interference' with regards to the idea of interlanguage in the process of learning an L2 are here understood as opposing perspectives in the field of Second Language Acquisition (SLA). Particularly, they are opposing views in relation to the role assigned to the learners' L1, as detailed in the previous section. Therefore, the idea of 'interference' is negatively pointing at the role of the L1, provoking mistakes in the learning process of the L2. On the other hand, the term 'influence' is used here with a positive connotation to refer to the learners' linguistic and cognitive abilities to establish crosslinguistic similarities and differences between their mother tongue and their target language's grammars, thus, understanding the influence of the L1 as a necessary step in the acquisition of the L2.

The present paper is an attempt to test the so-called 'Full Transfer / Full Access Hypothesis', analysing whether or not the results of the two tasks carried out for the recognition and acceptance levels of Spanish middles support the full access hypothesis.

In accordance with the approach followed in this project and the research hypothesis proposed, it is expected that a higher proficiency level in Spanish L2 would correspond to a higher level in the acquisition of Spanish middles with the clitic '*se*' and the other morpho-syntactic reinforcing elements, as well as a full acquisition of the semantic particularities of the construction. In addition, it is also estimated that a lower

proficiency level in Spanish would lead to a partial acquisition of Spanish middles, which is assumed to be caused by the influence (not the interference) of the morpho-syntactic features of the corresponding L1 middle structures in each case.

3. METHODOLOGY

This project consists in an experiment carried out with university students who were enrolled in the first course of the English Studies Degree of the University of Córdoba during the academic year 2021-2022. The total sample of participants was 30 university students aged from 18 to 20 years old. The sample of students was divided into two groups: the experimental and the control groups. The experimental group of participants was made of 15 Erasmus students from different countries (namely, France, Korea, Germany, Poland, Belarus, Italy, Croatia, and Slovenia), whereas the control group was made of 15 Spanish native speakers. Within the experimental group we find 8 students with advanced Spanish L2 level and 7 students with Intermediate Spanish L2 level. Each group was distributed as follows: the advanced group was made of four French students, 2 Germans, one Italian, and the last one from Belarus. On the other hand, the intermediate group consisted in four Korean students, one Polis, one Croatian, and the last one was from Slovenia.

Both groups of participants were exposed to the same two sets of tasks (*i.e.*, a grammaticality judgment task and a truth value judgment task) in order to assess their recognition and acceptance levels regarding middle constructions in Spanish with the clitic '*se*', as well as middles which also incorporate atonic pronouns of third person with accusative variant and their duplication with prepositional phrases referring to the same argument.

In what follows, we describe the two tasks carried out in this project, first, we deal with the 'Grammaticality Judgment Task', and then, we focus on the 'Truth Value Judgment Task'.

The 'Grammaticality Judgment Task' was based on single sentences that the learner had to rate in a scale of (-2) to (2) according to acceptability.

The test included in a random order the following 3 groups of situations: (a) sentences with middle constructions with the clitic '*se*' and Inanimate subjects; (b) sentences with middle constructions with the clitic '*se*' and +Animate subjects; and (c) sentences with middle constructions with the clitic '*se*' and +Animate subjects, and also grammatically reinforced with other atonic pronouns of third person with accusative variant and their duplication with prepositional phrases referring to the same argument. Let us analyse the three of them one by one:

- Sentences with middle constructions with the clitic 'se' and Inanimate subjects.

This group of sentences consisted in sentences that showed middle constructions with the use of the clitic (as in (1) below). They opposed to sentences like (2) below in which the middle interpretation does not show the clitic pronoun:

- Me encantan las blusas de seda porque se lavan fácilmente.
- *En un curso de cocina aprendí que el pan corta con la mano. [Correction: El pan se corta con la mano]
- Sentences with middle constructions with the clitic '*se*' and +Animate subjects.

These were grammatical sentences that showed middle constructions with the use of the clitic (as in (3) below). They opposed to sentences like (4) below in which the middle interpretation does not show the clitic pronoun:

- Es un lector reacio… Competente pero se frustra fácilmente.
- *Los niños asustan fácilmente. [Correction: Los niños se asustan fácilmente]
- Sentences with middle constructions with the clitic '*se*' and +Animate subjects, and also grammatically reinforced with other atonic pronouns of third person with accusative variant and their duplication with prepositional phrases referring to the same argument.

These were grammatical sentences that showed middle interpretations (as in (5) below). They opposed to sentences like (6) below in which the middle interpretation does not show neither the clitic nor the other reinforcing elements:

- A los consumidores se les confunde fácilmente.
- *El problema es que Juan no disuade fácilmente. [Correction: A Juan no se le disuade fácilmente]

On the other hand, as mentioned before, we also carried out a 'Truth Value Judgment Task' that was designed by taking into account the morpho-syntactic and semantico-pragmatic interface in which the middle '*se*' is found in Spanish. Therefore, the items of this questionnaire consisted in short paragraphs (like (d) below) that provided the contextual situation and whose semantics forced the middle interpretation and rejected a reflexive reading for the two options given as follow-up chunks of discourse (as illustrated in (7) and (8) below). Therefore, participants were given 2 options as possible follow-up chunks of discourse, and they had to choose the one that best fitted the semantic implications of the particular context of each paragraph. Both options could be grammatical when isolated, but only one of them (*i.e.*, the one with the middle interpretation) fitted the paragraph on a semantic, pragmatic, and discursive basis.

Thus, these paragraphs confronted the Spanish middle interpretation to the reflexive reading. Both types of constructions exhibit the clitic '*se*' in their surface structure, with the only difference that reflexives would show optionality of the overtness of the subject entity. That is to say, in middle structures the clitic pronoun is located pre-verbally with an obligatory overt non-agentive entity in subject position, while in reflexive constructions the clitic pronoun occupies a preverbal position, but the subject is preferably covert. Consider the following example in this regard:

- Contextual situation: Un grupo de madres con hijos adolescentes charlan sobre ellos. Una de las madres pregunta a las demás: "¿Por qué creéis que nuestros hijos no quieren que vayamos juntos de compras?". A lo que otra madre contesta:
- Un adolescente se avergüenza con facilidad. [Expected middle interpretation: 'Cualquiera puede avergonzarlos']
- *Se avergüenza con facilidad un adolescente. [Unexpected reflexive reading: 'A sí mismo']

Respectively, example (7) above shows the expected answer, which entails a middle reading, whereas example (8) above illustrates an unexpected and mistaken answer which is related to a reflexive interpretation.

4. RESULTS

The answers to the first task carried out in this project, *i.e.*, the answers to the 'Grammaticality Judgment Task', were tabulated following the [–2, +2] scale that the participants used to express their degree of acceptance and acceptability to the grammaticality of the sentences.

Generally, we observed that advanced students followed closely the behavior of native speakers in the 3 different situations provided, whereas most intermediate learners failed to recognize the third type of middles included (those with reinforcing atonic pronouns and duplications with prepositional phrases). In the following table, we offer the results of both advanced and intermediate learners with regards to the three situations within the first task.

TABLE 1. *Average results of the Grammaticality Judgment Task*

Situation / Number of learners per group	**Scale rated [(-2) to (+2)]**				
Situation (a): Sentences with middle constructions with the clitic 'se' and Inanimate subjects	[-2]	[-1]	[0]	[+1]	[+2]
Number of native participants	0	0	0	0	15
Number of advanced learners	0	0	0	1	7
Number of intermediate learners	0	2	3	2	0
Situation (b): Sentences with middle constructions with the clitic 'se' and +Animate subjects	[-2]	[-1]	[0]	[+1]	[+2]
Number of native participants	0	0	0	0	15
Number of advanced learners	0	0	0	2	6
Number of intermediate learners	0	1	5	1	0
Situation (c): Sentences with middle constructions with the clitic 'se' and +Animate subjects, and also grammatically reinforced with other atonic pronouns of third person with accusative variant and their duplication with prepositional phrases referring to the same argument	[-2]	[-1]	[0]	[+1]	[+2]
Number of native participants	0	0	0	0	15
Number of advanced learners	0	0	0	2	6
Number of intermediate learners	2	4	1	0	0

Source: own elaboration

In the following section, we discuss in detail the results obtained in this part of the study.

On the other hand, the answers to the second task carried out here, *i.e.*, the 'Truth Value Judgment Task', were tabulated based on a "1" value for expected answers and "0" value for unexpected answers.

It is interesting to note how natives do not react as categorically as expected to this second task. With regards to non-native Spanish participants, a similar situation is found among advanced and intermediate learners, though advanced learners performed better in this task than intermediate students. Therefore, in general, it can be said that any of the participants could differentiate the two contexts clearly, including native participants.

TABLE 2. *Average results of the Truth Value Judgment Task*

Number of learners per group	Value (I): Expected reading	Value (0): Unexpected reading
Number of native participants	13	2
Number of advanced learners	6	2
Number of intermediate learners	2	5

Source: own elaboration

In the following section, we also discuss in detail the results obtained in this part of the study.

5. DISCUSSION

Regarding the average results obtained from the first task carried out in this project (that is, the 'Grammaticality Judgment Task'), we observed that, as expected, the control group made of 15 native speakers of Spanish scored the maximal punctuation in the three different types of situations provided. In other words, all the members of the native group tabulated the situations of Task 1 as [+2]. On the other hand, the experimental group divided into advanced and intermediate learners of Spanish presented diverse results with regards to Task 1.

Firstly, advanced learners followed quite nearly the behaviour of native speakers in the three situations provided. In situation (a) above, 7 out of the 8 advanced learners tabulated their answers as [+2], whereas only one person chose the value [+1]. In situations (b) and (c) above, 6 out of the 8 advanced learners selected the [+2] value, whereas two people tabulated their answers with a [+1] value. No lower punctuations were found among this group. Such virtually native-like behaviour of advanced learners in Task 1 indicates that a high proficiency level leads to a high degree in the acceptability and recognition of Spanish middle structures. It is particularly relevant to point at the recognition and acceptance of situations under (b) and (c) on behalf of advanced learners. The importance of this relies on the fact that those situations under (b) deal with less prototypical middles which incorporate atypical subject entities (*i.e.*, +Animate subjects) and a restricted set of verbs (namely, 'amuse-type psych-verbs'). In addition, those situations under (c) also include morphologically more complex structures that are considered as an exclusively idiosyncratic feature of Spanish middles (*i.e.*, the atonic pronouns of third person with accusative variant and their duplication with prepositional phrases referring to the same argument).

Secondly, intermediate learners performed with lower proficiency levels in the three situations provided for Task 1, particularly in those situations under (c). We observed that, in situations under (a) above, three out of the seven intermediate learners tabulated their answers with a [0] value, whereas two students chose the value [-1] and other two students selected the [+1] value. This tendency is closely repeated in situations under (b) above, where most intermediate learners rated the acceptance and recognition patterns of this type of middles with a [0] value, whereas just two participants chose the values [-1] and [+1] each. Finally, those situations under (c) received the lowest scores in terms of recognition and acceptance of their grammaticality.

Most intermediate students rated situations under (c) above with a [-1] value, whereas two learners chose the minimal score (*i.e.*, a [-2] value), and only one student preferred the [0] value. Therefore, intermediate learners did not tabulated any of the situations provided in Task 1 with

the maximal score, that is, with a [+2] value. And in the case of situations under (c), they neither chose the [+1] value.

In other words, intermediate learners of Spanish performed much better at situations that involved prototypical middles with Inanimate subjects (*i.e.*, that is, at situations under (a)) than at situations that comprised less archetypal structures with +Animate subjects and verbs of emotion and/or other complex emphatic elements added at the morpho-syntactic level (that is, at situations under (b) and (c), respectively). However, if we compare the results of advanced and intermediate learners, we can see that intermediate learners had more problems to identify the formal idiosyncratic features of the type of middles examined in this project than advanced learners.

Moving on to the average results obtained from the second task carried out in this project (that is, the 'Truth Value Judgment Task'), we observed that, contrary to what we expected, not every participant belonging to the control group of native speakers scored the maximal punctuation. Thirteen out of the fifteen native speakers scored their answer with a [1] value, but the other two participants selected the unexpected answer tabulated with a [0] value, the one that comprised a reflexive rather than a middle interpretation.

On the other hand, in the case of the control group split into the advanced and intermediate participants, we observed that the former followed very closely the behaviour of native speakers once again, whereas most intermediate learners opted for the reflexive rather than the middle interpretation in Task 2, showing the difficulties in understanding the semantic, pragmatic, and discursive idiosyncrasies of the type of Spanish middle construction examined here and its close relation to the reflexive construction.

6. CONCLUSIONS

The cross-linguistic variations regarding the possible reflexive and middle interpretations are due to the idiosyncratic morphological and syntactic properties of the mother tongues spoken by the participants of the experimental group. This may cause problems for the Spanish L2 learners to fully acquire the formal (*i.e.*, morphological and syntactic) as well as the semantic, pragmatic and discursive features of the Spanish middle construction with the clitic pronoun '*se*', particularly those structures that incorporate +Animate subjects with the restricted verbs of emotion examined in this project, followed by other atonic pronouns of third person with accusative variant and their duplication with prepositional phrases referring to the same argument.

However, as demonstrated here, and following the principles of the so-called 'Full Transfer / Full Access Hypothesis', even though the learner starts the acquisition process assuming that the full set of morpho-syntactic features from their L1 is applicable to the L2, he or she undergoes a gradual process of parameter resetting through which the learner acquires the morpho-syntactic, semantic and discourse-pragmatic characteristics of the target language. In fact, once a proficient level is reached, the learner is able to (virtually) fully converge on the L2 grammar, disregarding of the status of the L1 construction.

As the results show, only advanced learners exhibit an almost full acquisition of the middle clitic in Spanish, as well as the other reinforcing grammatical patterns, thus demonstrating a more accurate understanding of the Spanish morphological, syntactic, semantic, pragmatic, and discursive peculiarities. On the other hand, intermediate learners show some optionality in their responses due to the influence (not the interference) of their corresponding L1 grammar.

Therefore, the research hypothesis seems to have been confirmed, provided the results of the two tasks for the recognition and acceptance levels of Spanish middles support the so-called 'Full Transfer / Full Access Hypothesis'.

As the results show, learners with higher proficiency levels in Spanish L2 exhibit a (nearly) full acquisition of Spanish middles with the clitic '*se*' and the other morpho-syntactic reinforcing elements, as well as a full acquisition of the semantic and discourse-pragmatic particularities of the construction. On the other hand, intermediate learners with lower proficiency levels show a partial acquisition of Spanish middles, which is assumed to be caused by the influence (rather than the interference) of the morpho-syntactic features of their corresponding L1 middle structures.

7. REFERENCES

Ackema, A. & Scholemmer, M. (1994). The middle construction and the syntax-semantic interface. *Lingua*, 93, 59-90

Beck, M. L. (1998). L2 acquisition and obligatory head movement: English-speaking learners of German and the local impairment hypothesis. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 311-348

Bedkowska-Kopczyk, A. (2014). Verbs of emotion with 'se' in Slovene. Between middle and reflexive semantics. A cognitive analysis. *Cognitive Studies*, 14, 203-218

Clahsen, H. & Hong, U. (1995). Agreement and null subjects in German L2 development: New evidence from reaction-time experiments. *Second Language Research*, 11, 57-87

Davidse, K. & Heyvaert, L. (2007). On the middle voice: An interpersonal analysis of the English middle. *Linguistics*, 45 (1), 37-83

Fagan, S. (1992). *The syntax and semantics of middle constructions: A study with special reference to German*. Cambridge University Press

Flynn, S. & Martohardjono, G. (1994). Mapping from the initial state to the final state: the separation of universal principles and language-specific principles. *Syntactic theory and first language acquisition: Crosslinguistic perspectives*, Vol. 1: *Heads, projections and learnability* (pp 319-335). Lawrence Erlbaum

Jiménez Juliá, T. (2015). En torno a la voz media en español. *Studium gramaticae. Homenaje al profesor José A. Martínez*, (pp 489-507). Ediciones de la Universidad de Oviedo

Kemmer, S. (1993). *The middle voice*. John Benjamins

Levin, B. (1993). *English verb classes and alternations. A preliminary investigation*. University of Chicago Press

Marín Arrese, J. (2011). Spontaneous and facilitative events revisited. *Morphosyntactic alternations in English: Functional and cognitive perspectives* (pp 137-160). Equinox

Özçelik, Ö. (2009). L2 acquisition of scope: Testing the full transfer full access hypothesis. *Proceedings of the 10th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference* (pp 168-179). Cascadilla Proceedings Project

Palma Gutiérrez, M. (2021). Un enfoque contrastivo del sujeto +animado en la construcción media inglesa y española. *Sistemas fraseológicos en contraste: Enfoques computacionales y de corpus,* (pp 101-120). Comares

Schwartz, B. D. & Sprouse, R. (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research*, 12, 40-72

Vera Luján, A. (1990). *Construcciones pronominales pasivas e impersonales en español.* Universidad de Murcia Press

White, L. (2003). *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge University Press

SUBESPECIFICACIÓN LÉXICA Y SIGNIFICADO COMPOSICIONAL CON PROYECCIÓN HACIA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

CARLOS CANGIANO
Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

1. INTRODUCCIÓN

El léxico, sin dudas, ha pasado a recibir amplia atención en los estudios especializados de las últimas décadas, por reconocerse su vinculación estrecha con la sintaxis y porque desde él logran explicarse fenómenos que se realizan y se analizan en el ámbito de esta. Se supone, en principio, que una atención proporcional habrá de recibir en la enseñanza escolarizada de la lengua. Como se sabe, esta prioriza el interés funcional, orientado a desarrollar las competencias comunicativas y la producción textual, a lo cual suele sumarse la unificación curricular entre lengua y literatura. En aras de ello, en los hechos tiende a verse afectado el tratamiento en profunidad del léxico, así como el análisis gramatical en su conjunto. Es lo que algunos apuntan y lo que se constata tantas veces, cuando los aprendizajes se ponen a prueba más allá de los conceptos básicos, aun en los niveles educativos avanzados. Ignacio Bosque, por citar una voz por demás autorizada, lamentaba un cierto desdén por el análisis, al menos entre los hispanohablantes. Al presentar el nuevo *Glosario de Términos Gramaticales*, señalaba que el análisis suele reducirse a la identificación nominal de los elementos dentro de los textos, en detrimento del conocimiento de las estructuras y de la conexión entre formas y significados (2020, pp. 4, 6, 8).

2. OBJETIVOS

Se abre la posibilidad de discurrir sobre las causales o las concepciones y corrientes que habrían contribuido a ese tipo de situaciones; o de sumar reflexiones, por caso, a las problematizaciones de la enseñanza basadas en contextualizaciones socioambientales. Esta vez, en cambio, el propósito es mostrar algunas instancias de investigación, sustentadas en el léxico, que dejan al descubierto y al alcance del uso pedagógico, procesos gramaticales más profundos que los observables mediante un acercamiento dirigido a lo que sería dominar el vocabulario y sus significados, o a identificar ciertos procesos morfológicos básicos. El objetivo no deja de ser consecuente con la perspectiva comunicativa u otra que procure un tratamiento instrumental de la lengua, siendo que apunta a la mejor comprensión de su funcionamiento. La idea es ensayar un desarrollo relativamente accesible, en pro de una comprensión orientada a la mediación didáctica. Adaptar los análisis lingüísticos figura, justamente, entre los mayores desafíos de la enseñanza.

"La gramática estudia la estructura de las palabras, las formas en que estas se enlazan y los significados a los que tales combinaciones dan lugar", enseña la RAE (NGDE-M, 2010, 1.1.1a). Ello implica directamente a la sintaxis y la morfología, a las que el componente léxico permea, como lo hace igualmente el componente semántico, por lo que ambos han de incluirse en calidad de objetos específicos de tratamiento. Si la gramática se nos presenta como una disciplina combinatoria, aquí nos importará desentrañar aspectos estructurales del léxico, que subyacen a ciertas palabras y determinan su comportamiento composicional, para entender desde ahí ciertos procesos que suelen recibir un tratamiento desde la mirada morfológica y sintáctica. Esta vez la atención estará sobre todo en el componente verbal; puntualmente en el verbo Poner, y correlativamente en algunos otros que se vinculan con él.

Confluirán aquí, operantes, nociones de cierta complejidad teórica, con otras de dominio común. Así, estructura subléxica, subespecificación semántica, predicado composicional, estructura argumental, fusión de argumento, papeles temáticos, rección, paráfrasis, derivación, hiperonimia-hiponimia, aparecerán reflejadas mediante casos que permitirán

entender cómo unas pueden dar cuenta de las otras o esclarecerlas. De allí es probable que emerja una vinculación más orgánica de algunos conceptos y/o procesos, como los mencionados, cuyo carácter abstracto llega a dificultar su comprensión o su explicación, y suelen terminar recibiendo tratamientos someros y aislados entre sí.

Interés por el léxico no ha faltado en la escolarización, por cierto, incluyendo la teorización de lo que la enseñanza de la lengua debería incluir. Valga mencionar, en especial, el impacto de los lineamientos propuestos por Michael Lewis (1993). Su hincapié en la lengua entendida como léxico gramaticalizado antes que como gramática lexicalizada resultó ser una sugerente aproximación, si bien el enfoque se orientó al aprendizaje de las segundas lenguas y ese concepto apuntaba mayormente a las construcciones fijas. Amén de ello, los resultados suelen terminar siendo insuficientes; se señala que los estudiantes creen saber una palabra si reconocen su equivalente en la propia lengua o comprenden su significado a partir de un texto, pero que en realidad logran un conocimiento "únicamente parcial porque no saben con qué palabras se suele combinar, […] si es un verbo transitivo o intransitivo, si siempre va seguido de una determinada preposición, qué palabra podrían utilizar en su lugar, etc." (Romero, 2014, p. 11). A propósito, investigaciones que procuran medir los efectos del aceso a las definiciones lexicográficas en las etapas escolares avanzadas, constatan que la carencia, la no sistematicidad, o la no decodificación, de cierta información con proyección gramatical o sintáctica en las entradas, aparte del significado en sí, tiende a redundar en producciones agramaticales por parte de los estudiantes (Villarroel y Serra, 2018).

Como haciéndose cargo de problemáticas de esta clase y de otras, se nos ofrece el paradigmático Diccionario combinatorio del español contemporáneo, *Redes*, dirigido por Bosque (2004). Su original abordaje presta gran utilidad a docentes, investigadores, traductores y otros profesionales, pero también a estudiantes secundarios y universitarios, según se señala en sus preliminares (p. xxxvi). La atención, pues, ya ha sido puesta sobre estos asuntos y existen recursos para continuar el camino; andarlo con buenos soportes contribuye, sin dudas, a despertar el interés por explorar la lengua.

En cualquier caso, la implementación de análisis consistentes y, a la vez, adaptados, parecería subsistir como desafío. Aun dada la comprensión adecuada por parte de los docentes y salvada la distancia que hay entre dominar la lengua como usuario y saber dar cuenta de ella, quizás deba reconocerse, como un obstáculo común, la dificultad para 'traducir' aquello que conlleva un nivel elevado de abstracción. O sea, reencontrar o aprehender una versión pedagógicamente efectiva, luego de haber pasado de la condición de hablante a la comprensión reflexiva o metacognitiva del funcionamiento de la lengua y sus estructuras. Si tal visión se añadiera por lo menos como hipótesis de trabajo, el objetivo o aspiración, entonces, será sortear esa dificultad, brindando contenidos gramaticales o lingüísticos anclados en recursos con mayor entidad o concreción.

Para no quedarnos en las especulaciones propongo, justamente, un caso de tratamiento más próximo a lo práctico, que tal vez puede servir, si no de modelo, sí como inspirador de nuevas iniciativas de abordaje, adaptadas a los diversos requerimientos de la educación formal. Y la puerta de acceso será el léxico: El léxico como puerta de acceso a la gramática y a recursos de mediación didáctica. Tal doble perspectiva resumiría el propósito de esta exposición. Ya de inicio, el léxico ofrece mayor materialidad o concreción, digamos, que la pura abstracción de las reglas, para favorecer la aprehensión mental. Además de las investigaciones que retomo, que en gran parte se inscriben en la lingüística teórica, en alguna medida también reflejo aquí ensayos subyacentes a mi propia docencia universitaria. Esta me plantea el permanente desafío de ajustar los saberes lingüísticos a la enseñanza, con el fin particular de sustentar la producción de géneros periodísticos y otras formas de escritura, de naturaleza eminentemente comunicativa.

3. METODOLOGÍA

Empecemos por los recursos. El listado (1) ofrece pares de palabras fácilmente asociables entre ellas, pero nos dará pie para ingresar en un camino bastante más complejo:

(1) aceitar < aceite; delimitar < límite; empapelar < papel; salar < sal; embotellar < botella; enmarcar < marco; enterrar < tierra.

La observación morfológica podría resolver con sencillez el análisis y diluir cualquier otro interés, dada la transparencia de la raíz o base léxica compartida por cada par, y la consiguiente afinidad de significado. Son obvios los procesos derivativos: unas palabras, esta vez los verbos, derivan de los nombres (N > V); de ahí que corresponda designar a aquellos como denomínales. Pero aparte de reconocerse allí estas dos clases léxicas y algunos de los mecanismos de formación de palabras, mediante casos de sufijación y parasíntesis (en los que no nos detendremos), hay principios y procesos más profundos, cuya identificación resulta relevante para la comprensión gramatical. Avanzaremos mediante un desarrollo inferencial, afín a enfoques generativos, que en un sentido podría considerarse como inductivo y en otro sentido, como parcialmente deductivo. Será en varios pasos.

Es igualmente fácil inferir, mientras tanto, que no solo hay conexiones semánticas entre los componentes de cada par V–N, sino que todos los verbos también están vinculados entre sí. Al parafrasearlos, emerge con relativa naturalidad la significación del verbo Poner, sugiriendo que subyace a ellos:[5]

(2)

a .aceitar: ponerles aceite a las bisagras
b. delimitar: ponerle los límites al terreno
c. empapelar: ponerle papel a la pared
d. salar: ponerle sal a los alimentos
e. embotellar: poner el líquido en las botellas
f. enmarcar: poner el lienzo en un marco
g. enterrar: poner un objeto /cuerpo bajo (la superficie de la) tierra

Siendo Poner un verbo ditransitivo, las paráfrasis que lo incluyen requieren un elemento adicional al nombre del cual derivan los verbos en cuestión, para satisfacer los dos argumentos internos de aquel, y así

[5] Reconduciré los casos al infinitivo y acotándolos al predicado verbal. Amén de razones prácticas, a la semántica léxica le incumben no solo los usos ya incorporados, sino también las propiedades de las palabras, para establecer sus posibilidades combinatorias y restricciones de selección, y así predecir las construcciones gramaticales y agramaticales. Además, el axioma del hablante ideal, correlativo con tal capacidad predictiva, presume la posibilidad de formular nuevas construcciones y la aptitud para determinar si están sintácticamente bien formadas o no, aparte de adelantar la captación del sigfnficado.

completar la predicación. En términos de papeles temáticos, valdría acudir a la díada Tema – Meta, también representada por Objeto – Destino, o por Figura - Fondo /Punto de Referencia.

(3)

El jardinero	puso	las plantas	en las macetas
AGENTE,	PONER,TEMA,	META	
[Sujeto]	[V. Poner [Compl. Directo] [Compl. Indirecto]]		

Son denominaciones amplias, que abarcan el sentido locativo, en el cual se especializa Poner, sin que sea este su campo excluyente. Sintácticamente hablando, en unas construcciones el nombre base cumple la función de complemento directo (2. a, b, c, d) y en otras resulta ser el complemento indirecto (2. e, f, g). Dicho en otros términos: siendo transitivos simples, los verbos denominales de (2) logran, con respecto a Poner, la fusión de uno de los dos argumentos de este. Con dos variantes: en los cuatro primeros se verifica la fusión del Tema y en los tres restantes la fusión del Destino /Meta. Nótese, no obstante, que los componentes de la paráfrasis (2f) admitirían invertir sus funciones, dando lugar a lo que se denomina alternancia locativa:

(2 f') enmarcar: ponerle marco al lienzo

Por otro lado, si interesara previsualizar desempeños de sinonimia, cada uno de los casos (2) no solo admite algún sinónimo de Poner, tal cual se podrá observa también en ciertas definiciones de los diccionarios, sino que la mayoría coincidiría en ser parafraseado sin demasiados inconvenientes por un mismo verbo, como *colocar*. Sin embargo, no siempre resultará indistinto uno u otro. Así, por ejemplo, *meter* o *introducir* hacen las veces de Poner en *meter /introducir un clavo en la pared*. Pero tratándose de *empapelar* (la pared) o *salar* (los alimentos), aunque admiten ser parafraseados con Poner, no les sería equivalente *introducir*, y advertimos que *meter* les resultaría inadecuado, salvo coloquialmente, y no sin añadir ciertas connotaciones, como la desmesura. En cuanto a *colocar*, este empieza a mostrar restricciones o limitaciones de selección para reemplazar a Poner, en especial cuando el sentido no es estrictamente locativo; por caso, al parafrasear *liberar* o *atender*: "Poner /dejar

/*colocar al detenido en libertad"; "Poner /*colocar atención en la tarea".

En resumidas cuentas, para avanzar, asumiremos que Poner se presenta como el verbo más apto, más dúctil, en especial tratándose de la denotación locativa, dentro de la cual nos moveremos de modo prevalente esta vez. Porque importa igualmente señalar que Poner alcanza a otros varios campos del significado, de lo cual dan cuenta diversos trabajos.[6] Inclusive, se logra demostrar que cuando compone predicados con el rasgo 'abstracto', contrario al rasgo 'concreto' del sentido locativo, lo hace por virtud de sus mismas propiedades léxicas, sin necesidad, para ello, de postular eventuales extensiones del significado o sentidos figurados (Cangiano, 2019). También, por ejemplo, Poner aparece significando cambio de estado psíquico, como *ponerse ansioso*, o eventualmente con sentido causativo, como en *poner nerviosa a una persona*, y causativo con sentido de mandato, tal cual se advierte en *poner a alguien a trabajar/estudiar* (Comer 2013, pp. 24-27). Y podríamos seguir repasando posibilidades.

La ductilidad de Poner no solo es semántica; también es funcional. Aparte de ser un verbo plenamente predicativo, Poner actúa como verbo soporte o de apoyo. De algún modo ya lo hemos constatado, pues es un desempeño similar al de las paráfrasis. Pero esta vez su especial aporte se verifica más nítidamente, por caso, cuando el verbo que se presume más propio para significar la acción, sumaría alguna denotación no requerida (4a') o sería ambiguo o impreciso (4b'):

(4)

a. le puso precio al inmueble	≠	a' apreció el inmueble
b. puso cuidado en la obra	~	b' cuidó la obra
c. puso de manifiesto su intención	= ~	c' manifestó su intención

Se advertirá que a diferencia de (4a), que equivale a tasar o determinar el precio, (4a') *apreciar* denotaría primariamente una mayor valoración subjetiva e incluso un incremento en el valor objetivo. Por su parte,

[6] Pueden verse, entre otros: Comer (2013), Cifuentes y Llopis (1996, pp. 139-159).

cuidar en (4b') denota preferentemente la dedicación a proteger o vigilar el objeto, mientras que *puso cuidado* (4b) alude más bien a la actitud durante la ejecución de la obra. Con respecto a (4c, 4c'), podría verse una equivalencia, pero también sería dable usar (4c) para sugerir una manifestación indirecta o menos deliberada de la intención. Como lo señala De Miguel, entre las expresiones con verbos soporte y las que recurren a un verbo único de contenido similar "existen matices aspectuales importantes que impiden la equivalencia plena" (2006, p. 1293).

Hasta aquí, en cierto modo han sido los prolegómenos, y aun así ha emergido información variada, con alguna utilidad didáctica, si se quiere; en especial, con respecto a dar una idea de qué puede implicar conocer de verdad una palabra, un verbo esta vez, Poner en particular. Con la presentación de este han empezado a aparecer, a través de la ejemplificación, algunas nociones y procesos gramaticales, valga destacar. Desde ahora accederemos sucesivamente a cuestiones más profundas que están ahí implicadas, y Poner seguirá mostrándose propicio para encausar la exposición, hasta ofrecernos una comprensión de fondo.

3.1. Subespecificación y naturaleza composicional en relación al verbo

Las paráfrasis anteriores (2) dan la oportunidad de explicitar algunas propiedades inherentes al léxico y al lenguaje mismo. Una de ellas es la subespecificación o infraespecificación léxica.[7] En términos semánticos, la subespecificación implica que un ítem no codifica un significado acabado o cerrado, sino incompleto y abierto, necesitado de ser complementado mediante otros elementos, según qué se deba denotar o expresar. De ahí la flexibilidad combinatoria y el carácter polisémico, más la postulación de entradas susceptibles o sensibles al contexto, a la información de las demás unidades (De Miguel, 2012, pp. 191-193; 2006, pp. 1306s).

[7] La infraespecificación léxica es una condición explorada sobre todo por la vertiente investigativa del Lexicon Generativo, y aplicada con particular interés por De Miguel, dentro de los estudios del español (ver 2006; 2012, etc.).

Los listados de acepciones que los diccionarios suelen ofrecer para cada entrada son una demostración, parcial pero elocuente, de cómo el desempeño combinatorio de cada palabra redunda en una capacidad denotativa incremetable, a partir de un significado básico, subespecificado. En el caso de Poner, es habitual que las entradas lexicográficas sobresalgan por su extensión. Esto habla de su alto grado de subespecificación y, consecuentemente, de su flexibilidad combinatoria. Al no contar con demasiados semas específicos o especificantes, presenta menos restricciones, que son las que en buena medida rigen cómo las palabras pueden interactuar semánticamente (Asher, 2011; Serra, 2009). Ya no se muestran así los demás verbos de (2), y esto no solo a causa de los contenidos particulares denotados por el nombre base (1), sino también por las características que asume la disposición locativa final.

Para ampliar el rango de los ejemplos: *apilar* indica una superposición de objetos, *poner una/s cosa/s sobre otra/s*, frecuentemente de similar tipo, tamaño, forma y peso; también, salvo coloquialmente, el uso sugiere la disposición con cierto trabamiento y orden. Sobre tales presupuestos, este verbo plantea mayores restricciones que Poner, *encimar* o *juntar* (poner encima, poner juntos), con respecto a los rasgos semánticos de los nombres y sintagmas compatibles, para lograr construcciones coherentes y bien formadas. Así, combinaciones de *apilar* con nombres que denoten el rasgo 'esférico', por ejemplo, requerirían de algún contexto especial para volverse aceptables.

Otra propiedad inherente al lenguaje, que se verifica y se ejerce también a través del léxico, es su naturaleza composicional (Sentis, 2006). Va de la mano de la subespecificación, ya que esta condición inacabada demanda de suyo, obviamente, los aportes que proporcionan los otros ítems, además de aquello que dependa de las exigencias sintácticas de cada construcción. Traer a colación la composicionalidad nos da la ocasión de aludir al carácter estructurado y no meramente yuxtapuesto o acumulativo de las secuencias. Esto se correlaciona con el reconocimiento amplio y consolidado de que el léxico no es el mero almacén de información idiosincrásica y de irregularidades, según lo pensaba aquella visión marcadamente sintactista de las primeras etapas del generativismo, sino un módulo de la gramática, sujeto a principios (Demonte,

2002). Es que actúan ciertas informaciones de las palabras, mediante las cuales se ordenan y asignan funciones dentro de los sintagmas y las construcciones. Como núcleo del predicado, el verbo, Poner en este caso, determina el papel de cada nombre o sintagma que lo acompañan en su función predicativa. Pero hay más para advertir. Por debajo de lo que se da por entendido como rección, o por ella, se producen algunas operaciones gramaticales y selecciones semánticas. Las veremos sumariamente.

El argumento que denota el rol Destino /Meta (complemento indirecto), y que podría suponerse el menos influyente de la cadena, también determina o co-determina con el verbo, qué selecciona del Tema (objeto directo). Veamos tres variantes con el nombre *aceite* en el papel de Tema:

(5)

a. les puso aceite a las bisagras (= lubricar)

b. le puso aceite a la ensalada (= aderezar)

c. puso (el) aceite en la/s botella/s (= envasar / fraccionar)

Ciñéndonos a los elementos en cuestión, comprobamos que los respectivos destinos son los que seleccionan qué propiedades, rasgos o contenidos del primer argumento, *aceite*, cuentan o se activan en cada caso: en (5a) la 'viscosidad', al menos como prevalente, y probablemente también se presuma la información 'origen no-vegetal'; en (5b), en cambio, importa el 'origen vegetal' y la denotación 'comestible', y eventualmente 'virtud nutritiva'; por su lado, (5c) selecciona el rasgo 'líquido' y desestima o relativiza otras denotaciones. Cuando hay fusión de uno de los argumentos, porque se construye con el verbo denominal en reemplazo de Poner (*aceitar* para 5a y 5b; *embotellar* para 5c), se verificarán las mismas selecciones, y eventuales restricciones (tal sería la del rasgo 'sólido' en el último caso, por ejemplo).

Por su parte, el verbo Poner ha ejercido su función nuclear, asignándole a *aceite* el papel de Tema de modo inmediato o directo, mientras ha asignado el papel de Meta sirviéndose sobre todo de preposiciones, *a* (5a, 5b) y *en* (5c). Las preposiciones, por supuesto, también requieren ser seleccionadas en razón de su pertinencia para el caso, según su

información aspectual (Zato, 2011, pp. 44-47). Importa advertir una situación, que esta vez podemos aprovechar de ejemplificar mediante (2a y 5a), donde el verbo *aceitar* se presenta como sinónimo de *lubricar*. En tanto verbo denominal, *aceitar* denota o implica algunos de los semas que hereda del nombre base, *aceite*. Pero también incorpora en sí el contenido preposicional, o en todo caso implica la direccionalidad hacia el Destino, que el predicado parafraseado con Poner necesita marcar, explicitando la preposición, por ser ditransitivo.[8]

Interesa acotar, además, que (5c) admitiría variantes, como la locución preposicional *dentro de* (adverbio + preposición), en vez de solo *en*:

(5c') puso (el) aceite dentro de la/s botella/s

Esto da pie para aludir a nuevos productos verbales que giran en torno a Poner o se le vinculan de algún modo. Las combinaciones de Poner más locuciones de este tipo se convierten en paráfrasis o sinónimos de otros verbos específicos, que ya no necesariamente son derivados denominales como los de (1). La información de tipo preposicional y proveniente también de otros orígenes, preferentemente adverbial, logra denotar diversas relaciones de localización (Cifuentes y Llopis, 2000).

(6)

introducir, meter
acercar, alejar
adelantar, enfrentar
juntar, apoyar, intercalar
encimar, apilar, superponer (derivado de Poner)
tapar, cubrir, rodear, encerrar

No ahondaré en el listado (6), salvo lo que enseguida pueda aportar (7'), pero se advertirán, según los casos y sin que se excluyan unas a otras, denotaciones que sugieren direccionalidad, destino, posición, orden, disposición relativa y disposición final (Zato, 2011, pp. 54-62). En general, son todas denotaciones que se logran mediante construcciones con

[8] Por lo mismo, y por lo dicho sobre los semas seleccionados, valga apuntar que si allí se implica también el efecto o resultado de la acción (aceitar > lubricar), el verbo denominal probablemente logra informar mejor tal implicación, porque la contiene, mientras que la paráfrasis con Poner, si vale la sutil distinción, conduce a esta interpretación mediante una cierta deducción, por adición de información.

Poner, pero necesitan explicitarse con algún elemento por fuera de este verbo; eso sin perjuicio de que las predicaciones con esos otros verbos, o con varios de ellos, igualmente requieran alguna preposición o locución, sobre todo cuando se trata de predicaciones ditransitivas (Zato, 2011, pp. 52-54; Serra, 2010, pp. 81-83).

En fin, la interrelación entre ambas propiedades, la subespecificación y la composicionalidad, tiene una manifestación y consecuencia fáctica, bien notoria con el verbo Poner, que confirma esta afirmación: "cuanto más infraespecificada está una palabra, más potencialidades manifiesta y también, por tanto, más variedad configuracional" (De Miguel, 2006, p. 1307). Tal cosa se podría verificar yendo más allá de los tipos de casos reseñados, mostrando otros desempeños de Poner; por ejemplo, cuando ya no funciona de manera ditransitiva, sino transitiva simple, como en *poner la mesa*, u otras formas, como *poner/se de costado, poner en fila, poner/se (más) cerca*, etc.[9]

Como consecuencia de lo considerado hasta aquí, se nos presenta un rico panorama verbal, que por diversas vías se vincula con Poner (luego ampliaré al respecto). Son todos aspectos que se evidencian interesantes de advertir, y con frutos, en algún momento de la enseñanza de la lengua. Probablemente, lo que en primer término valga retener esta vez, es que el verbo y los demás componentes poseen propiedades no solo semánticas, sino también con valor gramatical, que determinan o dan estructura a las combinaciones, y redundan en significados distintivos y diferenciados. Por ejemplo, es interesante de observar, en función de la perspectiva didáctica, la asignación de roles a partir del núcleo o predicado verbal, y de allí extraer algunas de las propiedades léxicas, como las que hemos visto, las que a la vez, si se avanzara en el análisis, ofrecerán razones para entender los lugares sintácticos y sus reglas.

[9] Pueden verse, por ejemplo, estudios sobre construcciones significando la manera de la posición, que suelen requerir un pronombre clítico: "poner*se* de frente /de costado", etc. (Comer, 2013, p. 31; Cifuentes, 2004, pp. 86-90; Cifuentes y Llopis, 1996, p. 150).

3.2. El predicado *poner* y la estructura subyacente

Hemos comprobado que por debajo de predicaciones con significados muy variados y con verbos diferentes, subyacen una significación y una estructura de carácter bastante uniforme o estable, cuya representación se consigue mediante el verbo Poner, con su estructura argumental /temática; como si se tratase de un componente en cierto modo elemental. Pero hay un mivel más elemental todavía, en lo profundo del léxico, la semántica y la sintaxis: la "estructura preléxica", según la propusiera Gruber (1965). Entraríamos en un tratamiento más avanzado, obviamente, pero solo relevaré unos pocos elementos, para extraer algunas consecuencias funcionales a los propósitos que nos convocan.

En un orden lógico, la estructura preléxica, que valdría llamar subyacente o subléxica, antecede a la manifestación de los elementos léxicos que componen la cadena sintáctica o sintagmática según la cual se determina su interpretación, sobre todo semántica (Gruber, 1965, pp. 2-6). Si antecede a su codificación, quiere decir que solo se aprehende mentalmente por vía indirecta. De ahí que, siendo esencialmente semántica, se nos representará mediante paráfrasis y constructos o patrones preposicionales. Fueron estas representaciones las que en buena parte terminaron decantando en los llamados roles o papeles temáticos /semánticos.[10]

Gruber identifica varios patrones preposicionales constitutivos de la estructura semántica subyacente. Uno de los más productivos se compone con *de /desde – a /hasta*, que da lugar a paráfrasis del tipo *ir /pasar de /desde un lugar /un extremo a /hasta otro*, y cuya versión lexicalizada reconocerá en verbos como *atravesar, cruzar, perforar* (1965, pp. 11-25). A partir de ahí, identificará nuevos verbos y construcciones, ya con significados más específicos y diferenciados, pero que igualmente pueden reconducirse a la misma respresentación profunda (1965, pp. 47-74; 80, 88, etc.). Allí los verbos reencuentran, pues, similitudes entre sí, pero no periféricas, sino inherentes a una semántica esencial que, en el caso

[10] Para un panorama de la evolución y las varias configuraciones que asumieron los papeles temáticos, puede verse Kasper (2008).

de los verbos locativos, plantea situaciones relativas entre entidades y posiciones, o/y un camino.

Siguiendo la misma lógica, podría decirse, *mutatis mutandis*, que si Poner subyace a otros verbos, entre ellos los observados anteriormente, la estructura semántica de Poner hace las veces de estructura subyacente de aquellos. Es algo que el propio Gruber prevé globalmente para el sistema verbal, como veremos enseguida. Por supuesto, ya no se representará necesariamente el constructo *desde – hasta*; en el caso del predicado Poner, este no marca de suyo el trayecto o el medio, sino el punto conclusivo o resultativo del evento (*hasta*), según paráfrasis genéricas del tipo:

(7) hacer que "algo-X" esté /comience a estar en relación a "algo'-Y"

donde el componente preposicional (preposición o locución) que marca la situación relativa particular, se diversificará:

> (7') esté "X" en relación a (= en /sobre /entre /junto a /al lado de /dentro de /debajo de /frente a; etc.) "Y"

Traducida a papeles semánticos de última instancia, la situación relativa resultante entre la entidad afectada del evento (el Tema) y el componente locativo, admite representarse como Figura - Fondo; u Objeto – Marco de Referencia /Punto de referencia; o inclusive Contenido - Recipiente, si fuese el caso. Valga acotar que tales relaciones de localización tan básicas o genéricas adquieren, sin embargo, especial relevancia lingüística, pues parecerían permear el lenguaje y el pensamiento en su conjunto: según muchos autores, tienden a estructurar variadas representaciones que no son propiamente espaciales, aunque se configuren como si lo fueran (Fortis, 2010). Tal perspectiva compatibiliza con la comprobada subespecificación de Poner, con su gran flexibilidad y amplitud denotativa. Más allá de la pertinencia de esa última acotación, vale insistir en que lo ya expuesto conlleva de por sí que los verbos que denotan similar aspectualidad o estructura eventiva, como *entregar, dar, regalar*, entre otros, más los que ya hemos referido, podrán, en principio, representarse igual que Poner.

4. RESULTADOS

Si nos preguntamos qué deja el análisis ofrecido, en vistas al aprovechamiento pedagógico, destacaría los siguientes puntos, prevalentemente metacognitivos, pero capaces, creo, de reforzar la apropiación del aparato de la lengua, mediando la didáctica.

Sobre todo con el segundo subapartado anterior se vuelve más nítido el carácter recursivo del lenguaje: detrás de la complejidad, se captan principios y contenidos elementales que, al reproducirse y diversificarse mediante variadas combinaciones, dan lugar a la potencialmente infinita pluralidad de unidades léxicas y de construcciones. Y entre unas y otras, también se verifican relaciones de generalidad – especificidad, o de hiperonimia – hiponimia, para conectar aquello con propósitos más rutinarios. Lo que Gruber constata y que verificamos con Poner, irradia al resto del sistema verbal. En efecto, el conjunto de verbos posibles dentro de un dominio dado del significado debería entenderse como la manifestación diversificada de lo que se genera en la estructura preléxica (Gruber, 1965, pp. 8s; 4).

Esto sugiere que el repertorio léxico, el verbal en este caso, no debería pensarse como un listado meramente acumulativo, sino articulado y estructurado. Así logra colegirse a partir de los verbos que giran en torno a Poner o se desprenden de él. A la vez, sería factible hallar otros de amplio espectro y hasta más genéricos aun, que refuercen la visión de una estructuración piramidal. De hecho, en la paráfrasis (7), para definirlo de la manera relativamente más neutra o básica posible, debimos recurrir a *hacer*, un verbo sumamente infraespecificado, capaz de reasumir, entre otras, la significación causativa en sus variedades (Serra, 2016, pp. 204s).

Si en una primera fase, siguiendo un camino de profundización, fueron apareciendo propiedades léxicas y nociones gramaticales sustanciales, pero de aplicación a situaciones específicas, una vez alcanzado el nivel estructural más profundo, de regreso desde ahí, digamos, se visibilizan nuevas dinámicas constitutivas del sistema. Entre otras ya aludidas, se insinúa una lexicalización progresiva, con el surgimiento de nuevos ítems que codifican semas más específicos cada vez, ampliando las

posibilidades combinatorias y denotativas. En esa diversidad enriquecida del espectro entre lo genérico y lo específico, constatamos, mediante casos, cómo distintas construcciones pueden proporcionar la misma significación o sugerir matices. Es decir, consecuencias bien prácticas. Se suman a la captación de las recursividades generales que, al tiempo que conducen a una visión unificada y consistente del sistema, favorecen la intelección de lo nuevo y particular, por la natural vía de la comparación, sea por similitudes o diferencias.

Se nos patentizó, asimismo, la función nuclear con cierta fuerza cohesiva del verbo, que posibilita interpretar la predicación como una unidad de significado. Comprobamos cómo la composicionalidad dentro del predicado conlleva la asignación de roles argumentales y la selección de propiedades puntuales de los nombres y sintagmas con los cuales el verbo se ayuda a completar la predicación, su función más propia (De Miguel, 2006, p. 1300). La estructura preléxica revela el origen de esa función composicional que asume realizaciones sintácticas, además de justificar tal fuerza cohesiva en su propia unidad semántica subyacente. Extensivamente, de paso, así como se constató para el verbo, las propiedades del resto de las palabras también se entienden por sus aptitudes composicionales.

5. DISCUSIÓN

Interesan aquí las consideraciones que muestran proyección didáctica. Básicamente, el recorrido ha intentado hacer del léxico la puerta de acceso a la gramática. Si las condiciones que dan lugar a las construcciones bien formadas vienen dadas en buena medida por las unidades léxicas que las componen, asumimos que tal noción debe iluminar el aprendizaje sistematizado de la lengua. De la mano de los avances en lingüística teórica, y de otras disciplinas conexas al lenguaje y a la enseñanza, desde los años 70 ha venido evolucionando la comprensión sobre qué se entiende por *conocer una palabra*, como lo muestra el relevamiento de Sánchez (2014). Aquí hemos bosquejado una versión al respecto, con una unidad verbal, Poner, explorando, además de su significado, su estructura argumental con su funcionamiento predicativo, sus propiedades

combinatorias y su papel dentro del sistema verbal. Y más allá, pues nos confirma que no se entenderá suficientemente otro ítem léxico sin considerar su comportamiento composicional.

Si en tal sentido el léxico queda sugerido como acceso a la gramática, la perspectiva resulta diferente, superadora de lo que podría ser el reconocimiento de vocabulario, tantas veces acotado al significado. Dominar la gramática requiere animarse a ciertas formas de análisis, e introducir en ello a los estudiantes, a través de consignas que ayuden a conocer categorías, propiedades y reglas, conexas a las acepciones, si se quiere. Por cierto, interpretar las entradas del diccionario es algo que demanda ser enseñado; también cuenta que las herramientas lexicográficas sean las apropiadas (Villarroel y Serra, 2018, pp. 56s; Serra, 2016, p. 205). Pero aunque los diccionarios ofrezcan información variada y cuantiosa, igualmente importa saber qué se va a buscar allí, estar en condiciones de entender esa información, y saber qué hacer con ella. Un aporte lexicográfico paradigmático destinado a satisfacer requerimientos de esta especie es el ya mencionado Diccionario combinatorio *Redes*.

Hay consciencia de la diferencia entre enseñar lengua y enseñar gramática, y se valoran los aportes de la reflexión gramatical para la producción escrita (Arnáez, 2013, p. 13). Ciertos experimentos han comprobado cómo, favoreciendo la conciencia léxica y el acceso a las herramientas lingüísticas, mejora la calidad de las producciones escritas y orales de los estudiantes (Romero, 2014, pp. 54s). Quiere decir que estamos ante un tipo de tratamiento que da pruebas de ser pertinente y beneficioso, aun dentro del priorizado enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua, en función del cual a veces parecieran relativizarse esos abordajes y el análisis (Bosque, 2018, pp. 14s; 2020; Arnáez, 2013, p. 14). Por razones similares, quizás merezca revisarse la conocida integración curricular de lengua y literatura. Se trata, por empezar, de dos objetos, cuya unificación conlleva ya sus dificultades, como surge del panorama que reseña Stapich (2013).

6. CONCLUSIONES

Una expectativa de este trabajo es inspirar y alentar otros acercamientos a las temáticas gramaticales y lingüísticas a través del léxico, con el fin de sostener la didáctica.

Alcanzamos el dominio fáctico de la gramática mucho antes de la escolarización. Si se espera un avance sustancial a partir de esta, se supone que lo aportará en buena medida el aprendizaje reflexivo o metacognitivo, procurado progresivamente mediante la planificación curricular. El abordaje del léxico se muestra atrayente: le allana a la mediación didáctica el acceso a los contenidos y fenómenos gramaticales complejos. Conjeturaría que las palabras facilitan la comprensión de las reglas porque llevan a ellas inferencialmente, mediante entidades y construcciones menos abstractas. Las unidades léxicas son relativamente concretas; se ven y se escuchan desde la primera infancia. Además, al contar con significados conectados a referencias y más próximos a lo experiencial, la mente logra seguramente desenvolverse mejor en su discurrir y recordar, cuando debe incorporar conocimientos gramaticales nuevos.

Lo relevante es que ello aporta a las competencias de usuario. Se trata, justamente, de la comprensión del sistema y su funcionamiento, para que redunde en la apropiación del aparato en orden al mejor uso. Siendo así, será importante, entonces, que tal convicción arraigue particularmente en la formación de quienes se preparan para la desafiante enseñanza formal o el ejercicio profesional de la lengua.

7. REFERENCIAS

Arnáez, P. (2013). La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente. Paradígma, 34(2), 7-29. http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/issue/view/54

Asher, N. (2011). Lexical Meaning in Context. A Web of Words. Cambridge University Press

Bosque, I. (Dir.) (2004). Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo. SM

Bosque, I. (2018) ¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser? Scielo, 285, 8-24.

Bosque, I. (2020). El nuevo Glosario de términos gramaticales. Estructura, características y objetivos. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 13(2), 3869. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.869

Cangiano, C. (2019). Semántica léxica subyacente y composicionalidad de Poner en la interpretación del rasgo semántico abstracto. En C. Romero, P. Rivera y L. Trujillo (Coords.) Trabajos sobre fenomenología cultural (pp. 107-121). Pirámide

Cifuentes, J. (2004). Verbos locales estativos en español. Estudios de Lingüística. El Verbo, pp. 73-118

Cifuentes, J. y Lavale, R. (2009). Sobre verbos denominales: Construcciones causativas y de localización. Quaderns de Filologia. Estudis Lingüistics, 14, 57-75

Cifuentes, J. y,Llopis, J. (1996). Complemento indirecto y complemento de lugar: estructuras locales de base personal en español. Secretaría de Publicaciones, Universidad de Alicante [Edición electrónica; ISBN: 84-7908-297-6]

Cifuentes, J. y,Llopis, J. (2000). Sobre la semántica de los verbos de desplazamiento y su tipología. En Congreso Internacional de semántica, Universidad de La Laguna, 1997 (vol. I, pp. 319-332). Ed. Clásicas

Comer, M. (2013). Estudio sintáctico-semántico de los verbos de colocación en español y en portugués: poner, meter y pôr, meter en contraste. [Tesis de Master en Lenguas y Literatura: Francés-Español, Universiteit Gent] https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/060/346/RUG01-002060346_2013_0001_AC.pdf

De Miguel, E. (2006). Tensión y equilibrio semántico entre nombres y verbos: el reparto de la tarea de predicar. En M. Villayandre (Ed.), Actas XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (pp. 1289-1313). Universidad de León. http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL /actas.htm

De Miguel, E. (2012). Verbos de movimiento sin desplazamiento. Verba hispanica. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana, 20(1), 185-207

Demonte, V. (2002) Preliminares de una clasificación léxico-sintáctica de los predicados verbales del español (pp. 1-27). https://docplayer.es/22458611-Violeta-demonte-madrid-preliminares-de-una-clasificacion-lexico-sintactica-de-los-predicados-verbales-del-espanol-1.html

Fortis, J-M. (2010). Space in Language. Figure / Ground and Reference Frames. Part. I 1 (pp. 1-27). Leipzig Summer School. https://www.academia.edu/9430867/Jean_Michel_Fortis_Space_in_Language_Leipzig_Summer_School_2010_PART_I_1_PART_I_1_FIGURE_GROUND_AND_REFERENCE_FRAMES

Gruber, J. (1965). Studies in Lexical Relations. [Tesis Doctoral, MIT]. http://www.ai.mit.edu/projects/dm/theses/gruber65.pdf

Kasper, S. (2008). A comparison of 'thematic role' theories. [Tesis de Magister Philipps-Universität Marburg]. https://doi.org/10.13140/2.1.1540.4805

Lewis, M. (1993). The lexical approach. Language Teaching Publications

Otaola, C. (2004). Lexicología y semántica léxica. Teoría y aplicación a la lengua española. Ediciones Académicas

Romero, B. (2014). El enfoque léxico aplicado a la reducción de errores interlingüísticos. Una investigación experimental. [Tesis de Máster de Formación de Profesores de E/LE de la UB]. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:bb87a3d8-4b2a-436e-81d6-a5beb7dadee9/2014-bv-15-03b-romerodolz-pdf.pdf

Sánchez, A. (2014). Rasgos de la competencia léxica del verbo: Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lengua, 17. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_54089281f2c58.pdf

Sentis, F. (2006). La composicionalidad en el estudio léxico. Onomázein, 13(1), 73-95. https://www.redalyc.org/pdf/1345/134516555005.pdf

Serra, S. (2009) Las restricciones de selección en los diccionarios generales de lengua española. Boletín de Filología, 44(2), 187-213. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032009000100007

Serra, S. (2010). Estructura argumental y definición lexicográfica. De cómo definir los predicados verbales en un diccionario semasiológico de español. Lenguas Modernas 35(1), 71 – 87

Serra, S. (2016). Una nota sobre la combinatoria del verbo hacer en español. Onomázein, 33, 201-205. https://www.redalyc.org/pdf/1345/134546830022.pdf

Stapich, E. (2013). Didáctica de la lengua y la literatura: Siete problemas, un 'estado alterado' y un rumbo provisorio. Revista de Educación 4(6), 95-102. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/754/771

Virrarroel, N. y Serra, S. (2018). La importancia de la definición lexicográfica para la adquisición exitosa del vocabulario en estudiantes de enseñanza media. Una mirada desde el panorama educacional chileno. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada 56(1) I Sem. 35-58. Concepción, Chile

Zato, Z. (2011). Alternancia preposicional en los complementos preposicionales regidos en español: aproximación subléxica. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 48, 41-76. https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/39031/37655

METODOLOGÍA DE CORPUS PARA LA INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES: ESTUDIO SOBRE LOS FLUJOS MIGRATORIOS

MARÍA CALZADA PÉREZ
Universitat Jaume I, Castellón de la Plana (España)
JOSEFA RAMOS ESTALL
Universitat Jaume I, Castellón de la Plana (España)

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA REALIDAD

La agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada por la ONU en septiembre de 2015, representa un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad. A través de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible se pretende crear una Alianza Mundial entre los Estados Miembros con el fin de fortalecer la paz universal y erradicar la pobreza en todas sus formas y dimensiones (Agenda 2030, online)[11].

[1] https://unric.org/es/agenda-2030/

FIGURA 1. *17 objetivos de desarrollo sostenible de la ONU: documento de Wikimedia Commons*

Fuente: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/

Con estos objetivos, por tanto, la ONU persigue recomendar sendas de colaboración para combatir desequilibrios mundiales que afectan diariamente a la vida cotidiana de los seres vivos del planeta. Estos desequilibrios se traducen, entre otras, en realidades de injusticia de las que escapan (o intentan escapar) millones de personas al año. Según el Informe 2021 de ACNUR, los datos registrados al finalizar ese año eran alarmantes. Como se observa en la Figura 2, ya existían entonces un total de 89,3 millones de personas desplazadas por la fuerza en todo el mundo como resultado de persecución, conflicto, violencia, violaciones de derechos humanos, etc. (Tendencias Globales de ACNUR 2021, online)[12].

[2] https://www.acnur.org/publications/pub_inf/62aa717288e/tendencias-globales-de-acnur-2021.html

FIGURA 2. *Población desplazada por la fuerza*

Tras los números hay vidas con derechos humanos ante las que Europa no puede permanecer impasible. Y esa es, al menos, sobre el papel, la intención de las instituciones de la UE, como muestran las palabras de la presidenta de la Comisión Europea, Ursula Von der Layen (2020)[13]:

> Adoptaremos un enfoque humano y humanitario. Salvar vidas en el mar no es opcional. Y aquellos países que cumplen sus obligaciones legales y morales o que están más expuestos que otros deben poder contar con la solidaridad del conjunto de nuestra Unión Europea... Todos tenemos que redoblar nuestros esfuerzos y asumir responsabilidades.

La intención europea se ha plasmado, entre otros, en un Nuevo Pacto sobre Migración y Asilo[14], que contempla la aprobación de nueva legislación para construir sociedades más inclusivas sostenibles e inclusivas (en la línea de los 17 objetivos de desarrollo sostenible de la ONU, con

[13] https://www.dsn.gob.es/es/actualidad/sala-prensa/informe-2022-comisi%C3%B3n-europea-sobre-nuevo-pacto-migraci%C3%B3n-asilo

[14] https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:85ff8b4f-ff13-11ea-b44f-01aa75ed71a1.0012.02/DOC_1&format=PDF

los que comenzábamos este apartado). Para la generación y modificación de las propuestas legislativas comunitarias, el Parlamento Europeo (brazo legislativo de la Unión) tiene un papel prominente. Esta es la razón por la que nos parece acertado, en el presente trabajo, examinar la representación de los flujos migratorios en esta institución. Creemos que mostrar cómo se presentan (lingüísticamente) las realidades (en nuestro caso la migración) es un primer paso para reforzar actitudes proactivas y corregir comportamientos reactivos (en palabras de Zapata-Barrero, 2009). Pero para hacerlo, hemos primero de presentar en esta introducción el enfoque de análisis al que nos adherimos y que aplicaremos más adelante.

1.2. La plataforma teórica

Ante una migración de visibilidad cada vez más acusada, el ámbito investigador ha reaccionado con un aumento equiparable de sus propuestas, como dejan claros compendios recientes del estilo de, entre otros, Gold and Nawyn (2019) y Scholten (2022). De estas propuestas, los posicionamientos que parecen más apropiados para el trabajo que aquí se presenta son los inspirados por el politólogo Ricard Zapata-Barrero (en especial, Zapata-Barrero, González y Sánchez Montijano, 2008 y Zapata-Barrero, 2009; pero también Zapata-Barrero y Yalaz, 2018; y Zapata-Barrero, Jacobs y Kastoryano, 2022). La labor de este estudioso es especialmente fructífera para nuestro análisis posterior porque, por una parte, se propone desde el terreno de las ciencias políticas, pero incorporando presupuestos lingüísticos muy afines al objeto de nuestro estudio, que no es la migración en sí sino su representación textual. Por otra parte, Zapata-Barrero trasciende las (meticulosas) tareas descriptivas para construir sobre ellas conclusiones valorativas que nos permiten sopesar comportamientos e ideologías. Por lo demás, quede claro que los estudios sobre las migraciones «often require interdisciplinary knowledge» (Zapata-Barrero and Yalaz 2018, 21), un conocimiento interdisciplinario este que no es nunca estático ni inamovible.

Recapitulando brevemente, por motivos de espacio, el enfoque que Zapata-Barrero toma prestado de Bevir (ver, por ejemplo, Bevir and Blakely, 2018) se ha denominado «interpretativo» y consiste en una especie

de hermenéutica de la multiculturalidad (plurilingüe) en la que «la idea es utilizar el discurso como un indicador de cómo se construyen interpretaciones alrededor de los temas y de los conflictos relacionados con el proceso de la multiculturalidad» (Zapata-Barrero 2009, 43).

El concepto de «discurso», en torno al que se vertebra el enfoque interpretativo de Zapata-Barrero (2009) y Zapata-Barrero et al (2008) se nutre del Análisis Crítico del Discurso (ACD) de Fairclough, 1992. Sin embargo, ahora se restringe y reduce a ámbitos de aplicación regulados por principios propios de la justicia y persigue funciones legitimadoras específicas, de entre las que señala: la eficiencia de los recursos, la estabilidad-seguridad, la cohesión o confianza y la no discriminación junto con el reconocimiento recíproco. Es decir, el discurso de Zapata-Barrero no es inocente (nótese que para el ACD nunca es inocente), sino que busca (o se excusa, según se mire) en una de estas motivaciones pragmáticas. Y con estas motivaciones, el discurso cristaliza en actos políticos concretos. Si defiende recursos, suele desembocar en políticas de gestión de recursos. Si persigue estabilidad y seguridad, da lugar a políticas restrictivas y de control. Si propaga la cohesión y confianza entre los ciudadanos, genera políticas identitarias. Si, finalmente, insiste en la no discriminación y el reconocimiento específico de las personas, crea el caldo de cultivo para políticas sociales.

Para Zapata-Barrero et al (2008), entender un discurso, en su plenitud, requiere la compleja tarea de desarrollar un análisis múltiple. El investigador ha de adentrarse en el marco espacial (o «red discursiva») en el que se intercambia el discurso. También ha de desarrollar un examen cronológico de la evolución discursiva, que según él constituye la «politización del discurso». Finalmente, ha de atreverse a emitir una valoración sobre lo estudiado en tiempo y espacio, valoración a la que ubica bajo el paraguas de «la política del discurso».

Es desde estos planteamientos desde los que Zapata-Barrero se acerca al discurso de la migración, o lo que nosotras denominamos aquí la representación de este fenómeno. El investigador localiza su análisis en el espacio (el Congreso de los Diputados de España) y en el tiempo (durante la legislatura de 2004 a 2008) y llega a la conclusión (o interpretación) de que la política sobre la inmigración en este marco espacio-

temporal genera un discurso reactivo (DR) y otro, bien distinto, proactivo (PR). En cuanto al primero, «la idea es que reacciona contra el proceso histórico y busca restablecer el pasado monocultural» (Zapata-Barrero et al, 2008, 118). Por lo que respecta al segundo, «la idea es que asume la irreversibilidad del proceso y busca conformarlo como marco para orientar los cambios de la sociedad» (Zapata-Barrero et al, 2008, 118-119). Ambos discursos se describen de forma minuciosa tanto en Zapata-Barrero et al (2008) como en Zapata-Barrero (2009).

Grosso modo, el discurso reactivo del Congreso de los Diputados, se articula sobre los principios legitimadores de la eficiencia de los recursos y la estabilidad-seguridad. No es un discurso unívoco y monolítico, sino que transita por una gradación con dos polos: conservadurismo y populismo. Si bien todos los usuarios reactivos viven la inmigración como un problema que han de controlar por el bien de sus votantes, los más conservadores se muestran especialmente reacios a aceptar la innovación del sistema. Se aferran, por tanto, a la preservación y perpetuación del *statu quo* (a las creencias y a las prácticas de las instituciones que los sostienen) y se refugian en la tradición y la historia, haciendo uso de todos los conceptos que genera dicha maquinaria (entre los que destacan la nación y el nacionalismo). Mientras tanto, los más populistas atacan la realidad de los flujos migratorios, que observan desde el esencialismo. Estos hablantes reactivos son maniqueos en sus quejas y abogan por una visión superficial y restrictiva de la igualdad y la no jerarquización de la sociedad (que para ellos solo se compone de oriundos del país). Hacen uso de conceptualizaciones vagas, vacías, a menudo descontextualizadas, y subrayan facetas emocionales mediante, entre otras cosas, imágenes metafóricas y elementos cuantificadores con los que descalifican la migración.

El discurso proactivo, por el contrario, se enraíza en los principios legitimadores de la cohesión o confianza, la no discriminación y el reconocimiento mutuo. Aquí, la migración lejos de ser un problema es una fuente de oportunidades, que los proactivos busca emplear para el bienestar de toda la población (no solo de los votantes oficiales). Tampoco este discurso es único. Ahora, se mueve el foco entre la defensa de la igualdad y la definición del concepto de ciudadanía. Los primeros se

centran en la igualdad de culturas (más que de individuos). Los segundos defienden principalmente al individuo (por encima de las culturas) y buscan para éste una inclusión social plena en todos los ámbitos: personal, social, político.

Así interpretan Zapata-Barrero (2009) y sus colaboradores (Zapata-Barrero et al. 2008) la representación de la migración en el Congreso de los Diputados de España entre 2004 y 2008. Todo esto se hace con una metodología manual, casi artesana. Ello otorga gran profundidad a la interpretación, pero reduce el objeto de estudio a un número muy reducido de textos, sobre el que se cierne la sospecha de la falta de representatividad estadística. La interpretación se basa en un estudio exhaustivo pero limitado por lo que concierne tanto a la red discursiva (limitándose la ubicación del discurso/representación a un único congreso) como al examen de la politización del discurso (por concentrarse el estudio en muy pocos textos del periodo analizado). Las conclusiones acerca de la proacción y reacción de la política sobre la migración permanecen, pues, en un limbo de provisionalidad y excesiva focalización, con sus ventajas (como hemos dicho profundización sobre un número limitado de textos) y sus inconvenientes (un cuerpo reducidísimo de datos).

2. OBJETIVOS

El presente estudio constituye un complemento al enfoque interpretativo de Zapata-Barrero (2009) y Zapata Barrero et al. (2008). En concreto, nos centramos aquí en un acercamiento sincrónico a la red discursiva que tejen intervenciones parlamentarias de 2004 a 2008 así como en la extracción de valoraciones sobre el tinte reactivo o proactivo del discurso parlamentario. Dejamos para trabajos futuros exámenes diacrónicos acerca de la politización del discurso en torno a la migración durante el mismo periodo de tiempo. En otras palabras, nuestro objetivo principal consiste en complementar el trabajo de Zapata Barrero con un corpus mucho más amplio y comprehensivo. Aplicamos para hacerlo la metodología de corpus, lo que propicia que se sustituya el enfoque cualitativo de Zapata Barrero por otro mixto (cuantitativo y cualitativo). Asimismo, se amplía aquí la red discursiva, que pasa de ser monoespacial (centrado,

como ocurre con Zapata Barrero en el Congreso de los Diputados de España) a multiespacial, puesto que agregamos las intervenciones de la Cámara de los Comunes británica (HC) y el Parlamento Europeo (PE).

Este objetivo central se explora en el seno del grupo de investigación de la Universitat Jaume I (Castellón de la Plana) *European Comparable and Parallel Corpora* (ECPC) que, con financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación de España, desarrolla en la actualidad el proyecto titulado «Representaciones originales, traducidas e interpretadas de la crisis de refugiados: triangulación metodológica desde el análisis del discurso basado en corpus (RE-CRI, PID2019-108866RB-I00)».

3. METODOLOGÍA

3.1. Procesos analíticos

La metodología de corpus requiere procesos de análisis (ver Calzada Pérez, 2017). Nosotras recurriremos principalmente a la estadística y a las concordancias (así como a sus principales elementos asociados de colocaciones).

Para la estadística de corpus, como «indicator of markedness» (Baker 2010, 125), hemos recurrido a la *UCREL Log likelihood calculator*[15], que proporciona medidas de significación, basadas en log-likelihood, y de tamaño del efecto, apuntaladas con el LogR (Hardie n.d.) o el %Diff (Gabrielatos and Marchi 2012).

Las concordancias son extractos de palabras concretas empleadas en cotexto y contexto. Una concordancia, por tanto, se compone de un nodo y su entorno lingüístico. Vinculadas a ellas, encontramos las colocaciones. Las primeras pueden definirse como «a collocation is a co-occurrence pattern that exists between two items that frequently occur in proximity to one another—but not necessarily adjacently or, indeed, in any fixed order» (McEnery and Hardie 2012, 123). Las colocaciones, por lo tanto, son palabras que aparecen en el mismo cotexto pero que no se encuentran necesariamente unas junto a las otras. El cotexto

[15] Log-likelihood and effect size calculator (lancs.ac.uk)

colocativo suele consistir en 5 palabras a la derecha y a la izquierda del nodo. Pueden generarse colocaciones con medidas estadísticas (como Mutual Influence o MI) o a partir de la intuición del investigador, al observar a conciencia las concordancias.

3.2. ECPC y sus subcorpus en el proyecto RE-CRI

Los procesos analíticos de corpus presentados en el apartado anterior se realizan sobre los corpus del grupo investigador ECPC que ha creado y alimentado, entre otros, tres importantes compilaciones electrónicas (de, en torno, a 100 millones de palabras) con intervenciones parlamentarias del Congreso de los Diputados español (CD), la House of Commons británica (HC) y el Parlamento Europeo (PE). Más en concreto, para este estudio, se utilizan los siguientes subcorpus de ECPC:

- CD-04-08: intervenciones del Congreso de los Diputados de España (con un total de 16.014.420 tokens, según datos de ECPC-Web, a partir de 371 textos publicados en el Hansard desde 2004 a 2008).
- HC-04-18: intervenciones de la Cámara de los Comunes británicas (con un total de 50.598.543 tokens, según datos de ECPC-Web, a partir de 721 textos publicados en el *Diario de sesiones del Congreso de los Diputados de España* desde 2004 a 2008).
- EP-EN-04-18: intervenciones del Parlamento Europeo, en su versión en inglés (con un total de 18.970.278 tokens, según datos de ECPC-Web, a partir de 287 textos publicados en *The Official Journal of the European Union,* desde 2004 a 2008).
- EP-ES-04-18: intervenciones del Parlamento Europeo, en su versión en español (con un total de 19440223 tokens, según datos de ECPC-Web, a partir de 287 textos publicados en *Diario Oficial de la Unión Europea*, desde 2004 a 2008).

Obsérvese que EP_EN-04-18 y EP_ES-04-08 contienen idéntico material solo que, el primero, en inglés y el segundo en su versión en español.

3.3. ECPC-WEB

La herramienta electrónica que utilizaremos para generar procesos sobre los subcorpus de ECPC arriba esbozados se denomina ECPC-Web. Esta es un «fourth-generation concordancer» (McEnery and Hardie 2012, 43–48) que se sustenta sobre la arquitectura de CQPweb, en diseño de Andrew Hardie, y que «combine[s] a SQL database with a CQP back-end» (McEnery and Hardie 2012, 46). En definitiva, es un generador de concordancias robusto, alojado en la nube, que ofrece un amplio abanico de posibilidades analíticas, sobre todo, en el plano estadístico. Por lo demás, es una de las herramientas especialmente adaptadas para la consulta de los corpus de ECPC. Otras herramientas de esta naturaleza son Glossa así como Sketch Engine[16], No-Sketch Engine y Kontext o Parlameter (que se han desarrollado en el marco del proyecto CLARIN-ParlaMint[17], en el que participa ECPC).

4. RESULTADOS

La generación de concordancias en torno al nodo inmigrant* (en CD y EP-ES, para incluir formas como «inmigrante» e «inmigrantes») e immigrant* (en HC y EP-EN, para contemplar formas como «immigrant» e «immigrants») arroja resultados interesantes, que desgranamos en este apartado. Obsérvese que al estudiar el nodo que aquí nos atañe estamos hurgando en la representación identitaria, tal y como se traslada a partir del nodo concreto.

A vista de pájaro, el resultado más inmediato que se observa tiene que ver con la cantidad de colocaciones estadísticas que se identifican en cada congreso. Si bien, el abanico de colocaciones de CD (98), EP-ES (94) y EP-EN (83) es, en número, muy parecido, las colocaciones de nuestro nodo, en HC (42), es claramente inferior. Es decir, no es solo que el nodo inmigrant*/immigrant* se use mucho menos en HC sino que establece muchas menos redes discursivas significativas. Para que nos hagamos una idea, CD (con un LogR de 2.88) se acerca a las 8 veces

[16] Create and search a text corpus | Sketch Engine

[17] ParlaMint: Towards Comparable Parliamentary Corpora | CLARIN ERIC

más de actividad colocativa que el HC, mientras que EP-ES (LogR: 2.54) y EP-EN (LogR: 2.40), se encuentran entre las 4 y 8 veces más de actividad. Y estos datos son todos claramente significativos ($p<0.0001$).

Si nos acercamos a los datos, a las colocaciones en este caso, podemos agruparlos según su categoría morforsintáctica (sustantivos, modificadores, verbos y otros) y afinidad de sentido, con el fin de desbrozar el terreno analítico. Ello nos permite percibir con más facilidad los matices del discurso que se derivan del uso de nuestros nodos. Conviene aclarar en primer lugar que, como estamos diciendo, en los subapartados que siguen las colocaciones se encuentran dispuestas según forma y sentido. En segundo lugar, resulta oportuno explicar que, por motivos de espacio, solo presentaremos en este trabajo datos y discusión sobre los sustantivos que colocan con los nodos inmigrant*/immigrant*, en los diversos parlamentos. La Tabla 1 presenta estos sustantivos. Debajo de ella sigue una discusión comparativa de los datos.

TABLA 1: *Sustantivos que colocan con los nodos inmigrant*/immigrant**

CD
Participantes: receptores, // colectivos, población, personas, extranjeros trabajadores, menores, mujeres.
Objetos: pateras, papeles, remesas.
Procesos:
Entrada: llegadas, llegada, recepción, acogida, entrada.
Salidas: expulsiones, repatriación, retorno, traslado.
Otros: regularización, retención, legalización, normalización, internamiento, contratación, integración.
Lugar/tiempo: continente, costas, Canarias, España // origen, Marruecos, países, país.
Metáforas: avalancha, avalanchas, flujo, flujos, tráfico.
Otros: muertes, número, atención // situación, // voto, derechos.
EP-ES
Participantes: solicitantes, refugiados, hijos, trabajadores, delincuentes, mujeres, familias, poblaciones, niños, víctimas, sociedades, comunidades, mano de obra.
Objetos:
Procesos:
Entrada: admisión, recepción, llegada, readmisión, acogida, entrada.
Salidas: repatriación, retorno, devolución, expulsión.
Otros: regularización, detención, explotación, asilo, integración, dignidad.
Lugar/tiempo: Malta, origen.
Metáforas: afluencia, oleadas, flujo, oleada, flujos, tránsito, tráfico.
Otros: número, derechos.
EP-EN

Participantes: seekers, populations, refugees, communities, criminals, minorities, families, women, children, workers, // societies, host. Objetos: Procesos: Entrada: reception, arrival, readmision. Salidas: repatriation, return. Otros: treatment, regularisation, detention, asylum, integration, dignity. Lugar/tiempo: Malta, centres, Spain, countries, Europe, origin. Metáforas: influxes, influx, waves, flow, flows. Otros: numbers, number, rights. HC Participantes: population, communities seekers, refugees, workers, labour generation, //, employers. Objetos: Procesos: Entrada: immigration. Salidas: Otros: asylum, contribution. Lugar/tiempo: country, Britain. Metáforas: Otros: numbers, number.

5. DISCUSIÓN

Como puede observarse en la tabla 1, los sustantivos que colocan con el nodo inmigrant*/immigrant* en los diversos congresos, nos transmiten una imagen identitaria a partir de varias líneas significativas. Para empezar, en todos los congresos, las colocaciones nos remiten a «participantes» que se perciben en plural y nunca se conciben como individuos únicos. Además, por lo general, los participantes pertenecen a dos grupos de colectivos: los inmigrantes y los receptores. En CD, se emplean «etiquetas» descriptivas para referirse a todos ellos. Los receptores, de un lado, solo destacan por una denominación relativamente aséptica; «receptores». Los inmigrantes, de otro, son objeto de una gama más amplia de denominaciones. En primer lugar (y de una manera más general), son «población, personas o colectivos» (sin connotaciones añadidas, en principio).

CD:

> Es conocida la dificultad de censar la población inmigrante.
>
> Igualdad de oportunidades de todos los colectivos

Se destaca de ellos que son «extranjeros» o «trabajadores», lo cual podría trasladar un discurso reactivo en el que se potencian bien sentimientos nacionalistas («extranjeros» frente a nacionales) bien la representación de estos como recurso controlable («trabajador»).

CD:

> Dados los elevados costes de los medios de transporte para repatriar extranjeros
>
> El proceso de regularización como la oportunidad de cientos de miles de trabajadores inmigrantes

Finalmente, como parte discurso potencialmente proactivo, se saca a la luz la existencia de colectivos minoritarios como «menores» o «mujeres» y al hacerlo se les da visibilidad, lo cual es un primer paso para un trato más igualitario, aunque a veces el uso chirría por su paternalismo:

CD:

> En este grupo especial, hemos incluido a los menores, las mujeres inmigrantes y las discapacitadas

En EP-ES y en el EP-EN la gama de participantes se abre y, con ello, la mezcolanza de denotaciones y connotaciones, con mensajes reactivos y proactivos. Mientras en el primer corpus desaparecen del listado de colocaciones estadísticas los «receptores» de cualquier tipo, en el segundo, estos reciben denominaciones más bondadosas: «societies» o «host», lo cual apuntaría de nuevo a un discurso reactivo en el que lo propio se recibe de forma especialmente benevolente. Nótese, por cierto, que este corpus es el único en el que el nodo coloca con un participante en singular, no porque se aborde necesariamente de forma individualizada sino por razones morfosintácticas, lo cual vuelve a reforzar la mayor valoración de lo propio.

EP-EN:

> The security risk for the host countries needs to be clarified.
>
> We would like to encourage Frontex and the host Member State to ensure that adequate information is provided

En cuanto a los inmigrantes, estos adquieren una amplia gama de nombres en los dos corpus. De un lado, se asocian a estatus concretos como («refugees», «seekers» | «solicitantes», «refugiados») o se asocian con etiquetas neutras e incluso positivas («populations», «communities») y de grupos minoritarios («families, women, children» | «familias, mujeres, niños»).

> EP-ES: por lo que respecta al reasentamiento de refugiados y solicitantes de asilo
>
> EP-EN: regarding the resettlement of refugees and asylum seekers

Todo esto emite matices neutros o proactivos que se ven contrarrestados por términos ciertamente rotundos como «criminals» | «delincuentes» y otros más productivos/capitalistas como «workers» | «trabajadores», bajo los que puede vislumbrarse el principio de gestión de recursos asociados por Zapata-Barrero (2008, 2009) con discursos reactivos.

> EP-ES: afirman de (sic) que el espacio Schengen permite, en realidad, a distintos delincuentes entrar en los países del espacio
>
> EP-EN: who spread claims that the Schengen area actually allows various criminals to penetrate into the countries that are inside the area
>
> EP-ES: … por la competencia desleal y encubierta de los trabajadores inmigrantes
>
> EP-EN: … being undercut covertly by migrant workers

Por último, EP-ES es especialmente rico en matices y, a lo anterior, se añaden colocaciones adicionales como «hijos», «víctimas» o «mano de obra» que vienen a sumar la intensidad proactiva (en los dos primeros casos) y reactiva (con «mano de obra»).

> EP-ES: … la educación para todos y, en particular, para los hijos de las familias inmigrantes
>
> EP-ES: nos solidarizamos con las víctimas que sufren la vulneración de derechos

En HC, de nuevo nos encontramos con receptores e inmigrantes, pero ahora de los primeros se destaca su faceta más productiva («employers»). Al mismo tiempo, los inmigrantes de HC forman parte de comunidades más asépticas («population», «communities»), pero con un toque de diversidad pertenecen a generaciones distintas («generations») y en ocasiones destacan por su estatus de asilados «seekers» o de nuevo por su capacidad productiva «workers, labour». El discurso aquí es práctico, aséptico, pero con tintes reactivos, al asociarse a la población inmigrante como recurso que ha de gestionarse en el entramado productivo.

HC:

> Immigrant communities run businesses across the country
>
> Everybody agrees that previous generations of immigrants have brought huge benefits
>
> However, what will the position be for immigrant workers who have a work permit and are registered and in employment?

Los sustantivos no solo sirven para representar diversas facetas de los participantes en los procesos asociados con la inmigración, sino que además perfilan el tipo de procesos que se relacionan con el nodo: de entrada, de salida y otros. Observando la tabla detenidamente, se observan diversas peculiaridades en cuanto a la representación de procesos.

En este sentido, el CD es el corpus en el que se genera más colocaciones (redes) reactivas en torno a procesos, bajo los que subyacen los principios de gestión de recursos o estabilidad / seguridad («expulsiones», «repatriación», «regularización», «retención», «legalización», «normalización», «internamiento», «contratación»).

CD:

> La decisión de expulsión será individual y la de repatriación conjunta
>
> Se han visitado en el ejercicio que nos ocupa los centros de internamiento de extranjeros

Frente a la proliferación reactiva son pocos los términos con connotaciones neutras (traslado, retorno) o positivas (acogida, integración).

CD:

> Ya hemos tomado medidas de traslado de inmigrantes de Canarias a la península

> A la hora de regular los flujos migratorios y favorecer la integración social

Los corpus EP-EN y EP-ES también asocian sus respectivos nodos con mensajes neutros, mediante la evocación de procesos de entrada como «admisión», «recepción», «readmisión», etc. en EP-ES (corpus que, por lo demás, parecen presentar un registro más elevado en este sentido que las colocaciones estadísticas del CD: «llegada», «llegadas», etc.) y el menor uso, en el EP-EN, de vocablos como «return», «reception», «arrival», «readmission».

> EP-ES: En cuanto a la readmisión y el traslado, …

> EP-EN: As for readmission and relocation, …

> EP-ES: Ciertamente, la llegada de inmigrantes a una sociedad provoca un impacto en el sentido de identidad del país de acogida

> EP-EN: Indeed, the arrival of immigrants in any society has an impact on the host country's sense of self.

Asimismo, ambos corpus proponen representaciones reactivas bajo las que subyace principalmente el principio de estabilidad-seguridad, con términos como «repatriación», «devolución», «expulsión», «regularización», «detención», «explotación» (en EP-ES) y, de nuevo en menor número, «repatriation», «regularisation», «detention» (en EP-EN).

> EP-ES: la creación de instalaciones para la detención de inmigrantes

> EP-EN: the creation of immigrant detention facilities

Pero en este sentido destaca una gama ligeramente más amplia de colocaciones proactivas con elementos como «acogida», «asilo», «integración», «dignidad» (en EP-ES) y «asylum», «integration», «dignity» (en EP-EN).

> EP-ES: Asimismo, debemos prevenir y reducir la inmigración ilegal, respetando al mismo tiempo los derechos humanos y la dignidad humana

> EP-EN: We must also prevent and reduce illegal immigration while showing respect for human rights and human dignity.

El corpus HC es especialmente parco en la representación de procesos. Destaca aquí que, de los tres procesos que representan las colocaciones de HC, dos son proactivas («asylum», «contribution») y una neutra («immigration») predominando los principios subyacentes de igualdad o ciudadanía.

HC:

> The hon. Member for Slough (Fiona Mactaggart) echoed such views and spoke of the contribution of immigrants to many different aspects of life in this country, not least to our vibrant cultural life

Los sustantivos completan además la representación de participantes y procesos ubicándolos en el espacio y añadiendo información adicional asociada. Sobre la ubicación espacial, como cabría esperar, el CD (con «costas», «Canarias», «España», «origen», «Marruecos», etc.) y el HC (más parco, con «Britain» o «country») centran la atención, principalmente, sobre espacios de su propio entorno o que les atañen de plano y rezuman, por ende, un espíritu potencialmente más conservador-reactivo). Los corpus del PE (el principal parlamento plurinacional del mundo), recurren a colocaciones estadísticas que, de un lado, trasciende, con frecuencia, las fronteras propias («Malta»; «Spain», «countries», «Europe») o se concentran en espacio más concretos, no vinculados a naciones («centres»). No puede dudarse, sin embargo, que el interés espacial del PE es también propio y que podría asentarse sobre el principio de conservador-reactivo de estabilidad, seguridad, pero ahora asociado al espacio eurocéntrico.

EP-EN_

> Let us, however, ask this question: what if we settle these immigrants in Europe? What will happen after that? Who will provide them with jobs? What about social tensions? What about religious, ethnic and cultural tensions? In the current situation it is absurd to settle more immigrants in Europe in such a forcible manner.

Finalmente, en cuanto a la información adicional que transmiten las colocaciones estadísticas, esta puede bifurcarse en dos líneas significativas, que aquí hemos dado en llamar «metáforas» y «otros». Brevemente,

todas las cámaras, menos la HC, recurren con una frecuencia estadística significativa al empleo de colocaciones mediante las que se representa (y oculta) a los migrantes como parte de una corriente imparable que hay que detener.

- CD: avalancha, avalanchas, flujo, flujos, tráfico.
- EP-ES: afluencia, oleadas, flujo, oleada, flujos, tránsito, tráfico.
- EP-EN: influxes, influx, waves, flow, flows.

Entre otros, Zapata-Barrero (2008, 2009) identifica esta significación metafórica con discursos reactivos vinculados al principio de estabilidad-seguridad.

Asimismo, bajo la etiqueta «Otros», percibimos la riqueza de matices encontrados – potencialmente neutros (atención // situación), reactivos (muertes, número) y proactivos (voto, derechos) del CD frente a la total cuantificación (reactiva) del HC («number», «numbers») y la línea intermedia que adoptan los corpus del PE, con menos matices pero representaciones reactivas («número», «numbers» «number») y proactivas («derechos», «rights»).

CD:

> Lo malo es que nos estamos acostumbrando a que las muertes de inmigrantes sean noticia
>
> EP-ES: Según la Comisión, el número de inmigrantes ilegales registrado ha aumentado un 63 % aproximadamente.
>
> EP-EN: According to the Commission, the number of illegal immigrants recorded has risen by around 63 % .
>
> EP-ES: sin olvidar las necesidades de los países de origen o el respeto por los derechos de los inmigrantes
>
> EP-EN: without forgetting the needs of countries of origin or respect for the rights of migrants

6. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo ha sido esbozar el enfoque de Zapata-Barrero (2009) y Zapata Barrero et al. (2008) con miras a complementarlo con la metodología de corpus, que permite un estudio mixto, tanto cuantitativo como cualitativo. En definitiva, en esta investigación, hemos ampliado los espacios discursivos respecto del anterior trabajo de Zapata Barrero y, al analizar la representación de los flujos migratorios, no solamente nos hemos centrado en el Congreso de los Diputados de España, sino que además hemos ampliado la red discursiva con las intervenciones de la Cámara de los Comunes británica (HC) y el Parlamento Europeo (PE). En este sentido, hemos podido realizar conclusiones comparativas que propician el examen de las redes discursivas y facilitan la diversa calibración de los matices reactivos o discursivos de los discursos de las diversas cámaras.

Al hilo de lo realizado, podemos afirmar que un punto fuerte de nuestro estudio radica en la comparación estadística de la representación textual de la migración en los tres parlamentos (y cuatro corpus). En este sentido, curioso resulta que si bien, el resultado de las colocaciones aquí examinadas es similar tanto en el CD como en el EP en su versión española e inglesa, se observa que se establecen menos redes discursivas en la HC. Paralelamente, resulta oportuno afirmar que hemos reforzado la granularidad cualitativa de los datos. En este sentido, gracias al estudio de las colocaciones de sustantivos, hemos identificado, entre otros, similitudes y diferencias entre las cámaras acerca de varios conceptos: el nombre de los participantes en los procesos migratorios, los objetos relacionados principalmente con los migrantes, los procesos y lugares asociados, así como información adicional trasladada por metáforas o sustantivos cuantificadores. Todo ello, facilita el contraste ideológico (reactivo y proactivo) de los parlamentos analizados.

En resumen, en este capítulo añadimos cuantificación, estadística y granularidad. Pero no acaba aquí las posibilidades de la metodología basada en corpus. Para estudios futuros existen numerosos ámbitos de interés potencial como, entre otros, el contraste discursivo entre las diversas agrupaciones parlamentarias de cada cámara.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo habría sido imposible sin la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del proyecto RE-CRI (Representaciones originales, traducidas e interpretadas de la(s) crisis de refugiados: triangulación metodológica desde el análisis del discurso basado en corpus, (PID2019-108866RB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033).

8. REFERENCIAS

Baker, Paul. (2010). Sociolinguistics and Corpus Linguistics. Edinburgh Sociolinguistics. Edinburgh University Press.

Bevir, Mark, and Jason Blakely. (2018). Interpretive Social Science: An Anti-Naturalist Approach. Oxford University Press.

Calzada Perez, Maria. (2017). 'Corpus-Based Methods for Comparative Translation and Interpreting Studies'. Translation and Interpreting Studies, 12(2), 231-252.

Fairclough, Norman. (1992). Discourse and Social Change. Polity Press.

Gabrielatos, Costas, and Anna Marchi. (2012, 13-14 septiembre). 'Keyness. Appropriate Metrics and Practical Issues'. CADS International Conference 2012. Corpus-assisted Discourse Studies: More than the sum of Discourse Analysis and computing? Università di Bologna.

Gold, Steven J., and Stephanie J. Nawyn, eds. (2019). Routledge International Handbook of Migration Studies. Routledge.

Hardie, Andrew. n.d (2014). 'Log Ratio – an Informal Introduction | ESRC Centre for Corpus Approaches to Social Science (CASS)'. http://cass.lancs.ac.uk/log-ratio-an-informal-introduction/

McEnery, Tony, and Andrew Hardie. (2012). Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice. CUP.

Scholten, Peter, ed. (2022). Introduction to Migration Studies: An Interactive Guide to the Literatures on Migration and Diversity. IMISCOE Research Series. Springer International Publishing.

Zapata-Barrero, Ricard. (2009). Fundamentos de los discursos políticos en torno a la inmigración. Editorial Trotta.

Zapata-Barrero, Ricard, Dirk Jacobs, and Riva Kastoryano, eds. (2022). Contested Concepts in Migration Studies. Routledge Series on Global Order Studies. Routledge.

Zapata-Barrero, Ricard, Elisabet González, and Elena Sánchez Montijano. (2008). El Discurso Político En Torno a La Inmigración En España y En La UE. Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Zapata-Barrero, Ricard, and Evren Yalaz, eds. (2018). Qualitative Research in European Migration Studies. IMISCOE Research Series. Springer International Publishing.

LA VALORACIÓN COMO MOTOR DEL LENGUAJE. LAS ESFERAS DE VALOR EN EL PENSAMIENTO Y LA COMUNICACIÓN

JOSÉ MANUEL RAMÍREZ DEL POZO MARTÍN
Factoría de la Lengua

1. LA VALORACIÓN, ENTRE LA OBJETIVIDAD Y LA SUBJETIVIDAD

La reflexión sobre los valores se remonta a la antigüedad clásica. Coincidiendo con la crisis fatal de la democracia de Atenas, en torno al siglo IV a.C., los valores fueron el centro del debate entre dos grandes filosofías rivales, el protagorismo y el platonismo.

Como sabemos, Platón sostenía que los valores eran ideas fijas y universales, objetivas, ubicadas en un mundo ideal, y atribuyó a Protágoras la posición justo contraria, la subjetividad de los valores. Ignoramos cuál era la tesis defendida realmente por Protágoras porque sus textos fueron destruidos. Hoy día, sólo conocemos sus teorías por medio de las interpretaciones de los filósofos de las escuelas rivales, que lo citaron con el propósito de refutarlo y que lo malinterpretaron.

Sí ha pervivido, en cambio, su famoso dictum humanista:

> El ser humano es la medida de todas las cosas

un dictum que pondera nuestra capacidad de medir la realidad, de valorarla. Una capacidad que el dictum no aclara sí es colectiva o individual, o de ambos tipos a la vez.

De algún modo, esta falsa dicotomía entre la objetividad y la subjetividad de los valores se ha repetido bajo distintas formas a lo largo de la historia de la filosofía.

Más de dos milenios después, cuando Auguste Comte formuló el positivismo en la primera mitad del siglo XIX, destacó seis atributos en el espíritu positivo:

> La palabra "positivo" designa lo *real* […] indica el contraste de lo *útil* con lo ocioso [… designa] la oposición entre la certidumbre y la indecisión [… opone] lo *preciso* a lo vago [… se emplea] como contraria a *negativo* [… orientada por lo tanto] no a destruir, sino a *organizar* [… y su tendencia es sustituir] en todo lo absoluto por lo *relativo*. (1844, pp 135-138)

Su visión de la ciencia, casi como un reflejo perfecto de la realidad misma y de las regularidades que se intentan aprehender, dejaba fuera cualquier elemento que distorsionase esta idealización: lo mental, la creatividad, el concepto aproximado, la discrepancia y el diálogo… Simplificó y redujo los procesos de investigación y de aprendizaje, la realidad misma. Este modelo de ciencia no dejaba hueco para la valoración. Aún faltaban décadas para el nacimiento de la pragmática y la semiótica y para las primeras teorías valorativas contemporáneas.

En el siglo XX, a lo largo de la historia de la lingüística, el fenómeno de la valoración ha sido objeto de interés, pero investigaciones escasas y discontinuas en el tiempo.

En 1913, la tesis valorativa del lingüista Charles Bally puso el foco en los "elementos subjetivos y afectivos" que permean cualquier conversación. Nos conminaba a escuchar a nuestro alrededor, a atender más a las formas vivas del lenguaje que a sus idealizaciones:

> Oíd hablar a vuestro alrededor: en todos los tipos de expresión donde se revele un pensamiento vivido encontraréis por lo menos un mínimo de elementos subjetivos y afectivos. Aun allí donde la lengua no ofrezca al hablante medios de expresión adecuados a la forma de pensamiento, encontraréis que lo suplen y complementan la entonación, el gesto, la expresión de la cara. No se puede llamar a alguien sin poner en ello un mínimo de expresión, aunque no sea más que por la manera de pronunciar su nombre. La afirmación y la negación jamás están pensadas y expresadas de un modo enteramente objetivo. (1913, p. 27)

Pero a continuación protestaba:

> Si el predominio de los elementos afectivos y subjetivos del pensamiento en las formas del lenguaje que estudiamos hubiera podido quizá crear la ilusión de que la inteligencia no desempeña papel alguno en las operaciones lingüísticas, semejante aserción haría sonreír. En muchas ocasiones ya me he tenido que poner en guardia contra esta interpretación exagerada de mi tesis. (1913, p. 31)

De nuevo, resurgía la vieja dicotomía entre lo objetivo y lo subjetivo.

Charles Bally no sólo expuso una primera teoría de la valoración lingüística, sino que la aplicó con éxito a la enseñanza del francés. Sin embargo, su tesis valorativa emerge en la segunda década del siglo XX casi como una isla de excepción. La lingüística evolucionó estudiando las idealizaciones y no tanto la formas vivas. Esta asimetría entre la realidad del lenguaje y lo estudiado por los lingüistas tendría importantes consecuencias, pues difícilmente una teoría podrá explicar el lenguaje si se desentiende de un fenómeno que lo caracteriza.

¿Qué es la valoración? ¿Qué es un valor? En el *Curso de lingüística general* (1915), Ferdinand de Saussure dio una primera definición de valor lingüístico, basada en los hechos de lo diferencial y de la conexión. Así, un elemento lingüístico se distingue de otro elemento lingüístico por sus diferencias, y ambos pueden considerarse valores lingüísticos:

> Dentro de una misma lengua, todas las palabras que expresan ideas vecinas se limitan recíprocamente: sinónimos como *recelar*, *temer*, *tener miedo*, no tienen valor propio más que por su oposición […]. Al revés, hay términos que se enriquecen por contacto con otros […]. Así, el valor de todo término está determinado por lo que lo rodea […] (1915, p. 197).

Esta observación se aplica tanto a la parte física de un elemento lingüístico como a la psíquica o conceptual, y puede ser constatada en todos los niveles de análisis: el fonológico, el morfológico, el sintáctico, el léxico…

Pero su noción de valor lingüístico quedó a la sombra de sus famosos principios: la *arbitrariedad* del signo y el *carácter lineal* del significante, cuyas características secundarias son la *inmutabilidad* del signo respecto de la comunidad lingüística que lo emplea y el sistema de lengua en el que opera, y su *mutabilidad*, pues los signos lingüísticos sí

cambian en el tiempo. Considerando el enorme impacto de las teorías de Saussure en el desarrollo de nuestra ciencia, podemos preguntarnos qué habría sido distinto si en el *Curso de lingüística general*, el valor lingüístico se hubiera incorporado como uno de los principios del signo.

Apenas una década después, el lingüista Valentín Voloshinov (1929) estableció la noción de dialogismo, difundida internacionalmente décadas después gracias al filólogo Mijaíl Bajtín, que la aplicó en sus estudios literarios.

Situémonos un instante en la realidad de los estudios del lenguaje en la Rusia del periodo. Tal como explica la eslavista Ivanova (2010, p. 43-71), el dialogismo fue la culminación de los estudios de la conversación comenzados años antes por el fonetista polaco Jan Baudouin de Courtenay y continuados por los rusos Lev Jakubinskij, que estudió las interacciones orales, y Víctor Vinogradov, que analizó textos escritos y observó los distintos modos como el diálogo se integraba en el monólogo. Así que el dialogismo surgió del desarrollo de una investigación propiamente lingüística, no de la aplicación de la teoría de las ideologías o del materialismo histórico a la lingüística, como a veces se sostiene.

Es cierto que Valentín Voloshinov intentó conciliar, sin éxito, la noción de dialogismo con la nueva ideología oficial de su país. Para ello, reformuló la teoría de las ideologías y difuminó el concepto mismo de ideología hasta confundirlo con lo social e incluso con la pragmática. Cuando Voloshinov afirma que "donde hay un signo, hay una ideología" (1929, p. 33), podríamos entender que todo signo es social. Sin embargo, el propio Voloshinov, extraordinario lingüista, no pudo dejar de observar la omnipresencia de la valoración en el lenguaje, un fenómeno variable y huidizo que lo social condiciona, pero no determina, y que, por lo tanto, no puede explicar. Por el contrario, Voloshinov observa que

> el significado referencial se constituye mediante la valoración, porque ésta es la que determina el ingreso de un significado referencial dado al horizonte de los hablantes, tanto al del grupo más inmediato como al horizonte social de una clase social. Además, a la valoración le corresponde un papel justamente creativo en los cambios de significación. El cambio de significación es, en el fondo, siempre una *re-valorización*: la transferencia de una palabra determinada de un contexto valorativo a otro. (1929, p. 145)

En la segunda mitad del siglo XX, la lingüística internacional estuvo dominada por acercamientos más formalistas al lenguaje, de modo que el dialogismo y la valoración se desestimaron.

Es interesante observar que el mismo vaivén sufrido en la lingüística a mediados del siglo XX se dio también en la filosofía. Las reflexiones de filósofos como Ortega y Gasset, con su incipiente estimativa[18], y de John Dewey, con su *Teoría de la valoración* (1938), apenas si crearon escuela y quedaron a la espera de tiempos mejores. La filosofía y la ciencia están entrelazadas con procesos históricos muy complejos. La polarización de las sociedades occidentales en el primer tercio del siglo XX, el auge de los totalitarismos y el estallido de la Segunda Guerra Mundial, son el telón de fondo de aquella oportunidad perdida de la valoración, como dos mil quinientos años antes la quiebra de la democracia antigua fue el escenario en ruinas de la tentativa humanista de Protágoras.

A lo largo del siglo XX, casi subrepticiamente, los caminos alternativos emprendidos por la pragmática y el funcionalismo fueron poniendo el foco de nuevo en las formas vivas del lenguaje. La lingüística sistémico-funcional, de M.A.K. Halliday (1985), sensible al contexto, sentó unas bases sólidas para el desarrollo de la actual teoría de la valoración, de Martin y White (2005). Desde entonces, los estudios sobre la emoción proliferan. Y de nuevo, este desarrollo es paralelo al de la axiología de la ciencia[19]. En este momento de la historia de la filosofía y la lingüística, quizás nos encontremos en un nuevo basculamiento y con una nueva oportunidad para que la valoración abandone su pertinaz ostracismo.

2. OBJETIVOS: CIENCIA Y VALORACIÓN

Si la ciencia fuera el ámbito de lo objetivo y la valoración el ámbito de lo subjetivo, entonces la valoración no tendría cabida en la ciencia.

---

[18] Los textos sobre valoración escritos por Ortega y Gasset en las primeras décadas del siglo XX se han reunido y publicado recientemente (2021).

[19] Entre sus cultivadores más influyentes se cuentan Putnam (1981, 2004), Rescher (1999) y Echeverría (2002)

¿Cómo puede explicarse, pues, la existencia de valoración actitudinal en textos científicos o relacionados con la ciencia? Una posible respuesta es que se trata de meros recursos ornamentales y retóricos, destinados a persuadir a los destinatarios de una comunicación.

Una pregunta que flota entre quienes investigamos la valoración: ¿acaso un investigador no mide la realidad, no la valora, cuando categoriza un hecho? ¿No es una categoría un valor lingüístico, tal como lo definió Saussure, y el resultado de una valoración, esto es, una medición del entorno? Hay hechos que parecen avalar esta duda: una misma cosa, por ejemplo un árbol, puede ser categorizada como vegetación, como árbol, como ejemplar de la familia *Quercus* o, de un modo aún más específico, como encina. Es decir, que la clasificación de un objeto en los textos es diversa, según el contexto y el destinatario; tales clasificaciones semánticas posibles son más o menos precisas, sin por ello dejar de ser verdaderas ni potencialmente relevantes en un contexto comunicativo.

Pero la base de nuestro análisis no es la valoración epistémica, sino la actitudinal, que se fundamenta no en las categorías de la experiencia, sino en los juicios sobre las personas, las apreciaciones de objetos y la expresión o descripción de sentimientos, y en el modo como graduamos estas valoraciones y nos situamos en un diálogo amplio con nuestros interlocutores, en un contexto.

El primer objetivo de este artículo es reflexionar sobre la emoción y los valores sociales y el papel que cumplen en el pensamiento y la comunicación. Vamos a destacar algunos resultados de nuestros análisis, que apuntan a la existencia de valoración actitudinal no sólo en la comunicación científica, sino en el pensamiento mismo de uno de los mayores científicos de la historia, Santiago Ramón y Cajal.

Un segundo objetivo, no menos importante, es tender puentes hacia aquellas otras especialidades y ciencias que, desde distintos enfoques, estudian la valoración: sobre todo, la lingüística cognitiva, la pragmática, la sociolingüística, la psicolingüística y la semiótica, y, en un plano mucho más general, la axiología de la ciencia que se está desarrollando en el campo de la filosofía. Se trata de puentes que no por inestables dejan de ser necesarios. Este propósito multidisciplinar es coherente con

una teoría que acepta el dialogismo como uno de sus presupuestos: ampliar el diálogo tanto como sea posible.

Así que también es objetivo de este artículo tender un primer puente hacia cualquier lector, una persona curiosa e interesada por el lenguaje y la ciencia y por el modo como construimos conocimiento. Porque considerando que un especialista sólo puede serlo en una pequeña parcela de la realidad, pienso también que la actividad científica es sólo una parte, aunque una parte muy relevante, de la cosmovisión humanista que muchos compartimos.

3. MARCO TEÓRICO, CORPUS Y METODOLOGÍA

3.1. EL MARCO TEÓRICO

El marco teórico de esta investigación ha sido la lingüística sistémico-funcional de Michael Halliday (1985) y dos de sus desarrollos: la teoría de la valoración (Martin y White, 2005) y la sociosemiótica (Kress y Leeuwen, 1996), que se aplica al análisis de textos visuales.

La teoría de la valoración organiza sus investigaciones en tres dominios de semántica interpersonal:

Mediante el dominio COMPROMISO, estudiamos cómo un hablante o escritor proyecta en sus textos otras voces y perspectivas. Por ejemplo, en su artículo de 1888, Ramón y Cajal escribe:

> Diríase que cada elemento es un cantón fisiológico absolutamente autónomo.

En aquel periodo, la histología del sistema nervioso sostenía que las células nerviosas estaban unidas a modo de una red. En sus observaciones a través del microscopio, Ramón y Cajal no constató tal red. Su frase propone una nueva conceptualización de las células nerviosas como elementos fisiológicos autónomos. Para ello, se sirve de una metáfora osada, política, el cantón. Pero Ramón y Cajal negocia este concepto con sus interlocutores mediante el uso del impersonal "diríase", de modo que suaviza la recepción de la metáfora y se muestra dispuesto al diálogo académico con sus interlocutores.

Mediante el dominio GRADACIÓN, estudiamos cómo las valoraciones se organizan en escalas de intensidad y de precisión. En su artículo de 1888, por ejemplo, Ramón y Cajal escribe:

> Jamás, en numerosísimas preparaciones, hemos podido sorprender la prolongación de una de estas fibras varicosas de los flecos por la zona granulosa subyacente.

Uno de los grandes problemas de la investigación científica es decidir cuándo un dato se puede generalizar. Ramón y Cajal repitió sus observaciones una y otra vez, incansablemente. El adjetivo *numerosísimas*, que designa una cantidad imprecisa, tiene como función apoyar una generalización inductiva: nada invita a pensar que en una futura preparación similar pueda sorprenderse la prolongación de una fibra varicosa por la zona granulosa subyacente.

Y mediante el dominio ACTITUD, estudiamos cómo un hablante o escritor juzga éticamente a las personas, aprecia estéticamente objetos y expresa o describe sentimientos o reacciones emocionales. Por ejemplo, en su artículo de 1888, Ramón y Cajal escribe:

> Su forma es de pera con el extremo grueso mirando abajo.

Para describir la forma de una célula nerviosa, Ramón y Cajal la compara con una fruta. En la descripción de formas caprichosas e irregulares, la geometría es inoperante, pero el lenguaje proporciona otros recursos más atrevidos, como los símiles y metáforas. Al emplearlos, Ramón y Cajal también está subrayando precisamente la irregularidad, que cognitivamente contradecía la supuesta regularidad formal implicada por la teoría reticular. En sus dibujos histológicos de las mismas observaciones, Ramón y Cajal no dibujará peras en absoluto, pero encontrará otros medios de subrayar esta irregularidad de las formas.

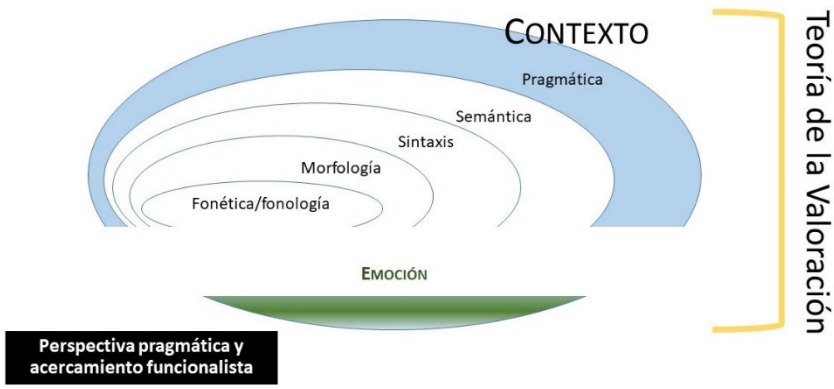
Con carácter complementario, hemos incorporado al marco teórico la noción de modelo contextual, que debemos a Van Dijk (2008). La impronta de Van Dijk en la lingüística contemporánea es insoslayable, y la noción de modelo contextual es quizás su mayor aportación. Coincido con Van Dijk en que un escritor o hablante interpreta el contexto de la comunicación de un modo no determinista. También podemos entender además el modelo contextual como un constructo teórico en el que el

lingüista puede ubicar a modo de hipótesis cualquier factor que considere que puede haber influido en la interacción comunicativa.

El marco teórico también nos aporta dos definiciones, algo imprecisas, de valor social, que serán nuestra piedra de toque para proponer, finalmente, una definición distinta. Según Martin y White (2005, p. 45), "las valoraciones de Juicio y Apreciación (o, en general, evaluación de personas y objetos, respectivamente) pueden interpretarse como sentimientos institucionalizados". En cambio, para Van Dijk (1999, p. 101), los valores serían "…objetos mentales compartidos de cognición social", que formarían "la base de todos los procesos de evaluación y, en consecuencia, de opiniones, actitudes e ideologías".

Así pues, nuestro acercamiento al lenguaje es funcionalista, atendiendo a su función comunicativa, y nuestra perspectiva es pragmática, pues analizamos el lenguaje en su contexto. Nos situamos, por lo tanto, en el nivel más alto de análisis lingüístico. Sin embargo, al mismo tiempo que el contexto analizamos la emoción, por lo que nos situamos también en el nivel más bajo o, si se quiere, más profundo. Entiendo ahora *emoción* en su sentido más amplio, etimológico, como movimiento, alteración, perturbación del ánimo, un movimiento en respuesta a estímulos provenientes del entorno o de nuestro cuerpo y nuestra mente, un movimiento que se orienta además en relación con preferencias, modelos e ideales. Este movimiento, esta alteración del ánimo puede dejar huella en todos los niveles del lenguaje: el fonético-fonológico, el morfológico, el sintáctico, el léxico... Gracias al funcionalismo sistémico y funcional y a los modelos contextuales, todos estos niveles del lenguaje pueden incorporarse a los análisis. De este modo, una teoría de la valoración lingüística quizás pueda aproximarnos a una visión más integradora del lenguaje, incluso holística.

FIGURA 1. *La Teoría de la Valoración y los niveles de análisis lingüístico. El acercamiento funcionalista y la perspectiva pragmática sitúan potencialmente a la teoría de la valoración a la vez en el nivel más alto de análisis lingüístico, al estudiar el lenguaje en su contexto, y en el más profundo, al estudiar la emoción. El funcionalismo sistémico funcional permite incorporar al análisis todos los niveles lingüísticos, pues la emoción incide en todos ellos.*

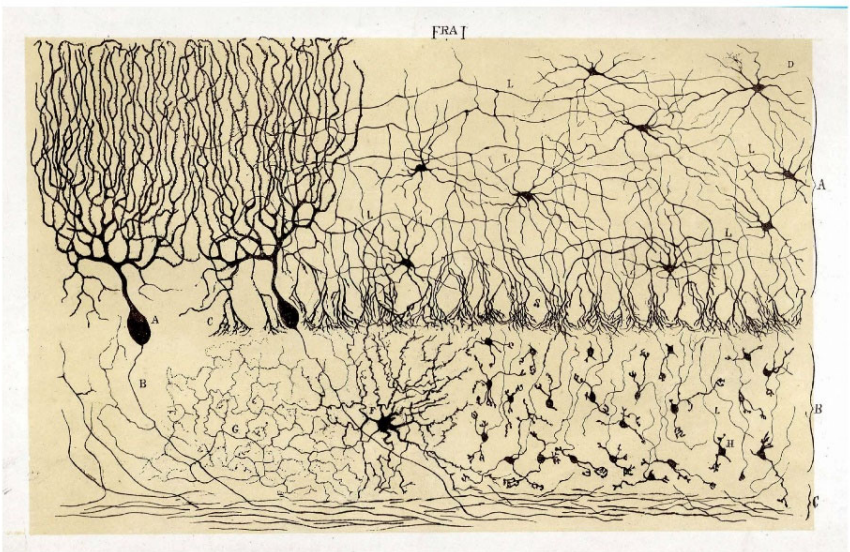


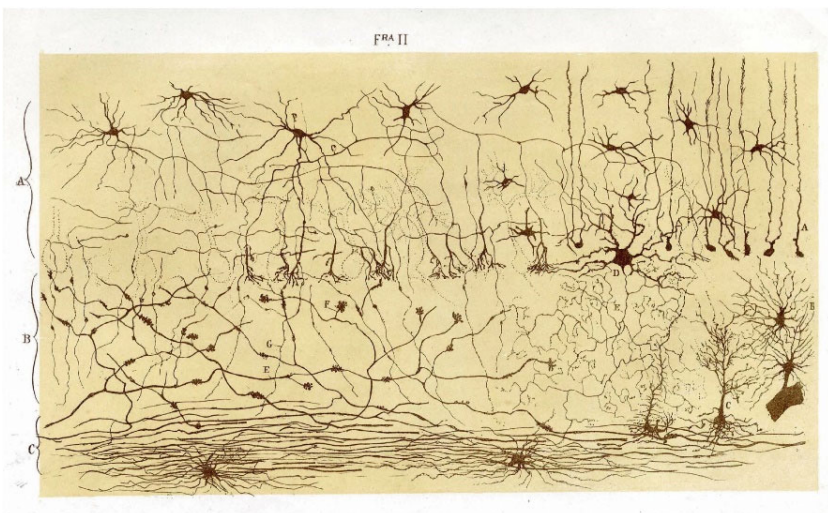
3.2. El corpus

Hemos analizado y comparado seis textos, todos ellos obra de Santiago Ramón y Cajal y todos ellos relacionados con la ciencia: un artículo científico; un capítulo del ensayo de epistemología conocido como *Los tónicos de la voluntad*; un capítulo del manual tecnocientífico *Fotografía de los colores*; un fragmento de su autobiografía científica en el que contextualiza sus investigaciones de 1888; una serie de aforismos con los que defiende la creatividad en la ciencia y la educación, así como el debate en todos los ámbitos de la sociedad, también en el científico; y un relato de ciencia ficción, "El fabricante de honradez", que cuestiona las relaciones de la ciencia con la sociedad y la moral[20].

[20] "El fabricante de honradez" (1905), que Ramón y Cajal escribió en su juventud, pero reelaboró décadas después, describe el experimento hipnótico llevado a cabo por el doctor Mirahonda en la ciudad de Villabronca. Durante un tiempo, el doctor Mirahonda impone su particular modelo de moralidad, reeducando a la población y eliminando las pasiones y, con ellas, los vicios y el crimen, pero también la conversación, la alegría y el dinamismo. El experimento hipnótico autoritario de Mirahonda es así una parodia de la pseudociencia y las ideologías autoritarias finiseculares, presentando una distopía que se anticipa a los totalitarismos del siglo xx (Ramírez, 2023b).

FIGURA 2. *Arriba, corte vertical de una circunvolución cerebelosa de la gallina; debajo, corte de una circunvolución del cerebelo de la paloma (Ramón y Cajal, 1888). Los dibujos cumplieron dos funciones comunicativas: sirvieron de reclamo estético y aportaron una representación sintética de las observaciones a través del microscopio. La estética de los dibujos se basó en la disonancia visual, un valor social estético complejo. La finalidad de las imágenes fue facilitar una síntesis visual, la construcción de un percepto dinámico que representa la estructura de los centros nerviosos, ofrece un inventario de sus células, sugiere su desconexión y estimula la atención al detalle. (Ramírez, 2023a).*





El centro de nuestra investigación es el artículo científico multimodal "Estructura de los centros nerviosos de las aves" (1888), uno de los más importantes textos en la historia de la ciencia. Se compone de texto verbal y de dos dibujos histológicos, obra también de Ramón y Cajal, y en él rechazó la teoría reticular y propuso por primera vez la hipótesis de la autonomía de las células nerviosas. La teoría reticular, dominante hasta entonces en la histología del sistema nervioso, sostenía que las células nerviosas conformaban un continuo, a modo de red, de modo que la información nerviosa fluiría sin interrupciones de un lugar a otro del cerebro. La nueva hipótesis defendida por Ramón y Cajal implicaba una conceptualización diferente de las células nerviosas, que pronto recibirían el nombre de *neuronas*. En los años siguientes, esta hipótesis condujo al establecimiento de la doctrina neuronal, que actualmente es la base de las neurociencias.

3.3. El Método Basado en Constituyentes (MBC)

Hemos desarrollado una metodología de corpus, cuantitativa y cualitativa, basada en los principios de transparencia, replicabilidad y fiabilidad[21].

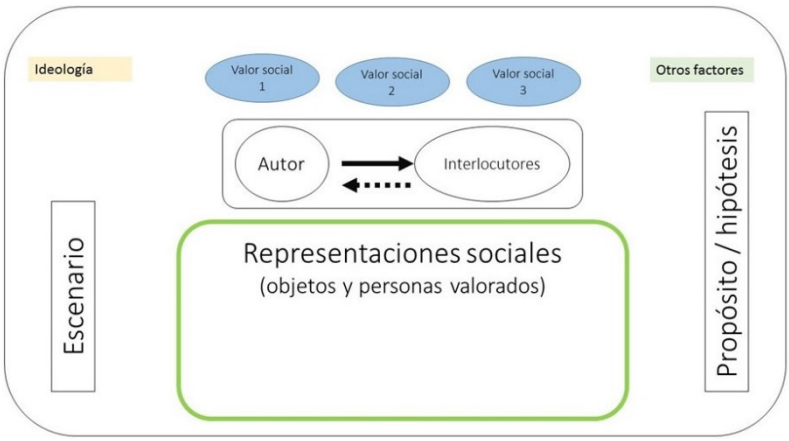
Lo hemos llamado Método Basado en Constituyentes (MBC) porque se basa en constituyentes en cuatro etapas distintas de su desarrollo.

En la primera etapa, la unidad sintáctica de análisis es la cláusula, pero se analizan sistemáticamente sus constituyentes como posibles marcadores de la valoración principal. Siguiendo la panorámica ofrecida en la Figura 1, todos los niveles de análisis lingüístico podrían ser incorporados al método, puesto que cualquier elemento lingüístico puede ser indicador de la emoción, el movimiento, la alteración del ánimo que estimula la producción del lenguaje.

[21] En los últimos años, se ha producido un refinamiento progresivo de la metodología aplicada a la teoría de la valoración. Para desarrollar la metodología, nos apoyamos en la fórmula funcional evaluativa (Alba-Juez, 2017) y en los siete pasos para anotar la valoración (Fuoli, 2018), que cumplen con los criterios del modelo *matter cycle* de la lingüística de corpus.

En la segunda etapa, establecemos en los modelos contextuales una serie de tipos de constituyentes conceptuales, los mismos para todos los textos, que permiten sistematizar los análisis.

FIGURA 3. *Plantilla de la síntesis visual del modelo contextual. La síntesis visual se compone de constituyentes fijos y favorece un análisis funcional sistemático, evitando o al menos limitando el apriorismo ideológico.*



Pero lo más relevante del Método Basado en Constituyentes es que los valores e ideologías no se indagan de un modo apriorístico, potencialmente ideológico. Por el contrario, se abordan con un enfoque empírico y funcional.

En la etapa 3, los valores sociales están constituidos por las realizaciones valorativas observadas en los textos, por lo que pueden entenderse como instrucciones de valoración. Así, en el artículo de 1888, el valor social Cortesía, con el que Ramón y Cajal trata a Camillo Golgi, se puede resumir en el siguiente borrador esquemático de instrucciones: *citar las obras consultadas y reconocer la autoría de la metodología utilizada; valorar indirectamente a los autores con una posición en el continuo positiva y evitar o justificar suficientemente las posiciones en el continuo negativas*.

De modo similar, en la etapa 4, las posibles ideologías quedan delimitadas por los elementos más relevantes de los modelos contextuales: los valores sociales reconstruidos previamente, el propósito, el escenario y las representaciones sociales. Estas representaciones sociales son de dos tipos: el primero, que situamos en el centro del modelo contextual, es la representación social constituida por los interlocutores de la interacción comunicativa; el segundo es un modelo de acontecimiento, constituido por las personas y objetos valorados.

4. RESULTADOS

Los resultados nos permitieron aceptar la hipótesis y la subhipótesis de la investigación. El análisis cuantitativo arrojó una variación estadísticamente significativa en el uso de los sistemas de valoración en los seis textos, por lo que concluimos que en el corpus analizado

> los sistemas de valoración lingüística varían según los géneros discursivos.

Asimismo, observamos que en este corpus todos los factores contextuales analizados, con la excepción de uno (el lugar de producción), influyeron en la valoración, por lo que

> sólo los modelos contextuales pueden explicar algunas realizaciones valorativas.

4.1. Resultados principales de la investigación

Destacamos los resultados principales.

El primero es que los seis textos son diálogos, en sentido amplio, tal como lo entendía Voloshinov. También el relato de ciencia ficción, dirigido a un lector indeterminado. Este dialogismo tiene al menos dos direcciones. Por un lado, Ramón y Cajal parodia la pseudociencia y la credulidad de la población de su época ante la figura imponente del científico. El recurso más habitual es la hipérbole, una marca de ironía, que se caracteriza por una doble valoración, valoraciones en tensión que se corresponden con dos perspectivas superpuestas, la del pueblo admirado y la del propio narrador:

> Poseía aventajada estatura, cabeza grande y melenuda, donde se alojaban pilas nerviosas de gran capacidad y tensión […]. Tenía, además, voz corpulenta, con honores de rugido […]. (1905, p. 64)

Por otro lado, el narrador se anticipa a la potencial respuesta del lector:

> Comencemos por declarar que hay ministerios tan elevados y solemnes que no pueden realizarse con un físico cualquiera. (1905, p. 63)

En los seis textos hay valoración ética y estética, también en el artículo científico de 1888.

Los juicios éticos que Ramón y Cajal dispensa a Camillo Golgi son indirectos, por medio de la valoración de su metodología, que el científico español adoptó y, con modificaciones, aplicó en sus investigaciones. Cortesía obliga, Ramón y Cajal juzga positivamente a Golgi en la primera frase de su artículo:

> Las investigaciones de Golgi sobre la textura de los centros nerviosos han abierto una nueva era de investigaciones cuyo término no se vislumbra […].

Pero en cada párrafo descriptivo de su artículo científico, abundan además las apreciaciones estéticas.

> […] estas células se caracterizan por la elegancia de la arborización de la prolongación nerviosa.

Más aún, las células nerviosas parecen seres animados:

> Nace del cuerpo celular […] y se coloca en seguida horizontalmente marchando durante largo trecho por la sustancia molecular.

Y Ramón y Cajal negará reiteradamente que lo observado responda al modelo de retícula:

> Jamás una red.

Muchas apreciaciones estéticas enfatizan, por el contrario, la irregularidad, las formas caprichosas. Los conceptos expresados son muy a menudo imprecisos y vagos, difícilmente responden a una geometría exacta ni son matematizables… La negación de un modelo formal, estético, es clave en su argumentación. Esto echa por tierra las pretensiones del positivismo, tal como lo formuló Auguste Comte. Ramón y Cajal, un epítome del positivismo del siglo XIX, expresa valoraciones estéticas en su

más importante artículo de investigación, un artículo fundacional de las futuras neurociencias. En este artículo, la negación es relevante, el aspecto visual formal es decisivo y la imprecisión conceptual cumple también una función epistémica, una imprecisión conceptual que, en virtud de la verdad buscada, es radicalmente fiel a los fenómenos observados.

Y también es muy interesante que, en este artículo de 1888, se esconde una reacción emocional. Ramón y Cajal, tras presentar el contexto social de su investigación y la metodología utilizada, cuando se dispone a describir sus observaciones a través del microscopio, parece recordar aquella primera sorpresa, el asombro inicial ante el espectáculo que se ofrecía ante sus ojos. Es su primera apreciación, casi una iluminación del nuevo escenario, porque las laminillas…

> aparecen en la superficie de sección constituyendo un verdadero árbol de la vida.

4.2. Tipos y funciones de los valores sociales

Quizás el resultado más importante de la investigación es haber llegado a un terreno de valores sociales muy complejo y escasamente estudiado por la lingüística.

En principio, intentamos clasificarlos según varios criterios.

El primero es un criterio de indexación. Hay valores sociales que son visibles a nuestra metodología. En algunos casos, están nominalizados; por ejemplo, la Honradez, en el propio título del relato de ciencia ficción; o la Voluntad, en el subtítulo del ensayo de epistemología. Otros son valores implícitos, que podemos reconstruir por medio de sus realizaciones valorativas, como esquemas de instrucción. Otros valores, sin embargo, están ocultos. Sólo se hacen visibles cuando comparamos los textos; por ejemplo, cuando Ramón y Cajal contextualiza en su autobiografía sus propias investigaciones de 1888. Entonces, nuevos valores sociales afloran. En su artículo científico, no sólo había motivaciones epistémicas, sino también otras, como la Prosperidad, pues Ramón y Cajal y Silveria Fañanás, su mujer, eran conscientes de que el estatus socioeconómico de su familia dependía en buena medida del éxito de sus investigaciones.

Otro criterio de clasificación de los valores sociales es su función discursiva. Algunos valores se usan para valorar cosas u otras personas, por lo que cumplen una función de Producción; por ejemplo, la Cortesía con la que se trata a Camillo Golgi. Otros son modelos que autorregulan la conducta del propio Ramón y Cajal, por lo que cumplen una función de Autorregulación; por ejemplo, la Voluntad, necesaria en el laborioso proceso de investigación y en su comunicación pública. Otros valores y modelos, como la Prosperidad, motivan la propia producción del lenguaje: son fines u objetivos de un texto y cumplen una función de Motivación. Estas funciones no son excluyentes.

El tercer criterio fue intentar esclarecer las funciones grupales de algunos valores sociales. El acercamiento funcional a la ideología nos llevó a concluir que el grupo social es un factor influyente, pero no determinante, en los textos de Santiago Ramón y Cajal (Ramírez, 2022, pp 449-470).

4.3. Resultados incongruentes con el marco teórico

Algunos resultados no están previstos por el marco teórico. Enumeramos algunos.

En relación con los dominios de la semántica interpersonal:

El escritor o hablante no sólo aprecia estéticamente objetos, sino que también puede juzgar estéticamente a las personas. Es, quizás, un tipo muy obvio de valoración, pues el ser humano juzga continuamente a otras personas y a sí mismo, pero la teoría de valoración había desestimado esta posibilidad. En el relato de ciencia ficción, Ramón y Cajal escribe:

> […] amaba demasiado a la dulce Röschen Baumgarten, a la hermosa y gallarda hija del Norte. (1905, p. 66)

Más relevante es que algunas apreciaciones de objetos no son estéticas, sino funcionales. Así, en el artículo de investigación científica, Ramón y Cajal valora por su funcionamiento, de modos diversos, el método de tinción de células nerviosas:

> El proceder de Golgi, tan excelente para impregnar las expansiones protoplasmáticas, es sumamente inconstante con relación a… (1888)

Por otra parte, un hablante o escritor puede conceptualizar valores sociales que no comparte, aunque sean valores sociales del grupo social. En el ejemplo siguiente, Ramón y Cajal rechaza el valor social estético Retícula, un valor social complejo, formalmente visual y de carácter anatómico:

> Jamás una red.

Y algunos valores sociales no son grupales, sino netamente cognitivos. Por ejemplo, dos valores sociales estéticos se alternarán y competirán en la mente de Ramón y Cajal para valorar las células nerviosas. Uno es el valor Retícula, ya mencionado, que enfatiza la regularidad y la conexión; el otro es la Disonancia visual, que enfatiza lo irregular, lo caprichoso, lo inesperado e inconexo, lo impreciso:

> Las ascendentes son finas, y después de varias ramificaciones, se terminan en la capa molecular de un modo desconocido, quizás por extremidades libres. (1888)

En relación con el grupo social:

La identidad del autor es flexible y plural. Las identidades sociales indexadas en un texto se solapan con otras ocultas en ese texto, pero visibles en otros textos. En todos los textos, sin dejar de ser Ramón y Cajal ni dejar de ser un científico, constituye un nuevo grupo social con sus interlocutores. Por ejemplo: en el artículo de investigación científica, Ramón y Cajal es miembro de la comunidad internacional de histólogos; en el texto tecnocientífico, un aficionado a la fotografía; en los aforismos, un contertulio más en un café de Madrid; etcétera.

Y muy relevante también para la actual teoría de las ideologías y su relación con los valores es que un texto epistémico no puede definirse como tal por el grupo social, sino por el principio de valor prevalente en tal texto. Un texto no es epistémico porque un científico lo dirija a otro, puesto que dos o más científicos pueden charlar de cualquier otra cosa y con cualquier otra motivación: una conversación sobre sus problemas laborales o de salud, sobre sus familias, sobre un espectáculo deportivo… El artículo científico de Ramón y Cajal es epistémico porque su

principio de valor prevalente es la Verdad, y todos los demás valores sociales se subordinan a este principio y se orientan hacia él.

5. LAS ESFERAS DE VALOR

La lingüística sistémico-funcional, de Michael Halliday, es un marco teórico robusto y flexible, y la teoría de Martin y White marca un antes y un después en los estudios de la valoración lingüística, al permitir un análisis sistemático de los textos. La teoría de Martin y White es una propuesta muy brillante para una problemática muy antigua y compleja, y por eso se ha convertido en el estándar de análisis de la valoración. Es cierto que la teoría de la valoración está condicionada por los textos analizados inicialmente, en la década de 1990. Muchos lingüistas han observado casos que no encajan en la taxonomía, y en los últimos años se ha propuesto una rectificación importante del subdominio Afecto[22]. Pienso que cualquier rectificación que pueda proponerse sobre los subdominios de Juicio y Apreciación no podrá ser aceptada sin mucha cautela y sin exponerla primero a un corpus extenso y variado. Aunque ahora comencemos a analizar no sólo el texto, sino también las fases previa y posterior (el pensamiento del hablante/escritor y la interpretación del interlocutor), que demandan la incorporación de otras disciplinas lingüísticas, pienso que en ningún caso debe abandonarse la perspectiva sistémica y funcional, pues el análisis del texto sigue constituyendo los cimientos. Así pues, la propuesta que ahora expongo tiene por fin abrir un diálogo académico que conduzca en el futuro a modificar algunos aspectos de la teoría.

Necesitamos un elemento conceptual que podamos mover de un subdominio de ACTITUD a otro, de Apreciación a Juicio y al revés, pues hay valoraciones estéticas tanto de objetos como de personas.

También necesitamos añadir las valoraciones funcionales a la taxonomía. En nuestro corpus, estas valoraciones son de objetos abstractos y complejos, pero también quizás pueda valorarse funcionalmente a una

[22] Véase Bednarek (2008) y Benítez-Castro e Hidalgo Tenorio (2019).

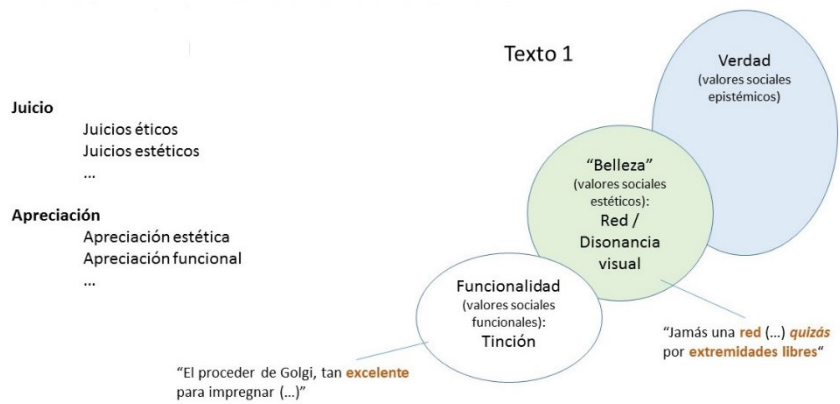
persona, como cuando valoramos a un técnico informático como un hábil programador, implicando o no un Juicio ético.

Estos elementos conceptuales deben poder abrigar distintos valores sociales, por ejemplo el valor social Retícula y el valor social Disonancia visual.

Y estos elementos conceptuales deben poder cooperar unos con otros, solapando las valoraciones directas con las indirectas, y subordinarse unos a otros, en relación con el principio de valor prevalente.

Proponemos la noción de esfera de valor, que se utiliza de un modo intuitivo en la filosofía y en otras ciencias sociales. Cada una de estas esferas de valor puede ser nombrada por su principio de valor prevalente, una nominalización que generaliza sus características.

FIGURA 4. *En el texto 1 o artículo de investigación de 1888, vemos que la esfera de valor Funcionalidad alberga el valor social que podemos llamar Tinción; esta esfera de valor está al servicio de la esfera de valor estética, que provisionalmente llamaremos Belleza[23]; a su vez, esta esfera de valor estética está al servicio de la esfera de valor Verdad, la esfera epistémica.*



[23] El término Belleza resulta controvertido, pues es una palabra que en el lenguaje cotidiano se aplica a las apreciaciones visuales y sonoras, cuyo potencial intelectual es mayor, pero rara vez a las tactiles y nunca, al menos en español, a las gustativas y olfativas, propias de los sentidos más primitivos.

La actual teoría de la valoración contempla tres esferas de valor: la esfera estética, la esfera ética y la esfera epistémica, que excluye de sus investigaciones, pero que no hemos podido evitar en nuestro corpus. Los análisis invitan a añadir una cuarta, la Funcionalidad. El posible estatus de valor social de algunas valoraciones del subdominio Afecto y la existencia de otras posibles esferas de valor deberán ser abordados en nuevas investigaciones sobre un corpus variado que incluya distintos géneros, modalidades y lenguajes de especialidad. Una esfera de valor oculta, pero presente en todos los textos, es objeto de la hipótesis axiológica[24].

Una virtud de la noción de esfera de valor es que permite enlazar la teoría de la valoración lingüística con otras disciplinas: con las teorías semánticas, con la semiótica y la noción de semiosfera de Lotman (2005), con las reflexiones sobre la axiología desarrolladas en el terreno de la filosofía y en las ciencias sociales, y quizás también con la lógica matemática y los diagramas de Euler.

6. EL ORIGEN DE LOS VALORES SOCIALES. HACIA UNA NUEVA DEFINICIÓN DE VALOR SOCIAL

Los resultados también invitan a reconsiderar la definición de valor social, que implica una reflexión sobre su origen.

Recordemos que en todos los textos analizados hemos encontrado recursos heteroglósicos que son marca del dialogismo, pues manifiestan que el autor es consciente de mantener un diálogo en sentido amplio con sus interlocutores.

Estos conceptos se realizan de modo diverso en los textos de distintas personas y en distintos momentos del mismo texto de un hablante o escritor, pero pueden ser comprendidos por personas de otros grupos humanos en el curso de una interacción social semiótica.

[24] Ramirez (2023c).

Asimismo, hemos observado que algunas valoraciones no son grupales, sino netamente cognitivas.

El factor social influye en la producción de la valoración, pero no la determina ni la explica.

Los valores sociales parecen cumplir distintas funciones en los textos: permiten juzgar a otras personas y apreciar objetos, autorregular nuestra conducta y motivarla, de acuerdo con unas normas flexibles o tendencias, que pueden ser o sociales o individuales, o ambas cosas a la vez.

Así pues, frente a la dicotomía tradicional entre objetividad y subjetividad de los valores, invito a pensar los valores sociales no como valores sociales grupales, sino como valores sociales interaccionales.

Una posible definición de valor social:

> conceptos interaccionales, producidos y reproducidos en la interacción social semiótica y cuya función última es normalizar la semiosis, es decir, la producción y comprensión de significado.

Por último, añadir que no es una idea en absoluto novedosa. Ya se encuentra implícita, sin ir más lejos, en la *Teoría de la valoración*, de John Dewey (1938, p. 233):

> Cuando los estándares de salud y de satisfacción de condiciones de conocimiento se concibieron en términos de la observación analítica de las condiciones existentes […] los criterios de juicio fueron progresivamente auto-correctivos a través del mismo proceso de uso en la observación para localizar la fuente del problema e indicar medios efectivos para tratarlo. Estos medios forman el contenido del fin previsto específico, no de un estándar o ideal abstracto.

7. REFERENCIAS

Alba-Juez, L. (2017). “Evaluation in the headlines of tabloids and broadsheets: A comparative study”. En Breeze, Ruth e Inés Olza (eds.), Evaluation in media discourse. European perspectives. Bern, Peter Lang. 81-119. Linguistic Insights series, volume 207.

Bally, Ch. ([1913, 1935] 1972). El lenguaje y la vida. Traducción de Amado Alonso. Buenos Aires, Losada.

Benítez-Castro, M. Á. e Hidalgo Tenorio, E. (2019). “Rethinking Martin & White’s Affect Taxonomy”. En Alba-Juez y MacKenzie, Emotion in Discourse, capítulo 12. Ámsterdam, John Benjamins Publishing Company.

Comte, A. ([1830, 1844] 2002). Curso de filosofía positiva. Discurso sobre el espíritu positivo. Barcelona, Folio.

Dewey, J. ([1938] 2008a). The Later Works, 1925-1953. Volume 13: 1938-1939. Experience and Education, Freedom an Culture, Theory of Valuation, and Essays. Carbondale, Souther Illinois University Press.

Echeverría, J. (2002). Ciencia y valores. Barcelona, Destino.

Fuoli, M. (2018). “A step-wise method for annotating APPRAISAL”. Functions of Language, 25(2), 229 - 258.

Halliday, M. ([1985] 2000). An Introduction to Functional Grammar. Octava edición. Londres, Arnold.

Bednarek, M. (2008). “Emotion Talk Across Corpora”. Basingstoke, Palgrave MacMillan.

Ivanova, I. (2010). “El diálogo en la lingüística soviética de los años 1920-1930”. En Riestra (2010). Buenos Aires, Miño y Dávila.

Kress, G. y Leeuwen, Th. V. ([1996] 2006). Reading Images. The Grammar of Visual Design. Londres y Nueva York, Routledge.

Lotman, Y. ([1984] 2005). “On the Semiosphere”. Sign Systems Studies, vol 33 nº 1, pp. 205-229.

Martin, J. R. y White, P. R. R. ([2005] 2008). The Language of Evaluation. Appraisal in English. Nueva York, Palgrave Macmillan.

Ortega y Gasset, J. (2021). Antología de textos sobre estimativa y valores. Edición de J. Echeverría y L. S. Almendros. Madrid, Tecnos.

Putnam, H. (1981), Reason, Truth and History. Londres, Cambridge University Press.

Ramírez del Pozo Martín, J. M. (2022). Los sistemas de valoración lingüística en la obra de Santiago Ramón y Cajal. Ciempozuelos, Madrid, ACVF – La Vieja Factoría. [tesis doctoral, UNED, https//bit.ly/3VBiCaa]

— (2023a). "Arte en la ciencia: análisis sociosemiótico de dos dibujos histológicos de Ramón y Cajal". Revista de Semiótica SIGNA. Madrid, UNED.

— (2023b). «"El fabricante de honradez", de Ramón y Cajal. Humor, positivismo y voluntad». Nueva Revista de Filología Hispánica. México, el Colegio de México.

— (2023c, 17-21 de julio). "The Axiological Hypothesis". Ponencia. xxth AILA Congress. Lyon, Francia.

Ramón y Cajal, S. (1888). "Estructura de los centros nerviosos de las aves". En Revista Trimestral de Histología Normal y Patológica, Año 1, nº 1, de mayo de 1888.

— ([1898, 1912] 2019). Reglas y consejos sobre investigación científica. Los tónicos de la voluntad. Madrid, Espasa Calpe.

— ([1905] 1999). Cuentos de vacaciones. Madrid, Austral.

— ([1912] 2007). Fotografía de los colores. Bases científicas y reglas prácticas. Zaragoza, Prames-Las Tres Sorores.

— ([1921] 1967). Charlas de café. Madrid, Aguilar.

— ([1917, 1923] 2017). Recuerdos de mi vida [Obra en un solo volumen: 1, Mi infancia y juventud; 2, Mi labor científica]. Madrid, UAM Ediciones.

Rescher, N. (1999). Razón y valores en la era científico-tecnológica. Barcelona, Paidós.

Saussure, F. ([1915] 1972). Curso de lingüística general. Traducción de Amado Alonso. Buenos Aires, Losada.

Van Dijk, T. A. ([1998] 1999). Ideología. Barcelona, Gedisa.

— ([2008] 2017). Discurso y contexto. Barcelona, Gedisa.

Voloshinov, V. ([1929] 1992). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Madrid, Alianza.

LA EXPRESIÓN DISCURSIVA DE LA CATEGORÍA DE GÉNERO EN EL DEBATE POLÍTICO Y PÚBLICO ENTRE ITALIA Y ESPAÑA. LA ELECCIÓN DE GIORGIA MELONI COMO PRESIDENTE DEL GOBIERNO

LAURA MARIOTTINI
Sapienza Università di Roma

MONICA PALMERINI[25]
Università degli Studi Roma Tre

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas hemos asistido a un intenso debate alrededor de las nociones de lenguaje inclusivo y sexismo lingüístico desde varios puntos de vista y en ámbitos distintos[26]. La creciente atención en la reflexión teórica sobre estos temas parece documentar una nueva sensibilidad, una nueva postura cultural e ideológica acerca de las cuestiones de género tal y como estas se manifiestan a través de la lengua y la comunicación. Si, por una parte, la lengua refleja la realidad social, por otra, la crea. De ahí que el uso que se hace de la lengua tenga el poder de dar mayor visibilidad a unos e invisibilizar a otros sujetos sociales.

Muchos son los estudios que han abordado la relación entre lengua y género desde múltiples planteamientos, que van desde los enfoques feministas y de género (entre otros, Irigaray, 1992; Bengoechea, 2002; Bengoechea y Calero, 2003; Lledó 2006), las investigaciones centradas en el uso de las voces léxicas (mencionamos, por ejemplo, Guerrero

[25] La redacción del presente artículo y la investigación en que se basa, en todas sus fases y partes, son fruto de la estrecha y equilibrada colaboración entre ambas autoras. Solo a efectos académicos, la autoría se disgrega como sigue: Laura Mariottini párrafos 1, 2, 4.2, 4.3 y 5; Monica Palmerini párrafos 3 y 4.1. La bibliografía es común.

[26] Entre los últimos resultados de la investigación, merece la pena mencionar los números monográficos de CLAC, coordinados por S. Guerrero Salazar, 89 y 91 de 2022.

Salazar, 2019; González Vallejo, 2021; Martínez Linares, 2022), hasta los acercamientos pragmático-discursivos (véanse Martín Rojo, 1997; Bolívar, 2019; Escandell Vidal, 2020).

El presente trabajo se inserta en esta última línea y forma parte de una investigación más amplia (Mariottini y Palmerini, 2022) de corte lingüístico, cuyo objetivo general es indagar la presencia, visibilidad y percepción de las mujeres en contextos institucionales y en cargos de responsabilidad y poder, mediante el análisis centrado en las estructuras lingüístico-discursivas de (auto)rrepresentación.

En concreto, nuestro objeto de estudio son las prácticas discursivas y el debate público desarrollados en torno a la expresión del género femenino en el contexto italiano a raíz del resultado de las últimas elecciones generales del 25 de septiembre de 2022 (25-S), que llevó a la formación del primer gobierno (con fecha el 22 de octubre, 22-O) guiado por una mujer, Giorgia Meloni, líder del partido de derecha *Fratelli d'Italia* (Hermanos de Italia, HdI).

El enfoque que adoptamos para llevar a cabo el análisis combina dos puntos de vista: uno interno al entorno italiano y otro externo, que mira a esta nueva realidad política desde la perspectiva española.

2. OBJETIVOS

La presente contribución pretende describir las estrategias y recursos lingüísticos empleados para referirse a la primera mujer Presidente del Gobierno italiano. Para conseguir este objetivo, se toman en consideración tres dimensiones discursivas distintas:

- las formas de autorrepresentación elegidas por la propia Meloni en sus discursos públicos e institucionales;
- las estructuras discursivas y percepciones rastreables en el debate público italiano desarrollado alrededor de la novedad del nombramiento de una mujer premier;
- las formas que usan los medios para referirse a Giorgia Meloni como Presidente del Consejo de Ministros. En esta tercera

dimensión es donde incluimos el punto de vista externo, ofrecido por la prensa española.

3. METODOLOGÍA

El estudio, de tipo cualitativo, se basa en una muestra de datos que incluye:

- comunicados oficiales, declaraciones en ruedas de prensa, entradas en los perfiles Twitter de la Presidencia del Consejo de Ministros y de la premier;
- comentarios, entradas, memes, etc. publicados en las plataformas de redes sociales, especialmente Twitter e Instagram;
- titulares de periódicos de mayor difusión en Italia y España, de las dos orientaciones, conservadora y reformista, aparecidos posteriormente a la primera declaración oficial (25-O) referida al tema.

El análisis se centra en: a) las etiquetas denominativas, tanto univerbales como constituidas por compuestos sintagmáticos o pluriverbales (NGLE, 2009), b) los atributos que resultan asociados a la premier o a su figura y, c) las estrategias discursivas empleadas en particular en la *actividad de autoimagen* (Hernández Flores, 2013: 186) de la propia Meloni, cuyos efectos sociales positivos recaen en la imagen de la misma hablante.

4. ANÁLISIS

4.1. La autorrepresentación de Giorgia Meloni

4.1.1. Las instituciones: notas internas de la Presidencia del Consejo de Ministros

Quien pone sobre la mesa la "cuestión lingüística de género" en torno al nombramiento de la primera mujer Presidente del Consejo es la propia institución que, en la persona del Secretario general, difunde dos notas oficiales internas, dirigidas a todos los ministerios, con el fin de

establecer la "forma adecuada" para referirse a Giorgia Meloni en su nuevo cargo.

En la primera nota (Figura 1) se prescribe que hay que utilizar la denominación compleja y fuertemente marcada por género *il Signor Presidente del Consiglio dei Ministri, On. Giorgia Meloni*.

FIGURA 1. *I Nota interna de la Presidencia del Consejo de Ministros dirigida a todos los Ministerios*

Presidenza
del Consiglio dei Ministri

A tutti i Ministeri
Gabinetto
ROMA

Per opportuna informazione si comunica che l'appellativo da utilizzare per il Presidente del Consiglio dei Ministri è: "Il Signor Presidente del Consiglio dei Ministri, On. Giorgia Meloni".

Cordiali saluti

Il Segretario Generale
Carlo Deodato

Fuente: Micromega

Pocas horas después, el Secretario general envía la segunda nota en la que, por un lado, justifica y defiende el apelativo impuesto en tanto que "forma de tratamiento más correcta, según indica el protocolo de

Estado", y, por otro, sustituye la prescripción lingüística anterior cumpliendo con la solicitud de Giorgia Meloni, quien pide que en las comunicaciones institucionales se emplee la fórmula "El Presidente del Consejo de Ministros", sin el apelativo masculino "señor" que la precedía:

> Con riferimento alla nota in oggetto, con la quale è stato comunicato quale appellativo da utilizzare per il Presidente del Consiglio la dicitura "il Signor Presidente del Consiglio dei Ministri", si precisa che tale formula è stata adottata dagli uffici della Presidenza in quanto indicata come la più corretta dall'Ufficio del Cerimoniale di Stato e per le Onorificenze. Tuttavia, il Presidente del Consiglio, On. Giorgia Meloni, chiede che l'appellativo da utilizzare nelle comunicazioni istituzionali sia "Il Presidente del Consiglio dei Ministri". Si chiede, quindi, di non tener conto della nota in oggetto, in quanto sostituita dalla presente (Presidencia del Consejo de Ministros).

Esta intervención normativo-prescriptiva solo parece tener aplicación en el contexto de comunicación interna al Gobierno, puesto que en comunicados oficiales en los que hay que referirse a cargos políticos e institucionales de relieve, la Presidencia del Consejo da lugar a contraposiciones curiosas y usos "esquizofrénicos" con respecto al género del sustantivo *Presidente*. Nótese en el comunicado oficial publicado el 3 de noviembre (Figura 2) en la página web de la institución, el empleo de "*il* Presidente Meloni" contrapuesto a "*la* Presidente del Parlamento Europeo Roberta Metsola" y "*la* Presidente de la Comisión europea Ursula von der Leyen".

FIGURA 2. *Doble tratamiento de género en el uso de Presidente: Meloni vs. presidentas de instituciones extranjeras*

Fuente: Gobierno Italiano - Presidencia del Consejo de Ministros, www.governo.it

Estos primeros pasos tambaleantes en la esfera de la comunicación pública sugieren que la Presidencia del Gobierno, en la persona de Giorgia Meloni, presume del cargo que ocupa, el más alto cargo de Estado, que nunca ha pertenecido a las mujeres, pero al mismo tiempo no quiere situarlo en un ámbito ideológico en el que ella no se reconoce (la izquierda feminista), por eso pide que se use el masculino.

4.1.2. Autorrepresentación: etiquetas denominativas y atributos

Pasando ahora de los comunicados y notas oficiales de la institución presidida por Meloni a la autorrepresentación que la propia presidenta hace en sus discursos, notamos el empleo de una variedad de etiquetas denominativas.

El primer grupo, más frecuente en los datos observados, está constituido por unidades nominales de tipo sintagmático o pluriverbal: "la prima donna a/che" o "Presidente del Consiglio", sin marcación de género:

> (1) essere *la prima donna a capo del Governo* in questa Nazione (Congreso de los Diputados, Sesión del 25/10/2022, n. 4)
>
> (2) In fondo io sono *la prima donna che arriva alla Presidenza del Consiglio* (Congreso de los Diputados, Sesión del 25/10/2022, n. 4)
>
> (3) Lo dimostrano le manifestazioni di grande affetto, di simpatia e di entusiasmo che stanno accompagnando l'insediamento della *prima donna Presidente del Consiglio* della storia di questa Nazione (Congreso de los Diputados, Sesión del 25/10/2022, n. 4)
>
> (4) mi rivolgo a voi in qualità di *Presidente del Consiglio dei Ministri* per chiedervi di esprimervi sulla fiducia a un Governo da me guidato (Congreso de los Diputados, Sesión del 25/10/2022, n. 4)
>
> (5) Il percorso che mi ha portato oggi a essere *Presidente del Consiglio* italiano nasce dall'esempio di quell'eroe (Congreso de los Diputados, Sesión del 25/10/2022, n. 4)

El segundo grupo se compone de unidades univerbales, que son también préstamos crudos del inglés: *underdog* y *cheerleader*.

> (6) vengo da una storia politica che è stata spesso relegata ai margini della storia repubblicana e non ci arrivo tra le braccia di un contesto familiare favorevole o grazie a amicizie importanti; sono quello che gli inglesi definirebbero un *underdog*, diciamo così, *lo sfavorito*, quello che,

per riuscire, deve stravolgere tutti i pronostici (Congreso de los Diputados, Sesión del 25/10/2022, n. 4).

(7) Io non devo fare nessuna scelta, colleghi del PD. "Scelga": io non devo fare nessuna scelta, perché la mia scelta l'ho già fatta da tempo e la mia scelta è sempre e solo difendere l'interesse nazionale italiano. Non farò mai la cheerleader di nessuno! Non farò mai la *cheerleader* di nessuno, è questo che non si riesce a capire (Congreso de los Diputados, Sesión del 25/10/2022, n. 4).

En el ejemplo 6, Giorgia Meloni se autodefine en positivo de forma explícita acudiendo al anglicismo *underdog* -cuyas connotaciones de género aparecen en su traducción italiana *lo sfavorito* marcada por género masculino- para representarse como la "ganadora fuera de todo pronóstico".

El uso de este término no es casual y es reconducible al discurso populista (de Santiago Guervós, 2016-2017: 134), ya que con "efecto *underdog*", nos referimos al representarse del político como víctima de las circunstancias, su estar fuera de los "juegos de poder", de los grupos "oligárquicos" y de las "amistades importantes e influyentes". De ahí que esta sea una estrategia empleada hábil y conscientemente para suscitar simpatía en el ciudadano común, que se sentirá al lado del más "débil", de aquel que se encuentra maltratado por el poder.

En el ejemplo 7, en cambio, detectamos una forma de autorrepresentación por negación, construida en torno al sustantivo inglés *cheerleader*, sí connotado en cuanto a género: "nunca seré *la cheerleader* de nadie". Esta etiqueta denominativa, que vehicula una metáfora deportiva con matiz sexista, se emplea en el momento en que Giorgia Meloni tiene que definirse y destacar su independencia respecto a otros presidentes europeos, especialmente Macron, con quien, ya a partir de los primeros días de Gobierno, surgen tensiones y conflictos en particular sobre el tema de la acogida de migrantes y refugiados.

Por último, señalamos una estrategia de referencia adicional, siempre construida en torno a la explotación de una unidad léxica, en este caso, el nombre propio: para insinuar la falta de interés en cuestiones lingüísticas referidas al género, Meloni sugiere que incluso se le puede llamar simplemente *Giorgia*, activando de esta manera un proceso de "desintermediación comunicativa" (Castells, 2009), que se aplica aquí a la

comunicación institucional, puesto que tiene como objetivo el de acercar la Presidenta del Ejecutivo a las mujeres comunes y a los ciudadanos en general.

> (8) Leggo che il principale tema di discussione di oggi sarebbe su circolari burocratiche interne, più o meno sbagliate, attorno al grande tema di come definire la prima donna Presidente del Consiglio. Fate pure. Io mi sto occupando di bollette, tasse, lavoro, certezza della pena, manovra di bilancio. Per come la vedo io, potete chiamarmi come credete, anche Giorgia (Facebook Giorgia Meloni, 28/10/2022).

El segundo grupo de recursos de autorrepresentación atañe a las cualidades que Meloni se atribuye. Así, notamos que incluso en el discurso programático, de carácter político-institucional, pronunciado en el Congreso de los Diputados, habla de sí misma como una persona *sincera*, *franca*, *que dice la verdad*:

> (9) Io *ho sempre detto quello che pensavo*. Se dico che non voglio fare una cosa, banalmente non la farò; se la voglio fare, banalmente lo dirò. Credo che con questo ci si debba fare i conti, perché accetto, ovviamente, di essere criticata su quello che dico e che faccio realmente, ma non di essere criticata sul fatto che non sarei *una persona sincera* (Congreso de los Diputados, Sesión del 25/10/2022, n. 4).

> (10) Non ho bisogno di convincere le persone che *sono una persona che dice la verità* (Congreso de los Diputados, Sesión del 25/10/2022, n. 4).

> (11) Ho apprezzato il dibattito di oggi perché è stato un dibattito franco, *come franca sono abituata ad essere io* (Congreso de los Diputados, Sesión del 25/10/2022, n. 4).

De la observación de los atributos recurrentes en el discurso de la premier, se evidencia la voluntad de construir una imagen de política, y ahora de Presidente del Consejo, cercana a la ciudadanía, "una persona cualquiera" que, sin cualidades extraordinarias, llega a cubrir el máximo cargo del Poder Ejecutivo. Nuevamente, se confirma una orientación populista del discurso de Meloni (Charaudeau, 2009; de Santiago Guervós, 2016-2017), puesto que tanto la selección léxica como el esquema narrativo-argumentativo responden a una estrategia política que, para lograr la fácil comprensión del público, se apoya en la simplificación metafórica de 'la política es una batalla', donde los antagonistas son los "políticos de siempre", confabulados, mentirosos, en busca de

sus beneficios, contra los que se alza un héroe (o heroína) que representa los valores de sinceridad, verdad y franqueza.

4.1.3. Autorrepresentación: estrategias discursivas

Las *actividades de autoimagen* (Hernández Flores, 2013) orientadas a la construcción del rol de Giorgia Meloni como Presidente del Consejo, además de basarse en el empleo de determinadas estructuras nominales y atributivas, se llevan a cabo también y, sobre todo, en una dimensión más propiamente discursiva, mediante el uso de distintas estrategias observables especialmente en el discurso de investidura, el más relevante y de mayor resonancia.

Un primer recurso es representado por un realce de la imagen de Meloni acompañado, al mismo tiempo, de una acción de "cortesía normativa" (Leech, 1983) con función atenuadora:

> (12) Io mi ritrovo inevitabilmente a pensare alla *responsabilità che ho nei confronti di tutte quelle donne* che in questo momento affrontano difficoltà grandi e ingiuste per affermare il proprio talento o, più banalmente, il diritto a vedere apprezzati i loro sacrifici quotidiani. *Ma penso anche, con riverenza, a coloro che hanno costruito, con le assi del loro esempio, la scala che oggi consente a me di salire e di rompere il pesante tetto di cristallo che sta sulle nostre teste*. Donne che hanno osato, donne che hanno osato per impeto, per ragione, per amore. Come *Cristina*, elegante organizzatrice di salotti culturali e barricate, come *Rosalie*, testarda al punto da partire con i Mille che fecero l'Italia, come *Alfonsina* che pedalò forte contro il vento del pregiudizio, come *Maria o Grazia* che, con il loro esempio, spalancarono i cancelli dell'istruzione alle bambine di tutto il Paese. *E poi Tina, Nilde, Rita, Oriana, Ilaria, Mariagrazia, Fabiola, Marta, Elisabetta, Samantha, Chiara.* Grazie! *Grazie per aver dimostrato il valore delle donne italiane, come spero di riuscire a fare ora anche io* (Congreso de los Diputados, Sesión del 25/10/2022).

En este fragmento, la premier se presenta como la figura en la que recae la responsabilidad política de garantizar el respeto de los derechos de las mujeres y el reconocimiento de su talento. Seguidamente introduce, con el marcador contraargumentativo *ma* ("pero"), una estrategia atenuadora vehiculada por medio de una acción de cortesía normativa, puesto que afirma sentir *profunda reverencia* ante el ejemplo de mujeres que, de formas distintas, han marcado la historia de nuestro país.

Un segundo recurso discursivo concierne al "posicionamiento reflexivo intencional" (Davies y Harré, 1999: 221), es decir, un "posicionamiento intencional de la identidad en términos de categorías y argumentos, algo que involucra posicionarse a sí mismo imaginativamente como si uno perteneciera a una categoría y no a otra". Este mecanismo se detecta justamente en la modalidad en que Meloni se sitúa a sí misma respecto a estas mujeres-ejemplo. Para esto, se sirve de una metáfora, la de la escalera, que vehicula también una perspectiva espacial: si antes les miraba humildemente, "desde abajo", con reverencia, ahora ellas, convertidas en peldaños, le consienten subir y romper el techo de cristal sobre las cabezas de toda mujer. Es interesante subrayar aquí que la segunda metáfora utilizada por la política de derecha en este fragmento, la del "techo de cristal", se acuñó a finales de los años setenta en el seno de los movimientos feministas que actuaban, especialmente en el ámbito laboral y social, para la remoción de discriminaciones y barreras.

La tercera estrategia, muy llamativa, que encontramos en la primera parte del discurso de investidura de Meloni es la "serie enumerativa" (Cortés, 2008) o la "construcción de lista" (Jefferson, 1990; Barotto y Mauri, 2018; Lombardi Vallauri, 2019). La "serie enumerativa es una estructura repetitiva en la que determinados elementos mantienen una relación textual, simétrica y equifuncional con la que se pretende incidir enfáticamente en una idea" (Cortés, 2020: 175).

Por medio de este recurso discursivo fundamental, la premier crea una categoría *ad hoc*, muy heterogénea, de mujeres calificadas de alguna manera como "audaces". Esta categoría incluye personajes femeninos italianos de la historia y de la actualidad, de ámbitos muy variados, que Giorgia Meloni considera como modelos a seguir y que enumera de forma caótica, generando casi un efecto de desorientación y "vértigo" (v. a este propósito, el interesante ensayo de Umberto Eco, 2009, sobre "el vértigo de las listas"):

> (13) *Donne che hanno osato, donne che hanno osato per impeto, per ragione, per amore*. Come *Cristina*, elegante organizzatrice di salotti culturali e barricate, come *Rosalie*, testarda al punto da partire con i Mille che fecero l'Italia, come *Alfonsina* che pedalò forte contro il vento del pregiudizio, come *Maria* o *Grazia* che, con il loro esempio, spalancarono i cancelli dell'istruzione alle bambine di tutto il Paese. E

> poi *Ti-na, Nilde, Rita, Oriana, Ilaria, Mariagrazia, Fabiola, Marta, Elisa-betta, Samantha, Chiara*. Grazie! Grazie per aver dimostrato il valore delle donne italiane, come spero di riuscire a fare ora anche io.

Otro aspecto muy interesante es que los componentes de la lista se mencionan con el solo nombre de pila, sin apellido: se trata de un mecanismo de difuminación de la identidad específica de estas mujeres extraordinarias, que así se convierten en mujeres comunes. Este recurso, además de ser un ejemplo de lenguaje sexista, ya que expresa la falta de simetría al denominar a mujeres y hombres (Bengoechea 2002), resulta doblemente estratégico: a) por un lado, le permite acercar su figura a la de las "mujeres-ejemplo" (*Giorgia* como *Maria*, *Alfonsina*, *Fabiana*, etc.), incluyéndose así en la lista, y, b) por otro, activa un mecanismo de implicación del destinatario, quien se ve obligado a rellenar el hueco informativo acudiendo a sus conocimientos enciclopédicos (*Maria*: ¿Maria Montessori?; *Grazia*: ¿Grazia Deledda?, *Tina*: ¿Tina Modotti o Tina Anselmi?, etc.).

Otra forma de autorrepresentación que hemos detectado en el discurso de Meloni es la que se lleva a cabo mediante legitimación-deslegitimación (Gallardo, 2014) que se desglosa en la creación de la imagen propia favorable y de la imagen desfavorable del oponente. Esta estrategia se aplica aquí con el propósito de crear una oposición entre los que se detienen en la cuestión lingüística de género, perdiendo el tiempo en nimiedades y la propia Meloni, quien, en cambio, se ocupa de "cosas serias" y concretas: tasas, trabajo y *welfare*. Los primeros son objeto de una ridiculización irónica que se lleva a cabo mediante la feminización forzada e hiperbólica de la palabra compuesta *capotreno*, a través del empleo de la formación "*capatrena", algo correspondiente al español "*jefa de trena".

> (14) Ho sentito dire che io vorrei le donne un passo dietro agli uomini. Mi guardi, onorevole Serracchiani, le sembra che io stia un passo dietro agli uomini. Voglio dire, non so da che cosa lei abbia evinto questa lettura, ma le devo dire che non la condivido. Non so da che cosa lei abbia evinto questa lettura, ma io stamattina ho parlato di lavoro, di welfare, di una società che non costringa a scegliere tra lavoro e maternità […] *Poi, certo, magari abbiamo priorità diverse, si è fatta polemica… il Presidente, la Presidente…* su questo abbiamo un'idea diversa. *Io non ho mai considerato che la grandezza della libertà delle*

donne fosse potersi far chiamare "capatrena". No, io ho pensato che fossero cose più concrete, quelle sulle quali bisognava lavorare e per le quali bisognava battersi. Punti di vista, punti di vista, priorità (Congreso de los Diputados, Sesión del 25/10/2022).

4.2. El debate público: una muestra desde las redes sociales

Pasando ahora a la segunda perspectiva que hemos considerado en este estudio, observamos cómo la decisión lingüística de la neopremier Meloni se ha reflejado en el debate desarrollado en las redes sociales, tanto a través de los perfiles de la institución de la lengua italiana y de expertos como en las percepciones expresadas en los comentarios de usuarios comunes.

La Accademia della Crusca así se pronuncia al respecto:

> (15) Non c'è dubbio che l'articolo migliore per chiamare Giorgia Meloni sia il femminile, l'Accademia della Crusca ha sempre usato il femminile, e questo vale per qualsiasi tipo di presidente nel caso sia donna. La scelta del maschile è un ritorno al passato perché risponde a un'ideologia conservatrice. Detto questo non è scientificamente dimostrabile che ogni ritorno al passato sia di per sé qualcosa di negativo. Inoltre mi chiedo come mai coloro che hanno sostenuto con più forza la battaglia della declinazione al femminile non abbiano mai saputo esprimere una presidente del consiglio donna (Accademia della Crusca - Claudio Marazzini, presidente).

Como se ve, la Crusca, en primer lugar, subraya que, desde el punto de vista gramatical, el artículo femenino es la forma adecuada para referirse a una mujer en el cargo de presidente. En segundo lugar, establece una relación entre la selección del masculino y un rasgo ideológico conservador y, finalmente, por medio de una pregunta retórica, expresa una crítica hacia los partidos de izquierda que, pese a luchar tradicionalmente por el reconocimiento y la visibilización de las mujeres en puestos de responsabilidad, nunca han llegado a elegir a una mujer como primera ministra. La misma consideración sobre la ideologización de un hecho lingüístico es expresada por el lingüista Giuseppe Antonelli, que comenta que el género se convierte en algo políticamente marcado: "el femenino es de izquierda, el masculino de derecha".

Sin embargo, es interesante notar cierta difusión, tanto en la prensa como en la sátira política, de la formación femenina inexistente *ducia,

derivada del sustantivo masculino *duce*, algo que ya se considera una "marca imprimida en la figura de Giorgia Meloni presidente" (Libero quotidiano), a raíz de su rol de líder de la ultraderecha.

FIGURA 3. *"Ducia", Nicocomix*

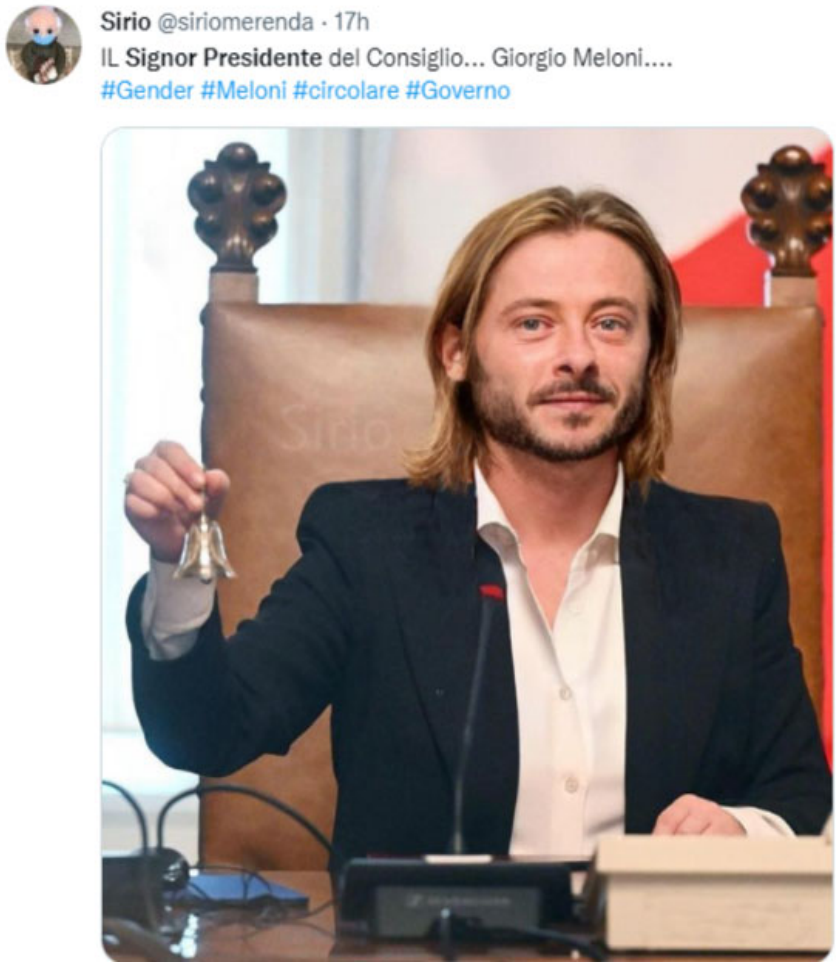
Fuente: Nicocomix

Por su parte, los usuarios comunes nos ofrecen otro punto de vista sobre la percepción de la relación entre lengua, género y sociedad. A continuación, presentamos solo una muestra de ejemplos, memes y entradas publicados en Twitter e Instagram, a modo de síntesis de las tendencias principales observadas:

FIGURA 4. *Entrada de Twitter: Il signor presidente…pranza con il suo compagno*

Fuente: Twitter

FIGURA 5. *Meme: Il Signor Presidente del Consiglio*



Fuente: Instagram

FIGURA 6. *Meme: Io sono Giorgio*

Fuente: Instagram

Como puede verse, se trata de artículos de carácter irónico, cuyo intento es resaltar la paradoja y la incoherencia de nombrar a una mujer utilizando una forma lingüística masculina, como se ve en el caso de "el señor presidente del Consejo ha almorzado con su marido y su hija" (haciendo hincapié, además, en que HdI es un partido a favor de la familia "tradicional").

Asimismo, en las redes sociales, no es raro encontrar opiniones y comentarios de usuarios que apoyan ideológicamente al Gobierno y a la premier. Esta adhesión ideológica se expresa en el plano lingüístico básicamente de dos formas: a) el uso (informal) del solo nombre de pila, *Giorgia*, para marcar la proximidad y la pertenencia al endogrupo; b) el empleo del género masculino, con arreglo a la petición explícita de la premier ("chiede che l'appellativo da utilizzare sia il Presidente del Consiglio"). Sin embargo, en este segundo caso, es también de observar la concatenación de marcas de género distinto, femenino y masculino, para el mismo referente, lo cual no hace sino destacar la inestabilidad y la falacia de una decisión lingüística forzada y resbaladiza: véase el ejemplo siguiente, "Una grandissima Giorgia Meloni e un grandissimo discorso! *Bravo* presidente! *Brava* e ancora *brava*".

4.3. La representación de Giorgia Meloni en la prensa italiana y española

Pasando ahora a la última perspectiva abarcada en este estudio, exploramos la representación de Giorgia Meloni Presidente en la prensa italiana y española, teniendo en cuenta las dos orientaciones, conservadora y progresista.

En la prensa italiana podemos detectar las siguientes tendencias generales.

En primer lugar, destaca, en los primerísimos días siguientes a la formación del gobierno (22-24 de octubre), el empleo de denominaciones sintagmáticas para referirse a Giorgia Meloni. Estas estructuras hacen hincapié en el hecho de que una mujer, por primera vez, ocupa el cargo de Presidente del Gobierno: "la prima donna Presidente del Consiglio", "la prima premier d'Italia", "la prima donna premier".

Tras el "giro de género" impuesto por la propia Meloni, es de mencionar la reacción de la Unión Sindical de Periodistas de la RAI -la televisión pública de Italia- que lamenta en un comunicado que Meloni va en contra de las normas europeas sobre el uso del femenino en los cargos públicos y las profesiones (según indica, entre otras, la recomendación CM/Rec(2019)1).

Asimismo, algunas editoriales se resisten a esta norma impuesta: por ejemplo, *Il Corriere della Sera* toma abiertamente una posición contraria al respecto, afirmando que, en línea con la *Accademia della Crusca* y con una batalla histórica que ya se viene consolidando, utilizará la declinación femenina de los cargos: *la presidente*, *la ministra*, *la sindaca*, *la avvocata*, etc.

En otros casos, si bien la posición de la dirección editorial no se manifiesta de forma igualmente explícita, podemos observar las siguientes estrategias, de diversas orientaciones. Por un lado, en la prensa de centro-izquierda, destacan:

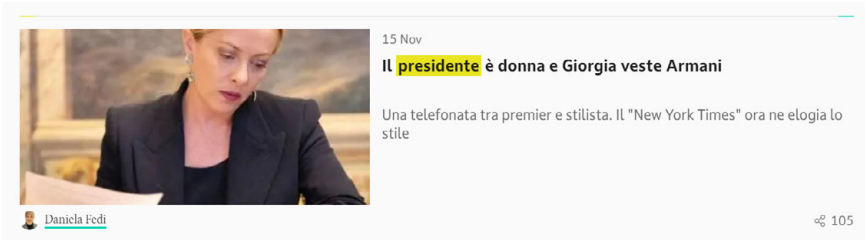
- la evitación, que se produce a través de la eliminación de marcas de género: "*Presidente*" sin artículo (*il/la*), el empleo del apellido *Meloni* o del nombre completo *Giorgia Meloni*, sin referencia al cargo;
- el uso del artículo "*il*" entrecomillado, con el que se señala la crítica al uso impuesto del masculino.

En la prensa de derecha, sobresale, por otro lado, un mayor empleo de la forma masculina preferida por Giorgia Meloni.

Los periódicos de opuesta orientación política comparten, en cambio, el uso del solo nombre de pila, *Giorgia*, para referirse a la líder del Gobierno: si en la prensa de derecha este funciona como marca de afiliación populista, en la de izquierda se convierte en un recurso de deslegitimación.

Una observación interesante atañe exclusivamente al contexto italiano, donde detectamos que para representar a Giorgia Meloni los periodistas inciden también en rasgos tradicionalmente asociados a mujeres y a lo femenino: se describe, en estos casos, la vestimenta (fig. 6), los accesorios que lleva (fig. 7), y se representa como una persona con emociones incontrolables, tales como la emotividad y la rabia (figs. 8 y 9).

FIGURA 6. *"Il Presidente è donna e Giorgia veste Armani"*

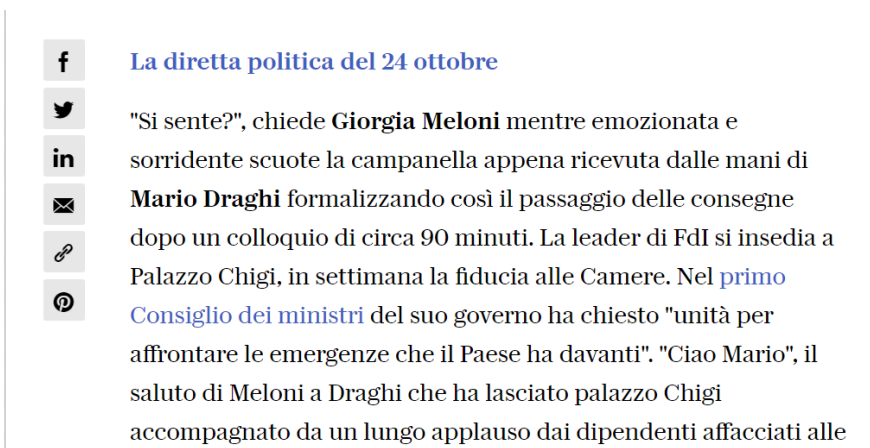


Fuente: il Giornale

FIGURA 7. *"Il mistero della spilla"*

Fuente: il Giornale

FIGURA 8. *Giorgia Meloni emozionata*



Fuente: Repubblica

FIGURA 9. *"Giorgia sbotta"*

Salvini si crede il premier. E Giorgia sbotta

30 OTTOBRE 2022 · POLITICA · LETTURA 2 MIN

di Stefania Piazzo – Il titolo che dà il Corriere della Sera nel pezzo di sintesi di Francesco Ferderami è eloquente. "Meloni e l'irritazione per gli annunci di Salvini". Riepilogo delle strambate precedenti della Lega Salvini Vicepremier. Meloni deve fare i conti con la «gestione

Gestisci Consenso Cookie

Fuente: Corriere della Sera

Concluimos nuestro recorrido de análisis tomando ahora en consideración la perspectiva de observación externa al contexto italiano, ofrecida por la prensa española.

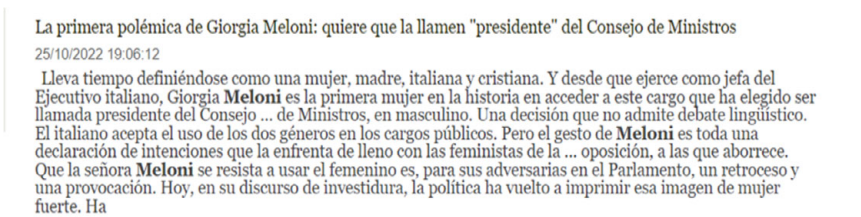
En el tratamiento de la importante noticia de la reciente formación del Gobierno en Italia bajo la guía, por primera vez, de una mujer, emerge el empleo "neutro" de etiquetas denominativas marcadas por género femenino, que aparecen despojadas de elementos ideológicos, y connotadas como formas lingüísticamente asentadas en la norma compartida de los hablantes del español. Por lo tanto, el "giro de género" al que aludíamos como una norma impuesta por la propia Giorgia Meloni no repercute de ningún modo en las estrategias de referencia a la primera ministra italiana en el contexto español y tampoco genera debate, en este ámbito, en torno al binomio lengua-género.

FIGURA 10. *Las etiquetas denominativas referidas a Giorgia Meloni en la prensa española*

Fuente: El País

Asimismo, los periodistas españoles hacen hincapié abiertamente en la clara marca ideológica asociada a la adhesión de Meloni al uso del género masculino:

FIGURA 11. *La representación marcada ideológicamente de Meloni en la prensa española*



Fuente: El Correo

Por lo que se refiere a los atributos adscritos a Giorgia Meloni en la prensa española, destacamos los de carácter ideológico-político expresados de forma directa e intensificada, como puede notarse, por ejemplo, en las expresiones "la ultraderechista" o "la ultra Meloni", que no dejan

espacio a rasgos que apuntan a una caracterización estereotipada de la mujer (la vestimenta y la emotividad).

FIGURA 12. *Los atributos referidos a Meloni en la prensa española*

Fuente: El País

5. CONCLUSIONES

Es muy interesante observar que la primera acción política de Giorgia Meloni premier se desarrolla en el plano de la lengua y, más concretamente, atañe a su autorrepresentación en el más alto cargo de gobierno.

La "prima donna Presidente del Consiglio" elige invisibilizar por completo la referencia a su identidad de género (*la* Presidente, *Signora* Presidente) para dar prioridad a su rol institucional, imponiendo el uso del apelativo marcado gramaticalmente por género masculino "*Il* Presidente del Consiglio". Esta decisión, orientada, en principio, a establecer una norma compartida y, probablemente, a regular las relaciones de poder en el seno del Gobierno y con los socios europeos, tiene una inmediata resonancia tanto en el ámbito parlamentario como en la sociedad italiana en general. La cuestión lingüística del género gramatical (masculino o femenino) más adecuado para referirse al cargo desempeñado por Giorgia Meloni se convierte, así, en un campo de batalla y en un potente recurso de polarización ideológico-política entre derecha e izquierda

cuyos efectos se manifiestan tanto en la arena política como en el debate público italianos.

En la presente contribución hemos presentado una primera investigación sobre las representaciones lingüísticas relativas a Meloni Presidente del Consejo de Ministros, enfocando el análisis en las estrategias de auto y heterorrepresentación de este personaje con referencia a la expresión del rasgo de género. El estudio, centrado en el contexto italiano, se enriquece por abarcar la consideración de la mirada externa ofrecida por la prensa de otro país europeo, es decir, España: esta perspectiva, por un lado, evidencia percepciones y posiciones culturales algo diferentes respecto al tema de si y cómo nombrar a mujeres en altos cargos de responsabilidad, y, por otro, pone de manifiesto la fuerte carga ideológica y polarizadora asociada a la oposición de género en el contexto italiano.

En nuestro análisis se destacan fenómenos lingüístico-discursivos de mucho interés a la hora de indagar la relación entre lengua y género, por una parte, e identidad, política y poder, por otra. Es, por lo tanto, un trabajo en el que emergen líneas de investigación de amplio alcance que creemos fructíferas incluso en una dimensión de comparación entre contextos socioculturales y políticos diferentes, aunque afines, como son los de Italia y España.

6. REFERENCIAS

Barotto, A. y C. Mauri (2018), "Constructing lists to construct categories", Italian Journal of Linguistics, 30(1): 95-134.

Bengoechea, M. (2002), Guía para la revisión del lenguaje desde la perspectiva de género, Proyecto Parekatuz, Diputación Foral de Bizkaia.

Bengoechea, M. y M.L. Calero Vaquera Junta de Castilla y León (2003), Sexismo y redacción periodística. Guía de estilo 2, Valladolid: Junta de Castilla y León.

Bolívar, A. (2019), "Una introducción al análisis crítico del 'lenguaje inclusivo'", Literatura y lingüística, 40: 355-375.

Castells, M. (2009), Comunicación y poder, Madrid: Alianza Editorial.

CM/Rec(2019)1 = Raccomandazione CM/Rec(2019)1 del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla prevenzione e la lotta contro il sessismo.

Cortés, L. (2008), Las series enumerativas en el discurso oral en español, Madrid: Arco/libros.

Cortés, L. (2020), "La serie enumerativa como elemento intensificador en el discurso político, en M. E. Placencia y X. A. Padilla (Eds.), Guía práctica de pragmática del español, London and New York: Routledge, pp. 175-184.

Davies, B. y R. Harré (1999), "Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad", Sociológica, 14, 39: 215-239.

Escandell Vidal, M.V. (2020), "En torno al género inclusivo", IgualdadES, 2, 223-249.

Gallardo, B. (2014), Usos políticos del lenguaje, Madrid: Anthropos.

González Vallejo, R. (2021), "Unión Europea y lenguaje inclusivo: la guía italiana y española de la Secretaría General del Consejo", Lingue e Linguaggi, 46: 199-212.

Guerrero Salazar, S. (2019), "Las demandas a la RAE sobre el sexismo del diccionario: La repercusión del discurso mediático", Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales, (29): 43-60.

Guerrero Salazar, S. (Ed.) (2022), "El debate sobre el lenguaje inclusivo en la prensa española", Número monográfico de Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 89.

Guerrero Salazar, S. (Ed.) (2022), "Lenguaje y discurso sobre las mujeres en la prensa española", Número monográfico de Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 91.

Hernández Flores, N. (2013), "Actividad de imagen: caracterización y tipología en la interacción comunicativa", Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics, 1(2): 175-198.

Irigaray, L. (1992), Yo, tú, nosotras, Madrid: Cátedra.

Jefferson, G. (1990), "List construction as a task and resource", in Interaction Competence, Psathas, G. (ed.), Washington DC, University Press of America, pp. 63-92.

Leech, G. (1983), Principles of Pragmatics, London: Longman.

Lledó Cunill, E. (2006), Las profesiones de la a la z, Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales), Madrid.

Lombardi Vallauri, E. (2019), La Lingua Disonesta. Contenuti impliciti e strategie di persuasione, Bologna: il Mulino.

Mariottini, L. y M. Palmerini (2022), “El léxico femenino de las profesiones en español e italiano. Un modelo de análisis entre sistema, norma y habla aplicado al caso de ministra”, Annali - sezione romanza, 64, 1: 305-337.

Martín Rojo, L. (1997). “The politics of gender: agency and self-reference in women’s discourse”. Political Linguistics. Amsterdam: John Benjamins, pp. 231-254.

Martínez Linares, M.ª Antonia (2022), “Sobre los dobletes de género y cuestiones gramaticales conexas”, Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 89: 71-88.

NGLE (2009) = RAE-ASALE, Nueva gramática de la lengua española, Madrid: Espasa Libros.

Santiago Guervós de, J. (2016-2017), “Análisis del discurso populista en la España actual”, Analecta Malacitana 39 (1): 115-141.

SESGO INFORMATIVO Y PROSODIA SEMÁNTICA EN LA COBERTURA DEL COVID-19 EN LA PRENSA LOCAL DE GRANADA EN MARZO DE 2020

ÁLVARO RAMOS RUIZ
Universidad de Granada (España)

1. INTRODUCCIÓN

La crisis sanitaria derivada de la pandemia del COVID-19 ha sido uno de los acontecimientos más importantes a nivel mundial en las últimas décadas (Ramos Ruiz, 2022c, p. 23). Este suceso sin precedentes en la historia mundial reciente captó rápidamente la atención de los medios de comunicación, convirtiéndose en un momento discursivo (Moirand, 2007, p. 4), puesto que dio lugar a una extensa producción mediática durante el periodo que duró la pandemia. En este respecto, los medios realizaron una amplia cobertura diaria sobre todo lo que acontecía relacionado con el COVID-19. Los medios de comunicación juegan un papel destacado en la sociedad, ya que son la principal fuente de información para los ciudadanos (Krennmayr, 2015, p. 531). Además, en el ámbito de la salud pública desempeñan una labor importante en relación a la alfabetización sanitaria de la audiencia (Tanner *et al.*, 2015, p. 361). En el caso de España, la prensa fue uno de los medios que mayor atención prestó a la crisis sanitaria, destacando, en especial, los periódicos locales debido a su cercanía con la realidad del ciudadano.

La prensa, al igual que ocurre con el resto de medios de comunicación, no es un mero transmisor de la realidad, sino que actúa como intermediaria entre la realidad social y el espectador (Gomis, 1974, pp. 530-531), construyendo y difundiendo una visión propia de esta en base a una serie de criterios editoriales. Esa construcción periodística se realiza gracias al discurso mediático (Charaudeau, 2005, p. 12), ya que los periodistas, en ocasiones, no emplean palabras neutras a la hora de

informar, sino que usan términos cargados de opinión o connotación (McCombs & Evatt, 1995, p. 8) que pueden dar lugar a la existencia de un sesgo informativo en los textos periodísticos (Ramos Ruiz & Ramos Ruiz, 2022, p. 171)

Por ende, el presente trabajo parte de la hipótesis de que si los periódicos han presentado un determinado sesgo informativo durante la cobertura del COVID-19, este se podrá medir y analizar gracias al estudio del léxico empleado por los periodistas en el discurso mediático, ya que según Labbé y Monière (2008, p. 9) las palabras participan directamente en la construcción de la realidad describiendo y representando lo que no podemos experimentar directamente. Por consiguiente, para corroborar la hipótesis planteada, se proponen dos objetivos: (1) analizar el sesgo informativo que ha recibido el COVID-19 en la prensa local granadina durante el mes de marzo del año 2020, gracias al estudio de la prosodia semántica del término «coronavirus» y (2) realizar un estudio diacrónico, gracias a la comparativa de los resultados obtenidos entre las semanas analizadas.

El presente capítulo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se lleva a cabo un breve resumen histórico de la crisis del COVID-19 en España durante el mes de marzo de 2020. En segundo lugar, se realiza una revisión teórica de los conceptos de prosodia semántica, por un lado, y, de sesgo informativo en la prensa, por otro lado. En tercer lugar, se detalla el corpus y la metodología de análisis. En cuarto lugar, se presentan y discuten los resultados obtenidos del trabajo. Y en quinto y último lugar, se exponen las conclusiones del estudio.

2. BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DEL COVID-19 EN ESPAÑA

Como se cita en la Introducción, la pandemia del COVID-19 ha sido una de las grandes crisis sanitarias a las que se ha enfrentado el mundo en las últimas décadas (Ramos Ruiz, 2022c, pp. 24-25). Algunos estudios afirman de la existencia de este virus meses atrás de su descubrimiento, sin embargo, los primeros casos del nuevo coronavirus SARS-CoV-2 fueron diagnosticados el 29 de diciembre de 2019 en China (Hernández-

Mesa *et al.*, 2020, p. 9). Aunque se plantearon medidas de contingencia para evitar la propagación de esta enfermedad, el virus acabó extendiéndose por otros países de Asia, Oriente Próximo y Europa, detectándose el 12 de enero de 2020 los primeros contagios fuera del país asiático. Ante la evidente expansión del coronavirus y el significativo aumento de los casos, el 11 de marzo, la Organización Mundial de la Salud decretó la COVID-19 fue declarada como pandemia (Ferrer, 2020, p. 323).

En el caso de España, el primer paciente diagnosticado con COVID-19 se conoció el 31 de enero de 2020 en las Islas Canarias (Ferrer, 2020, p. 323). A lo largo del mes de febrero los contagios fueron en aumento, pero de una forma moderada, registrándose solamente 50 casos a fecha de 29 de febrero de 2020. Sin embargo, con la llegada del mes de marzo los pacientes de COVID-19 se incrementaron exponencialmente, alcanzando el 14 de marzo los 5.753 infectados. Ante esta situación, y con el objetivo de frenar el avance de la pandemia en España y evitar el colapso del sistema sanitario, el Gobierno nacional decretó el estado de alarma (Real decreto 463/2020) el 14 de marzo (Montaña Blasco *et al.*, 2020, p. 156). En dicho decreto se estableció el confinamiento de la población en sus casas por el periodo de quince días hasta valorar si la situación sanitaria remitía.

Sin embargo, a pesar del confinamiento de la población, los casos de COVID-19 en España siguieron en aumento de una forma exponencial, alcanzándose la cifra de 94.417 contagiados el 31 de marzo. Dicha circunstancia obligó al Gobierno a mantener el estado de alarma, prorrogando el confinamiento en varias ocasiones hasta el mes de mayo del mismo año.

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado se lleva a cabo una revisión de la literatura sobre el concepto de prosodia semántica y, seguidamente, una breve revisión teórica una sobre el concepto de sesgo informativo en la prensa.

3.1. La prosodia semántica

Aunque el origen del concepto de «prosodia semántica» se asocia con el término «prosodia» acuñado por Firth (1957), el primer autor en proponer una definición de «prosodia semántica» fue Louw (1993, p. 157), quién explicó dicho concepto como un aura consistente de significado con el que una forma está imbuida por sus colocaciones. O lo que es lo mismo, cómo el significado de una palabra determinada se ve influido por el significado de los términos que conforman su entorno léxico (Ramos Ruiz, 2021b, p. 6).

Más adelante, Stubbs (1996) propuso como novedad establecer una clasificación de la prosodia semántica en tres categorías: prosodia negativa, prosodia neutra y prosodia positiva. En este sentido, y como bien apunta Zhang (2010, p. 192), son las colocaciones las que aportan dicho valor semántico (positivo, negativo o neutro) a la palabra nodo.

Por otro lado, Whitsitt (2005) expone que la prosodia semántica no es un concepto unívoco, sino que puede describirse desde tres puntos de vista diferentes que le aportan distintos matices: a) desde el punto de vista diacrónico a diferencia del sincrónico; b) desde la perspectiva pragmática; y c) desde el punto de vista de la connotación.

En el caso de este trabajo, se abordará el estudio de la prosodia semántica, por un lado, desde la perspectiva pragmática y, por otro lado, desde el punto de vista de la connotación. En el primero de los casos, Sinclair (1996, pp. 87-88) explica que la prosodia semántica posee una función pragmática y actitudinal, que habitualmente constituye la razón del hablante para emitir un enunciado. Es decir, que la prosodia semántica puede revelar la actitud o posición del emisor hacia determinados elementos léxicos, así como, su propósito comunicativo (Alcaraz-Mármol & Soto-Almela, 2016, p. 6). En el segundo caso, Hunston (2002, p. 141) hace mención a la naturaleza encubierta de la prosodia semántica, ya que reconoce que el término «prosodia semántica» hace alusión a una palabra que se emplea habitualmente en un entorno particular, adquiriendo connotaciones propias de dicho entorno. Del mismo modo, Hunston (2002, p. 68) redefine el concepto de «colocación», entendiéndolo

como la tendencia de las palabras a estar sesgadas en la forma en que coexisten.

Para concluir este apartado, se debe reseñar que para el presente estudio se ha tenido en cuenta el concepto de «prosodia local» acuñado por Tribble (2000, p. 86). La «prosodia local» se define como las prosodias semánticas que solo ocurren en determinados géneros o análogos de dichos géneros. En este caso, se analiza la prosodia semántica presente en los textos periodísticos.

3.2. El sesgo informativo en la prensa

El periodismo es fundamentalmente un método de interpretación de la realidad (Gomis, 1974, p. 13). Por ello, todo proceso informativo presenta un cierto grado de subjetividad, ya que cada medio se ve obligado a elaborar la información según sus propias necesidades (Vázquez Bermúdez, 2006, p. 260). Para Gunter (1997) esta circunstancia se define como sesgo estructural, que hace referencia a la desviación involuntaria, motivada por las circunstancias de la producción informativa (Verdú Cueco, 2009, p. 88).

Sin embargo, y como pone de manifiesto Fowler (1991, p. 222), la información periodística no es un fenómeno neutro, sino que es un producto derivado de la industria mediática que guarda relaciones con los gobiernos y las organizaciones políticas (Hallin & Mancini, 2004, p. 98). Esta circunstancia puede dar lugar a que las informaciones (y, obviamente, las opiniones) difundidas por los medios de comunicación presenten un determinado sesgo informativo, afín, en ocasiones, a dichos grupos de poder o partidos políticos anteriormente mencionados (Ramos Ruiz, 2018, p. 375).

En los últimos años, han sido varios los autores que se han propuesto plantear una definición sobre qué es el sesgo informativo. Por ejemplo, Gunter (1997, p. 13) lo define como el trato diferencial y sistemático hacia un candidato, un partido o un hecho durante un período prolongado, lo que implica no tratar todas las voces por igual. En otro orden, Verdú Cueco (2010, p. 139-140) habla de «la desviación o inclinación; en el caso de la información significa un alejamiento de los valores

deontológicos de veracidad, imparcialidad y pluralidad, en una dirección favorable a intereses particulares, y no generales». Por otro lado, McQuail (1992, p. 191) concibe el sesgo como «una tendencia para salirse del camino recto de la verdad objetiva desviándose o bien a la izquierda o bien a la derecha». Como se puede apreciar, pese a las diferencias existentes entre las definiciones citadas, las tres coinciden en expresar la misma idea, es decir, «la ausencia de una buena práctica periodística dirigida a un interés concreto por parte del medio» (Ramos Ruiz & Ramos Ruiz, 2019, p. 351).

4. CORPUS Y METODOLOGÍA

Para el presente estudio se ha compilado un corpus para fines específicos compuesto por textos de información y de opinión del periódico granadino de información general más leído y con mayor difusión según el Estudio General de Medios (EGM)[27] y la Oficina de Justificación de la Difusión (OJD)[28]: *IDEAL de Granada*.

El corpus está compuesto por un total de 2.267 textos y lo conforma 1.123.138 palabras. Además, el periodo temporal abarca todo el mes de marzo de 2020, desde el día 1 hasta el día 31. Se ha escogido el mes de marzo por varios motivos, en primer lugar, porque es el mes en el que se declara la pandemia (11 de marzo) y también el estado de alarma en España (15 de marzo). En segundo lugar, porque nos permite comparar la cobertura y el tratamiento periodístico antes y después de la aprobación del confinamiento en España. Para la recuperación de los textos, se han seleccionado todos aquellos que contuvieran algunos de los términos siguientes: «coronavirus», «COVID-19» o «SARS-CoV-2».

Para el análisis del corpus se ha empleado una metodología utilizada en un trabajo previo de Ramos Ruiz (2022c) sobre el estudio del sesgo informativo del término «coronavirus» a través del análisis de la prosodia semántica. Asimismo, se ha tenido en cuenta la metodología de otros trabajos previos de Ramos Ruiz (2020, 2021b, 2021a, 2022a, 2022b,

[27] Accesible en: <http://www.aimc.es/> (última consulta el 06-01-2022)

[28] Accesible en: <https://www.ojd.es/> (última consulta el 06-01-2022)

2022d) sobre el estudio del sesgo informativo en la prensa a través del análisis de la prosodia semántica, pero, en este caso, centrado en el término «Brexit». En el caso de este trabajo, en primer lugar, se ha procesado el corpus a través del programa informático Sketch Engine® (Kilgarriff *et al.*, 2014), lo que ha permitido localizar, de manera semiautomática, las coocurrencias junto al término «coronavirus». A continuación, se han seleccionado únicamente las categorías gramaticales que, según nuestro punto de vista, consideramos que aportan información léxica al término «coronavirus», a saber, adjetivos, verbos y sustantivos. Más adelante, se han clasificado de forma manual las coocurrencias teniendo en cuenta el valor positivo, neutro o negativo que aportan al término «coronavirus». En relación a esta cuestión, conviene explicar que el término «coronavirus», al referirse a una enfermedad, tiene de por sí un valor negativo intrínseco. Por tanto, lo que se persigue con el estudio de la prosodia semántica es conocer si el léxico utilizado por los periodistas refuerza ese valor negativo o si, por el contrario, pretende atenuar el grado de negatividad de dicho término. Por otro lado, se debe explicar que durante el proceso de clasificación de las coocurrencias se han tenido en cuenta aquellas palabras que han ido precedidas por el adverbio «no», ya que el significado de estas puede verse modificado. En última instancia, y con el objetivo de dotar al estudio de una perspectiva diacrónica, se han comparado los resultados obtenidos entre las cuatro semanas que conformaron el mes de marzo de 2020.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

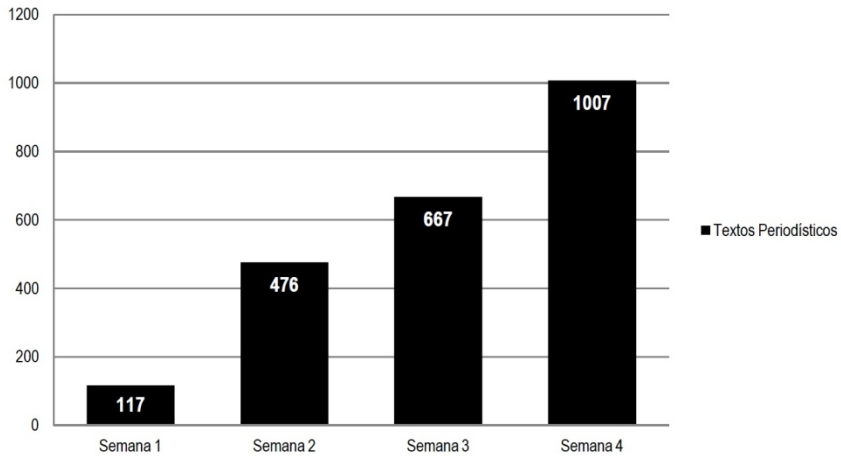
Una vez realizado el análisis anteriormente detallado, se procederá en el presente apartado a exponer y discutir los resultados obtenidos. En primer lugar, se detallarán los datos cuantitativos del estudio y, en segundo lugar, los resultados cualitativos.

5.1. Resultados cuantitativos

En primer lugar, se comentan los datos relativos a la cobertura mediática que ha llevado a cabo el diario *IDEAL de Granada* en cuanto a la publicación de textos periodísticos durante el mes de marzo de 2020. Para

ello, se han presentado los datos por semanas, como bien se muestra a continuación en el Gráfico 1.

GRÁFICO 1. *Número de textos periodísticos publicados por IDEAL de Granada en las semanas de marzo de 2020*

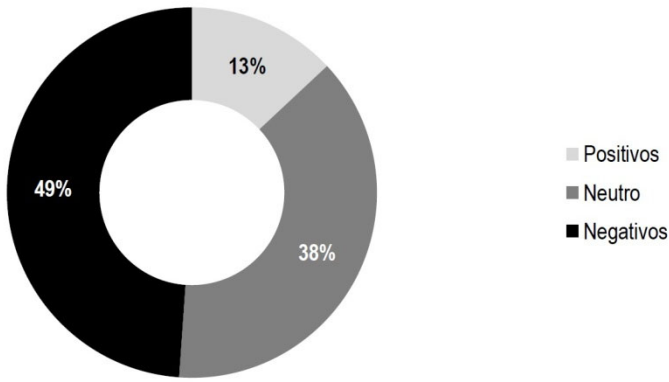


Fuente: Elaboración propia

Como se puede ver en el Gráfico 1, la cobertura mediática del diario *IDEAL de Granada* fue en aumento conforme avanzó el mes de marzo de 2020. Se observa, claramente, como en la primera semana de dicho mes el diario local tan solo publicó 117 textos relativos al COVID-19 mientras que en la segunda semana la cobertura ascendió a los 476. A partir de la tercera semana, una vez aprobado el estado de alarma y con la población confinada en sus casas, se aprecia cómo la publicación de textos asciende a los 667 y, en la última semana, y teniendo en cuenta el elevado aumento de los casos por coronavirus, las publicaciones de este medio alcanzan la cifra de 1.007 textos. Por tanto, podemos afirmar que conforme fue avanzando la pandemia la cobertura sobre ella se incrementó por parte del periódico *IDEAL de Granada*, especialmente, a raíz de la aprobación del estado de alarma por parte del Gobierno español.

En segundo lugar, se presentan los resultados obtenidos del estudio de la prosodia semántica en todo el corpus del diario *IDEAL de Granada*, como se pone de manifiesto en el siguiente Gráfico 2.

GRÁFICO 2. *Porcentaje de coocurrencias positivas, neutras y negativas del término «coronavirus» del corpus general*

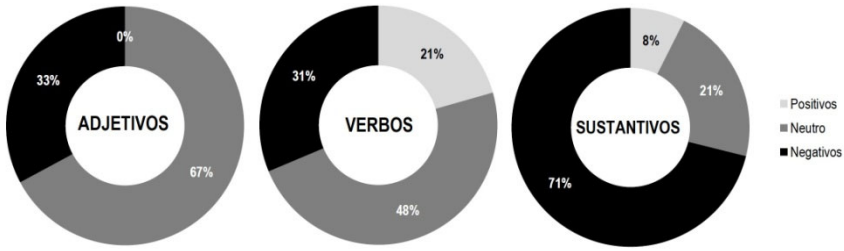


Fuente: Elaboración propia

Como se desprende del Gráfico 2, la mayoría de las coocurrencias del término «coronavirus» son negativas, alcanzando una cifra absoluta de 375 apariciones, lo que supone un 49 % del total. Seguidamente, se encuentran las coocurrencias neutras, con 292 apariciones, que representan el 38 %. Y en última instancia, las coocurrencias positivas que suman 100 apariciones y que tan solo suponen un 13 % del total. Por tanto, a la vista de estos resultados generales, podemos determinar que el periódico *IDEAL de Granada* ha mostrado un sesgo mayoritariamente negativo en cuanto a la construcción mediática del término «coronavirus», ya que casi la mitad de las coocurrencias tienen una connotación negativa.

A continuación, y como muestra en el Gráfico 3, se comparan los resultados obtenidos del estudio de la prosodia semántica, atendiendo a las tres categorías gramaticales objeto de estudio: adjetivos, verbos y sustantivos.

GRÁFICO 3. *Porcentaje de coocurrencias positivas, neutras y negativas del término «coronavirus» en las categorías de los adjetivos, verbos y sustantivos del corpus general*



Fuente: Elaboración propia

Según muestra el Gráfico 3, en la categoría de los adjetivos, observamos cómo la mayoría de las coocurrencias, un 67 %, poseen un valor neutro respecto al término «coronavirus», mientras que el 33 % tiene una connotación negativa. Sin embargo, no se aprecia ninguna coocurrencias positiva en dicha categoría gramatical. Estos datos son curiosos si tenemos en cuenta que los adjetivos, por su propia naturaleza, son palabras que «denotan cualidades o propiedades de las entidades a las que modifican» (Bosque, 1993, p. 10). En este caso, como se ha podido comprobar, la mayoría de los adjetivos junto a «coronavirus» poseen un valor neutro, es decir, que no le aportan ninguna connotación a dicho término. Y tan solo un 33 % de ellos le dota de un valor negativo.

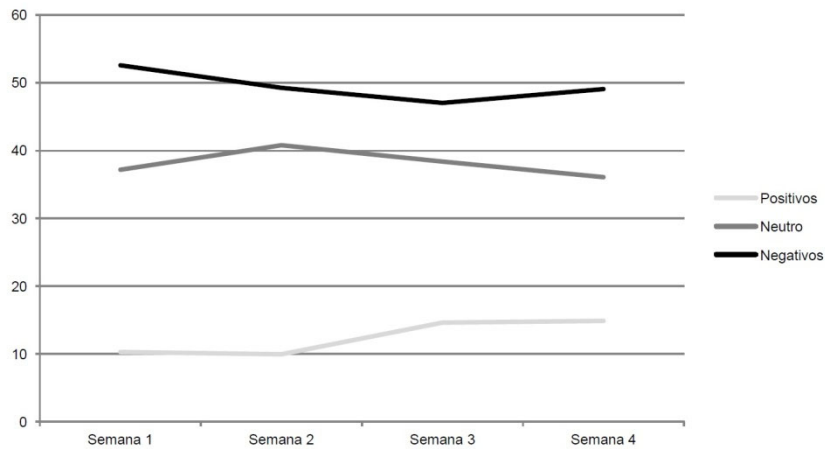
En cuanto a los verbos, de nuevo, apreciamos cómo las coocurrencias neutras son las más frecuentes, suponiendo el 48 % del total. A continuación, están las coocurrencias negativas, con un 31 % y las positivas con un 21 %. Por tanto, en esta ocasión, sí se aprecia una mayor igualdad entre las coocurrencias neutras y las coocurrencias con connotación (bien negativa o bien positiva).

Por último, los datos más significativos los encontramos en la categoría de los sustantivos, en la que comprobamos cómo las coocurrencias negativas suponen el 71 % del total, seguidas de las neutras, con un 21 %, y, finalmente, las positivas, con tan solo un 8 %. Por tanto, y considerando estos resultados, podemos afirmar que los sustantivos han sido la

categoría que mayor connotación ha aportado al término «coronavirus», especialmente, negativa.

Para concluir el apartado de los datos cuantitativos, se han comparado los resultados obtenidos del estudio de la prosodia semántica entre las cuatro semanas del mes de marzo, con el fin de dotar al estudio de una perspectiva diacrónica. Los datos quedan reflejados en el siguiente Gráfico 4.

GRÁFICO 4. *Frecuencia relativa de las coocurrencias positivas, neutras y negativas del término «coronavirus» del corpus general en las cuatro semanas del mes de marzo de 2020*



Fuente: Elaboración propia

Como bien se desprende del Gráfico 4, en las cuatro semanas de marzo se mantiene el mismo patrón en cuanto a la prosodia semántica de término «coronavirus». En primer lugar, se encuentran las coocurrencias negativas, seguidas de las neutras y, finalmente, las positivas. Sí es interesante observar, cómo a partir de la tercera semana (una vez se ha declarado el estado de alarma en España), las coocurrencias negativas y neutras descienden ligeramente, a favor de las coocurrencias positivas. Como luego se podrá comprobar en el apartado 5.2. RESULTADOS CUALITATIVOS, este ligero cambio de tendencia favorable hacia las coocurrencias positivas se debe a que la prensa local granadina hace referencia a las medidas políticas para la contingencia del virus y a la labor de los

sanitarios para combatir los casos de COVID-19. Por tanto, esa referencia a la lucha contra el coronavirus es lo que otorga al discurso periodístico cierto carácter positivo en cuanto a la construcción mediática del término «coronavirus».

5.1. Resultados cualitativos

En el presente apartado, se mostrarán algunos ejemplos cualitativos extraídos de los textos periodísticos analizados para ver el sesgo informativo que la prensa local granadina le otorga al término «coronavirus».

En primer lugar, comenzaremos exponiendo los ejemplos de prosodia semántica negativa. En el caso de los adjetivos, encontramos algunas palabras con una fuerte connotación de esta índole, como es el caso de «dichoso» (con 7 apariciones), «maldito» (4) o «puñetero» (2), entre otros. A continuación, se muestran algunos ejemplos:

> 1. «Aunque Macarena y Lizana me cuentan que, en realidad, la decisión no la tomaron ellos, sino que vino empujada por la precipitación de las excepcionales circunstancias que vivimos en estos días a causa del **dichoso coronavirus**» (El mal trago de desbaratar una boda organizada desde casi dos años atrás, 23/03/2020, *IDEAL de Granada*).
>
> 2. «El **maldito coronavirus** no les iba a dejar en paz» (La triple cuarentena, 21/03/2020, *IDEAL de Granada*).
>
> 3. «Mientras que algunos miembros de la UME cubrían la zona de manera general, otros se ufanaban en los pequeños detalles, acercándose con papeles y trapos a un milímetro de las malditas e invisibles huellas del **puñetero coronavirus**» (Cincuenta soldados de la UME borran las huellas del virus en Renfe y Mondragones, 18/03/2020, *IDEAL de Granada*).

En el caso de los verbos, encontramos palabras que, por un lado, hace alusión a la transmisión o propagación del virus, como, por ejemplo, «contraer» (9) o «contagiar» (4), y, por otro lado, aquellos que hacen referencia a los efectos negativos del virus, como es el caso de «afectar» (6) o «golpear» (2), entre otros. Seguidamente, se comparten algunos ejemplos:

> 4. «Más de 9.400 trabajadores **han contraído** el **coronavirus** y el Gobierno anuncia la contratación de 200 profesionales extranjeros» (El número de sanitarios contagiados se duplica en los últimos cuatro días, 28/03/2020, *IDEAL de Granada*).

5. «Cinco granadinos permanecen aislados y acosados en Perú por temor a que **contagien** el **coronavirus** por ser españoles» (Cinco granadinos permanecen aislados y acosados en Perú por temor a que contagien el coronavirus por ser españoles, 20/03/2020, *IDEAL de Granada*).

6. «El **coronavirus** ya **afecta** a 19.980 personas, casi el doble que el pasado martes, cuando el país pasó la frontera de los diez millares de infectados con 11.178 casos» (El virus ya mata a diez personas cada hora en España, 21/03/2020, *IDEAL de Granada*).

7. «Fue su segunda jornada después del martes con el afán de seguir desinfectando infraestructuras estratégicas y puntos 'calientes' en los que el **coronavirus ha golpeado** con fuerza» (El 'batallón' de limpieza vuelve a Granada, 20/03/2020, *IDEAL de Granada*).

Por último, en cuanto a los sustantivos, encontramos ejemplos como «pandemia» (37), «brote» (23), «contagio» (19) o «enfermo» (6), entre otros. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

8. «La extensión de la **pandemia** de **coronavirus** está llevando a las autoridades sanitarias a tomar ideas imaginativas que frenen al máximo el contagio» (Almería prepara la Bola Azul para hacer los test rápidos del COVID -19 sin bajar del coche, 23/03/2020, *IDEAL de Granada*).

9. «Hermetismo absoluto entorno al posible **brote** de **coronavirus** en una residencia de mayores en Los Villares» (A la espera de conocer los resultados en la residencia de ancianos de Los Villares, 24/03/2020, *IDEAL de Granada*).

10. «España entra en una nueva fase de la epidemia tras duplicarse el ritmo de **contagios** de **coronavirus**» (España entra en una nueva fase de la epidemia tras duplicarse el ritmo de contagios de coronavirus, 01/03/2020, *IDEAL de Granada*).

11. «Hemos adelantado el alta a todos los que pueden marcharse a casa de otras plantas para poder acondicionar las salas para los **enfermos** de **coronavirus**» (La emergencia sanitaria es que el sistema no colapse por falta de recursos, 11/03/2020, *IDEAL de Granada*).

En segundo lugar, se compartirán algunos ejemplos de coocurrencias neutras. Al igual que en las negativas, comenzaremos con los adjetivos. En este caso, el ejemplo más frecuente es «nuevo» (22), que hace referencia a la novedad de este virus, como se muestra a continuación:

12. «La alerta mundial por el brote del **nuevo coronavirus** COVID-19 está ya siendo aprovechada por delincuentes y personas sin escrúpulo, que aprovechan para estafar o timar a personas en sus domicilios, según advirtió esta semana el Ayuntamiento de Vícar a sus ciudadanos» (Vícar

alerta de intentos de estafa a mayores y recomienda llamar para pedir ayuda, 28/03/2020, *IDEAL de Granada*).

En relación a los verbos, encontramos una amplia variedad de ellos con valor neutro, como, por ejemplo, «ser» (7) o «denominar» (2), entre otros. Seguidamente se comparten algunos fragmentos de texto:

13. «Nadie te sabe decir qué **es** el **coronavirus**, ni te dan plazos» (Un aficionado del Granada en Valencia, contagiado por el coronavirus, 10/03/2020, *IDEAL de Granada*).

14. «En el caso del **coronavirus denominado** como Síndrome Respiratorio Agudo y Severo 1 (SARS1), su periodo de inmunidad es de tres años, aunque en la actualidad no se sabe si la cifra es extrapolable» (El debate del confinamiento absoluto, 25/03/2020, *IDEAL de Granada*).

Por último, en cuanto a los sustantivos, encontramos palabras como «prueba» (14) o «test» (12), entre otros, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

15. «La Inmaculada cuenta ya con un punto de **pruebas** de **coronavirus**» (La Inmaculada cuenta ya con un punto de pruebas de coronavirus, 28/03/2020, *IDEAL de Granada*).

16. «Otra aplicación potencial del **test** de **coronavirus** es detectar este virus en el aire» (Test de COVID -19: cómo se realiza, qué datos proporciona e importancia de su realización, 23/03/2020, *IDEAL de Granada*).

En tercer y último lugar, se procede a exponer las coocurrencias positivas. En este caso, y teniendo en cuenta los resultados, nos centraremos en la categoría de los verbos, donde se aprecian un mayor número de coocurrencias positivas. En este sentido, y como ya se indicó en el apartado 5.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS, la mayoría de los verbos categorizados como positivos son aquellos que hacen referencia a las medidas políticas o a la labor de los sanitarios con la finalidad de frenar el COVID-19. En este sentido, nos encontramos verbos como «frenar» (14), «combatir» (10), «contener» (7), «superar» (6) o «prevenir» (4), entre otros. A continuación se presentan algunos ejemplos:

17. «Normas de excepción para tratar de **frenar** el **coronavirus**» (Normas de excepción para tratar de frenar el coronavirus, 03/03/2020, *IDEAL de Granada*).

18. «Felipe Segura, médico del primer equipo del Granada, se encuentra **combatiendo** el **coronavirus** estos días dentro del servicio provincial del 061, su anterior trabajo, ante la falta de efectivos para frenar el avance de la pandemia» (Felipe Segura, médico del Granada, regresa al 061 para combatir el COVID -19, 31/03/2020, *IDEAL de Granada*).

19. «Medidas para **contener** el **coronavirus**» (Medidas para contener el coronavirus, 12/03/2020, *IDEAL de Granada*).

20. «De igual modo, 11 personas ha **superado** el **coronavirus** y se encuentra curada del COVID-19 en Granada» (Nuevo foco en un centro de hemodiálisis de la Chana, 29/03/2020, *IDEAL de Granada*).

21. «A estos últimos se les pidió que acudieran a donar solo si se encontraban bien y que, tanto en el trayecto desde casa como en la espera, siguieran las recomendaciones para **prevenir** el **coronavirus**» (Buena respuesta ubetense a la llamada para donar sangre, 22/03/2020, *IDEAL de Granada*).

6. CONCLUSIONES

El análisis realizado en este estudio ha permitido corroborar la hipótesis de partida, ya que se ha podido detectar y analizar el sesgo informativo que la prensa local granadina ha mostrado en la construcción discursiva del término «coronavirus» durante la cobertura de la pandemia del COVID-19 en el mes de marzo de 2020. Los datos resultantes del análisis han puesto de manifiesto que, de forma mayoritaria, el diario *IDEAL de Granada* ha presentado un sesgo informativo negativo en el tratamiento del término «coronavirus», ya que casi la mitad de las coocurrencias junto a dicha palabra contaban con una connotación negativa. Además, también se ha comprobado cómo dentro de las tres categorías gramaticales estudiadas, los sustantivos han sido las palabras que han dotado de una mayor connotación negativa a «coronavirus», alcanzando un 71 % del total de las coocurrencias, seguidas por los adjetivos, con un 33 %, y los verbos, con un 31 %.

Del mismo modo, cabe apuntar que, aunque existen algunos trabajos previos que han analizado la cobertura del COVID-19 en los medios de comunicación españoles, la principal novedad de esta investigación radica en que se plantea un estudio que tiene por finalidad la detección y análisis del sesgo informativo en el discurso mediático de la prensa local granadina, centrado en el estudio de la prosodia semántica del término

«coronavirus». Por consiguiente, nos encontramos ante un trabajo de investigación pionero que aborda el análisis del COVID-19 desde una perspectiva mediática y lingüística.

En el apartado metodológico, conviene apuntar que el empleo de la prosodia semántica aplicado al análisis de sesgo es una herramienta que permite profundizar en el estudio de la construcción discursiva que los medios de comunicación, en este caso, la prensa local granadina, realizan sobre los sucesos de actualidad. Dicha metodología, que ya ha sido empleada en trabajos previos, ha permitido analizar de una forma precisa el discurso mediático de la prensa local de Granada sobre el COVID-19. Por último, conviene apuntar que la presente investigación supone un importante avance en el estudio del sesgo informativo en el discurso mediático de la prensa.

7. AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

El presente trabajo forma parte de una investigación postdoctoral, derivada de los estudios realizados en el marco de una estancia en la Universidad de Valladolid, enmarcada en una Ayuda Margarita Salas financiada por el Ministerio de Universidades a través de los fondos Netx Generation EU de la Unión Europea.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaraz-Mármol, G., & Soto-Almela, J. (2016). The semantic prosody of the words inmigración and inmigrante in the Spanish written media: A corpus-based study of two national newspapers. Revista Signos, 49(91), 145–167. https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000200001

Bosque, I. (1993). Sobre las diferencias entre los adjetivos relacionales y los calificativos. Revista Argentina de Lingüística, 9, 9–48.

Charaudeau, P. (2005). Les medias et l'information. L'impossible transparence du discours. Bruxelles: Éditions De Boeck.

Ferrer, R. (2020). Pandemia por COVID-19: el mayor reto de la historia del intensivismo. Medicina Intensiva, 44(6), 323–324. https://doi.org/10.1016/j.medin.2020.04.002

Firth, J. R. (1957). Papers in Linguistic 1934-1951. London: Oxford University Press.

Fowler, R. (1991). Language in the News: Discourse and Ideology in the Press. London-New York: Routledge.

Gomis, L. (1974). El medio media: La función política de la prensa. Madrid: Seminarios y Ediciones.

Gunter, B. (1997). Measuring Bias on Television. Luton: University of Luton.

Hallin, D., & Mancini, P. (2004). Comparing media systems: Three models of media and politics. Cambridge: Cambridge University Press.

Hernández-Mesa, N., Hernández Llanes, J., & Llanes Betancourt, C. (2020). Las grandes epidemias de la Historia. De la peste de Atenas a la COVID-19. Revista Habanera de Ciencias Médicas, 19(5), 1–13.

Hunston, S. (2002). Corpora in Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

Kilgarriff, A., Baisa, V., Bušta, J., Jakubíček, M., Kovář, V., Michelfeit, J., … Suchomel, V. (2014). The Sketch Engine: ten years on. Lexicography, 1(1), 7–36. https://doi.org/doi:10.1007/s40607-014-0009-9

Krennmayr, T. (2015). What Corpus Linguistics Can Tell Us About Metaphor Use In Newspaper Texts. Journalism Studies, 16(4), 530–546. https://doi.org/10.1080/1461670X.2014.937155

Labbé, D., & Monière, D. (2008). Les mots qui nous gouvernent : Le discours des Premiers ministres québécois : 1960-2005. Québec: Monière-Wollank Éditeurs.

Louw, B. (1993). Irony in the Text or Insin cerity in the Writer? The Diagnostic Potential of Semantic Prosodies. In E. Baker, M., Francis, G. y Tognini-Bonelli (Ed.), Text and Technology: In Honour of John Sinclair (pp. 157–176). Amsterdam: John Benjamins.

McCombs, M., & Evatt, D. (1995). Los temas y los aspectos: explorando una nueva dimensión de la Agenda-setting. Comunicación y Sociedad, 8, 7–32.

McQuail, D. (1998). La acción de los medios. Los medios de comunicación y el interés público. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Moirand, S. (2007). Le discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre. Paris: Presses Universitaires de France.

Montaña Blasco, M., Ollé Castellà, C., & Lavilla Raso, M. (2020). Impacto de la pandemia de Covid-19 en el consumo de medios en España. Revista Latina de Comunicación Social, 78, 155–167. https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1472

Ramos Ruiz, Á. (2018). El sesgo ideológico en la prensa económica española: un estudio de corpus. In M. González & M. Valderrama (Eds.), Discursos Comunicativos Persuasivos Hoy (pp. 375–388). Madrid: Tecnos (Grupo Anaya).

Ramos Ruiz, Á. (2020). La imagen del Brexit en la prensa española en la cobertura del referéndum de salida. In J. Sotelo González & J. Gallardo Camacho (Eds.), Comunicación especializada: historia y realidad actual (pp. 1247–1261). Madrid: McGraw-Hill Interamericana España.

Ramos Ruiz, Á. (2021a). El sesgo ideológico en la cobertura del Brexit en la prensa digital española. In N. Sánchez-Gay & M. L. Cárdenas-Rica (Eds.), La comunicación a la vanguardia. Tendencias, métodos y perspectivas (pp. 1981–1997). Madrid: Fragua.

Ramos Ruiz, Á. (2021b). El sesgo ideológico y la prosodia semántica en la construcción del discurso mediático del Brexit en la prensa española. Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos, 41(II), 1–35.

Ramos Ruiz, Á. (2022a). El discurso mediático sobre el Brexit: estudio léxico-semántico del sesgo informativo en la prensa española. Universidad de Granada - Université Paris Cité.

Ramos Ruiz, Á. (2022b). El sesgo informativo en la cobertura del pos-Brexit en la prensa económica española. In A. Sánchez Cotta & M. Bermúdez Vázquez (Eds.), Filosofía, tecnopolítica y otras ciencias sociales nuevas formas de revisión y análisis del humanismo (pp. 589–607). Madrid: Dykinson.

Ramos Ruiz, Á. (2022c). El sesgo informativo y la prosodia semántica en el discurso mediático del coronavirus en la cobertura digital de El País. Revista Estudios Del Discurso Digital (REDD), 5, 22–42. https://doi.org/10.24197/redd.5.2022.22-42

Ramos Ruiz, Á. (2022d). Los sustantivos del discurso mediático del Brexit en la prensa económica española: estudio del sesgo informativo y la prosodia semántica. International Visual Culture Review / Revista Internacional de Cultura Visual, 89, 1–13. https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3546

Ramos Ruiz, Á., & Ramos Ruiz, I. (2019). El sesgo ideológico en el tratamiento informativo del BREXIT en la prensa anglosajona. In P. López Villafranca, J. I. Niño González, & L. F. Solano Santos (Eds.), La nueva comunicación del siglo XXI (pp. 347–358). Madrid: Pirámide (Grupo Anaya).

Ramos Ruiz, Á., & Ramos Ruiz, I. (2022). El sesgo ideológico en el discurso político de la prensa española: la reforma constitucional de 2011. Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación, 89, 171–182. https://doi.org/10.5209/clac.70743

Sinclair, J. (1996). The Search for Units of Meaning. Textus, 9, 75–106.

Stubbs, M. (1996). Text and Corpus Linguistics. Oxford: Blackwell.

Tanner, A. H., Friedman, D. B., & Zheng, Y. (2015). Influences on the Construction of Health News: The Reporting Practices of Local Television News Health Journalists. Journal of Broadcasting & Electronic Media, 59(2), 359–376. https://doi.org/10.1080/08838151.2015.1029123

Tribble, C. (2000). Genres, Keywords, Teaching.: Towards a Pedagogic Account of the Language of Project Proposals. In L. Burnard & T. McEnery (Eds.), Rethinking Language Pedagogy from Corpus Perspectives (pp. 74–90). New York: Peter Lang.

Vázquez Bermúdez, M. Á. (2006). Los medios toman partido. Ámbitos, 15, 257–267. https://doi.org/10.12795/Ambitos.2006.i15.1

Verdú Cueco, Y. (2009). Sesgo y encuadre en las noticias de TV : mecanismos de manipulación periodística a propósito del urbanismo y del agua en los informativos de Canal 9. Universidad de Valencia.

Verdú Cueco, Y. (2010). El tratamiento del urbanismo y del agua en los informativos de Canal 9. Arxiu de Ciències Socials, 23, 137–148.

Whitsitt, S. (2005). A critique of the concept of semantic prosody. International Journal of Corpus Linguistics, 10, 283–305. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1075/ijcl.10.3.01whi

Zhang, C. (2010). An Overview of Corpus-based Studies of Semantic Prosody. Asian Social Science, 6(6), 190–194. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5539/ass.v6n6p190

LOS TURNOS DE PALABRA EN LAS ENTREVISTAS TELEVISIVAS DE JORDI ÉVOLE A POLÍTICOS: VOCES DISCURSIVAS E IRONÍA

ANDRÉS ORTEGA GARRIDO
Università degli Studi di Bergamo (Italia)

1. INTRODUCCIÓN

Entre 2008 y 2019 la cadena española de televisión La Sexta emitió con gran éxito de público el programa *Salvados*, presentado en ese periodo por Jordi Évole, periodista ya conocido por anteriores participaciones en otros espacios televisivos, pero que, a raíz de este programa, alcanzará una fama notable, convirtiéndose en uno de los entrevistadores más conocidos del país. *Salvados*, en sus primeras temporadas, incluía contenidos bastante heterogéneos que iban del humor a la crítica social, pasando por la entrevista. A partir de 2009, con su tercera temporada, el programa se centra primordialmente en la entrevista, con una clara vocación de crítica hacia temas de corte social y político. Con todo, el tono humorístico y rompedor que había presidido las dos primeras temporadas del programa no desaparece completamente, dando lugar a un tipo de entrevista novedoso, al menos en el panorama periodístico español: el entrevistador tiene un papel preponderante en la entrevista, formula preguntas incómodas a cada rato, demuestra una viva tendencia a la ironía, se expresa con términos muy coloquiales, no esconde su opinión y parece concebir la entrevista como una charla espontánea, muy alejada de la rigidez que tradicionalmente había imperado en el género, especialmente en su vertiente audiovisual. De hecho, una de las características de *Salvados* es que la entrevista no se realiza en un estudio de televisión, sino que tiene lugar en espacios del ámbito del entrevistado o incluso en espacios públicos como puedan ser un parque o un bar.

De hecho, en líneas generales se puede afirmar que la entrevista periodística oral ha sido uno de los géneros periodísticos que en los últimos años ha sufrido una evolución más radical, pasando de un modelo basado en el protagonismo del entrevistado a uno donde el entrevistador adquiere cada vez mayor peso e importancia. En este sentido, por otra parte, la entrevista periodística se consideraba tradicionalmente un género dentro del cual se mantenía una cierta neutralidad por parte del entrevistador a la hora de formular las preguntas e intervenir en la conversación misma (Clayman, 1988, 1992), mientras que en los últimos lustros se ha venido observando en el periodista una tendencia creciente a la introducción de la subjetividad (Fuentes Rodríguez, 2013), como, por otra parte, sucede en otros géneros periodísticos donde debería ser prioritaria la neutralidad y la objetividad. En España, como decimos, uno de los entrevistadores que ha revolucionado el género de manera más convincente es Jordi Évole con su programa *Salvados* y, en menor medida, con *Lo de Évole*, el espacio de entrevistas que ha pasado a presentar después de abandonar *Salvados* en 2019, programa de cuya presentación se encarga desde entonces Fernando González, "Gonzo", manteniendo el tono incisivo característico de la etapa de Évole. En cualquier caso, estos nuevos modelos de entrevista sufren una importante transformación respecto al modelo tradicional, donde el intercambio de turnos de palabra consiste mayoritariamente en una sucesión de preguntas y respuestas. Con los nuevos modelos de entrevista, tal ritmo se ve alterado para dar cabida a todo tipo de posibilidades, no sólo desde el punto de vista del contenido de las propias intervenciones, sino también por lo que respecta al propio flujo interaccional.

Ya de entrada, desde un punto de vista comunicativo, la entrevista se configura como un intercambio no equilibrado, asimétrico, desigual (Orletti 2000), donde existe un director de la interacción –papel normalmente (pero no exclusivamente) desempeñado por el periodista–, en quien recae la facultad de formular preguntas, guiar la conversación o insertar elementos metalingüísticos a modo de comentarios e incisos, así como glosas y reformulaciones. Estas dinámicas son posibles en un contexto asimétrico donde se han delimitado de antemano unos roles, normalmente de manera implícita (es evidente que hay un entrevistador y

un entrevistado), y donde se perfilan unas estrategias comunicativas encaminadas a un objetivo concreto: llegar al destinatario final de todo el intercambio comunicativo, es decir, al público, a la audiencia (Ortega Garrido 2021).

2. OBJETIVOS

Las bases teóricas de estudio de la entrevista periodística como género discursivo son la sociolingüística y la pragmática, dentro de las cuales se sitúan las disciplinas del análisis del discurso y del análisis de la conversación. La entrevista, como bien han señalado especialmente estudiosos anglosajones (Heritage, 1985; Heritage y Greatbach, 1991), es una interacción de tipo institucional, esto es, realizada en un marco preciso con un contexto y unas premisas determinadas, todo lo cual distingue a este tipo de interacciones de lo que sería la interacción "madre", es decir, la conversación espontánea, aquella que se considera la base misma del hecho comunicativo, "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" (Calsamiglia y Tusón, 2012: 20). Así, la conversación espontánea no presenta los componentes de artificialidad, podríamos decir, que sí contienen en sí mismas las interacciones institucionales, componentes que vienen determinados por el contexto de la propia situación comunicativa, aun cuando la diferenciación entre conversación espontánea y conversación institucional no se muestre siempre clara (Drew y Heritage, 1992: 21).

La entrevista como conversación de tipo institucional se caracteriza por la asimetría entre los interlocutores, en concreto por la existencia de dos papeles fijos, el entrevistador y el entrevistado, que han sido definidos previamente de manera tácita o implícita. Asimismo, entre los participantes en la entrevista se da un reparto asimétrico del poder interaccional con una predominancia del entrevistador como "director de la interacción", si bien es preciso recordar que durante el proceso interaccional las fuerzas pueden tender a reaccionar y a crear situaciones de inversión de los papeles preasignados (Tusón, 1997: 92). En todo caso, el director

de la interacción es el 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). Por otro lado, la dominancia discursiva pone de manifiesto diferentes posibilidades en el reparto de fuerzas, siendo posible hablar de una dominancia cuantitativa, interaccional, semántica y estratégica, siguiendo la clasificación de Linell y Luckmann (1991), la cual puede ser aplicada a las entrevistas periodísticas (Ortega Garrido 2022a). La dominancia estratégica es una de las que puede señalarse como preponderante dentro de las entrevistas periodísticas, habida cuenta de la capacidad del director de la interacción para abrir o cerrar secuencias conversacionales a través de mecanismos como la pregunta o las intervenciones metadiscursivas para organizar la interacción, generalmente reservados al entrevistador, aunque en ocasiones estos privilegios pueden recaer en el entrevistado, como hemos observado (Ortega Garrido 2022a: 718-720). De todos modos, esa asignación previa de los roles de entrevistador y entrevistado está en la base de la propia asimetría:

> 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)

Por otra parte, como ya hemos señalado, una de las características de las entrevistas de Évole en *Salvados* es la tendencia al tono coloquial, reforzado por la elección de lugares poco habituales para la realización de la entrevista, como parques, plazas o bares. Todo ello tiene como fin lograr una espontaneidad que acerque la entrevista a la conversación natural, alejándola del tono serio y formal que tradicionalmente ha caracterizado al género. De hecho, esta tendencia ha sido puesta de relieve por teóricos del periodismo que defienden tal modelo de entrevista oral, incentivando una entrevista que sea una especie de "conversación distendida", "un diálogo vivo y fresco", "una conversación que se presupone desenfadada" (Cantavella Blasco, 2014: 322, 327).

En otro orden de cosas, al hablar del evento comunicativo de la entrevista es necesario subrayar la existencia de un elemento que no está físicamente presente durante el desarrollo de la conversación, pero que cobra una importancia máxima desde el punto de vista de las implicaciones comunicativas. Nos referimos al destinatario final del producto televisivo, es decir, a la audiencia del programa. De hecho, como se ha apuntado desde el ámbito de la pragmática, ciertos factores extralingüísticos están en la base de la conformación e interpretación del enunciado:

> …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 imprescindibles para conseguir una interpretación plena. (Escandell, 2006: 24).

De hecho, la audiencia del programa constituye el verdadero destinatario de cuanto se dice en la entrevista, tanto por parte del periodista como del entrevistado. El destinatario ha sido definido como "aquel para quien está específicamente construido el texto" (Calsamiglia y Tusón, 2012: 137). Todo lo que se dice está condicionado por la existencia de ese destinatario final al que implícitamente se están dirigiendo Évole y sus entrevistados:

> 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)

Igualmente, es necesario que el destinatario sea capaz de descifrar e interpretar correctamente los mensajes contenidos en la interacción periodística:

> …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).

En relación con esto, hay que señalar que el periodista funciona como puente entre la persona entrevistada y la audiencia, es "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). Dando un paso más, el periodista se ha llegado a definir como representante o portavoz de la audiencia, lo cual convertiría prácticamente a periodista y audiencia en una misma cosa desde el punto de vista comunicativo, pues "el diálogo se construye precisamente en esa mutua adecuación de hablar no solamente *para* sino *por* un otro" (Arfuch, 1995: 31).

Una de las consecuencias de esta consideración del periodista como representante de la audiencia es la pérdida gradual de la objetividad, que hace no demasiado tiempo se consideraba imprescindible (véanse al respecto los trabajos ya citados de Clayman, 1988, 1992), pero que en los últimos lustros es la tónica general, como han puesto de manifiesto estudios en el ámbito estadounidense (Garcés-Conejos, 2009) o en el español (Fuentes Rodríguez, 2013). La subjetividad presente en el periodismo actúa así para contentar y fidelizar a una audiencia que tiene un horizonte de expectativas bien definido ya en el momento mismo de encender el televisor o la radio, de abrir el periódico o de entrar en las páginas web de los distintos medios de comunicación. Así, en muchos casos el intercambio comunicativo presente en la entrevista periodística a políticos termina siendo una corroboración de lo que de antemano el espectador ya esperaba oír o leer.

Así las cosas, cabe interpretar la expresión de la ironía como puente de intercomprensión entre periodista y audiencia, como veremos enseguida. La ironía puede definirse como "un uso del lenguaje que consiste en emitir un enunciado falso, ridículo o, en general, abiertamente inadecuado a la situación, con el fin de comunicar un significado implícito, que el oyente debe inferir" (Reyes 2018: 205). En principio, durante el intercambio comunicativo físico que se produce entre entrevistador y entrevistado, es este quien se enfrenta directamente a la ironía y quien debería identificarla como tal, extraer las conclusiones oportunas respecto a la intención del periodista y reaccionar o no a ella. Con todo, a veces no queda claro si el político entrevistado ha captado o no la ironía, quizá porque no le interesa darle importancia o porque de ese modo elude profundizar en temas demasiado espinosos o que podrían dañar su imagen positiva. En cualquier caso, si atendemos al fenómeno comunicativo en su complejidad, el destinatario final y prioritario de la ironía

podría ser la audiencia: la ironía sería de este modo una especie de mensaje en clave que buscaría estrechar los lazos entre entrevistador y público del programa, el cual se espera que pueda descifrar los enunciados irónicos que Évole le ha lanzado al político entrevistado.

Por otro lado, el periodista no es una voz única y unívoca. Desde el punto de vista de la pragmática lingüística puede ser considerado un locutor o un enunciador. Si atendemos a su faceta de 'locutor', es factible hablar de varios posibles roles, ya sea mera *máquina fónica* que reproduce enunciados ajenos, *representante* de otra persona o colectivo, o bien *autor responsable* de los enunciados a todos los efectos (véase al respecto Goffman, 1971, 1979, 1981). Por otro lado, como 'enunciador' podríamos decir que aúna en sí mismo toda una serie de voces posibles, convirtiéndose, además, en una voz múltiple diacrónica y sincrónicamente: cada vez que Évole recurre a la tableta, puede hacer oír su propia voz en el pasado, las voces del entrevistado y las de la propia audiencia.

El entrevistado, por su parte, normalmente alberga una única voz, la suya propia, o, a lo sumo, puede erigirse en representante de su grupo político o de la ideología que representa. Además, el político aprovecha la entrevista como óptimo medio para lanzar desmentidos (Arfuch 1995: 109) y para introducir su opinión personal.

Por otro lado, es necesario comprobar si la estructura básica de pregunta y respuesta propia de la entrevista se ve alterada o no, así como los roles de entrevistador y entrevistado y la distribución del poder interaccional. Ya hemos señalado que este en alguna ocasión puede pasar del periodista al entrevistado, especialmente cuando el político intenta escapar a los argumentos del periodista. Este, en pleno ejercicio de su poder interaccional como director de la interacción, se vale de glosas y de reformulaciones que pueden alargar ciertas secuencias mediante una continuación de los turnos de palabra, mientras que con la introducción de la ironía se puede llegar a alterar la sucesión de los turnos de palabra en caso de que el entrevistado no responda a la ironía lanzada por Évole.

3. METODOLOGÍA

Nos valemos para el presente trabajo de una combinación de metodologías que engloban la pragmática lingüística, más en concreto el análisis del discurso –y específicamente de la conversación– y la lingüística de corpus. De esta manera, con el apoyo que nos brindan los datos estadísticos de esta última metodología, es posible examinar ciertos fenómenos de la lengua con un alto índice de fiabilidad. El corpus que hemos elaborado consiste en la transcripción ortográfica de 24 entrevistas a políticos españoles y, en menor medida, hispanoamericanos dentro del programa *Salvados* durante la etapa en que Jordi Évole estaba al frente del espacio. Estos materiales corresponden a unas 18 horas de emisión y se alcanza un total de 148 713 palabras, de las cuales 51 061 corresponden a Évole y el resto a los políticos entrevistados. De hecho, para profundizar en ciertos aspectos, hemos creado dos subcorpus, "Solo Évole" y "Todos menos Évole", con las palabras sólo del presentador y sólo de los entrevistados, respectivamente. La herramienta informática de que nos hemos servido para trabajar con el corpus es Sketch Engine. De esta forma, al recurrir a la lingüística de corpus aunamos análisis cualitativo y análisis cuantitativo, lo cual nos permite iluminar ciertos patrones de uso y comprobar fehacientemente ciertas frecuencias de uso que caracterizan formas de expresión particulares ya sea en el entrevistador o en los entrevistados.

4. RESULTADOS

Como decimos, ciertas estrategias discursivas empleadas en las entrevistas periodísticas orales están relacionadas con la sucesión de los turnos de palabra. En concreto, podemos observar cuatro tipos de estrategias en que esto ocurre de manera señalada: por un lado, las alteraciones en cuanto a la dominancia discursiva entre entrevistador y entrevistado; por otro lado, las glosas mediante las cuales Évole suele reelaborar a modo de conclusión lo dicho por el entrevistado, especialmente empleando el marcador discursivo "o sea"; en tercer lugar, los enunciados eco, con los que el entrevistador repite una parte del enunciado del político con miras a extraer más información o profundizar en algún detalle; por último, la introducción de la ironía como recurso especialmente

dirigido a la audiencia y que no siempre encuentra respuesta por parte del entrevistado.

En el caso de la alteración de la dominancia discursiva, tendríamos que detenernos especialmente en la llamada dominancia interaccional (según la citada clasificación de Linell y Luckmann, 1991). Un ejemplo paradigmático lo constituye la entrevista de Évole a la expresidenta de la Comunidad de Madrid Esperanza Aguirre, que llega a tomar el control del poder interaccional y a asumir el papel de directora de la interacción en un momento dado. Aguirre hace explícito el tipo de entrevista que quiere; ante ello, el periodista reacciona formulándole una pregunta irónica, pues es deliberadamente sarcástica justo un momento antes de expresar su acuerdo respecto a hacer preguntas amables:

> Évole: Al final va a ser culpa suya de que hablemos de Podemos.
>
> Aguirre: No, es que en el Aló Pablo ustedes no le preguntan nada que le incomode.
>
> Évole: Yo le recomiendo solo, solo una cosa.
>
> Aguirre: Solamente le preguntan por mí. Fíjese: me llamó corrupta…
>
> Évole: Solo, solo una cosa, Esperanza.
>
> Aguirre: …me llamó corrupta seis veces en *La noche* de La Sexta el otro día.
>
> Évole: Pero deje…, deje de hablar de…, deje de hablar de…, de Podemos.
>
> Aguirre: Yo…, si estoy aquí para que usted me haga el interrogatorio.
>
> Évole: Ahora voy.
>
> Aguirre: Pero es que en el Aló Espe tendría usted que hacer preguntas…
>
> Évole: Amables, amables.
>
> Aguirre: …simpáticas y amables. Para eso es el Aló Espe.
>
> Évole: La siguiente, la siguiente.
>
> Aguirre: A ver, venga.
>
> Évole: ¿Ha maniobrado usted para que su familia se beneficiara de alguna decisión política, como por ejemplo que el Ministerio de Fomento construyese la estación del AVE de Guadalajara muy cerca de los terrenos de los familiares de su marido?

En el fragmento anterior, Aguirre actúa como directora de la interacción, pues introduce glosas metadiscursivas (Garfinkel y Sacks 1970; Orletti 2000: 45-71) que dan indicaciones explícitas sobre cuál es su papel en la entrevista ("si estoy aquí para que usted me haga el interrogatorio") – al dar esta indicación está precisamente abandonando el papel de mera entrevistada y pasa a ser directora de la interacción, al organizar los turnos de palabra–, cuál debe ser la orientación de la entrevista ("tendría usted que hacer preguntas… simpáticas y amables"), y cuál es la finalidad del programa ("Para eso es el Aló Espe"); además, gestiona explícitamente los turnos cuando concede la palabra al entrevistador ("A ver, venga"). Después de la pregunta sarcástica de Évole, Aguirre toma de nuevo las riendas de la dirección de la interacción para introducir unas glosas metadiscursivas a propósito de la formulación en condicional de un enunciado por parte del periodista, a la cual Aguirre se resiste ("No, no, no ponga usted "si", si no le importa, Jordi"), de la misma manera que se resiste a abandonar su turno de palabra, cosa que, por lo demás, tiene como consecuencia el solapamiento de las voces:

> Évole: ¿Ha maniobrado usted para que su familia se beneficiara de alguna decisión política, como por ejemplo que el Ministerio de Fomento construyese la estación del AVE de Guadalajara muy cerca de los terrenos de los familiares de su marido?
>
> Aguirre: Ya estamos. Ni un centímetro cuadrado.
>
> Évole: Ah, no. Te…
>
> Aguirre: Ni yo, ni mi marido, ni mis hijos, ni mis cuñados, ni mis suegros, ni mis padres, ni absolutamente nadie de mi familia tenía un solo centímetro cuadrado en esa urbanización.
>
> Évole: Pues si todo lo que me ha contestado es verdad…
>
> Aguirre: No, no, no ponga usted "si", si no le importa, Jordi.
>
> Évole: …el test lo supera con nota y tiene usted…
>
> Aguirre: No ponga usted, no ponga usted…
>
> Évole: …tiene usted todas las condiciones de ser la candidata a la alcaldía de Madrid.
>
> Aguirre: No ponga usted el condicional, no ponga usted el condicional. No, no, no seré, no seré candidata, creo yo, o por lo menos yo es lo que haría si estuviera en el puesto de Mariano Rajoy.

Otra de las estrategias donde observamos una particularidad por lo que atañe a los turnos de palabra es el empleo de glosas conclusivas en boca de Évole. En general, con las glosas se introducen "actividades encaminadas de manera explícita a la racionalización, al acuerdo respecto al significado de lo que está sucediendo en la interacción en curso" (Orletti 2000: 50; traducción nuestra); específicamente, las glosas conclusivas tienen como finalidad extraer conclusiones de lo dicho por el interlocutor en el turno o turnos inmediatamente anteriores. La observación del corpus y el recuento estadístico nos informan de que el marcador discursivo "o sea" es el preferido por Jordi Évole para introducir este tipo de glosas a modo de conclusión, glosas que, por parte del interlocutor, pueden generar aceptación, rechazo o matización. En el caso de una de las entrevistas al expresidente del Gobierno español Felipe González, podemos observar varios ejemplos de esta estrategia, en el primer caso con una matización por parte de González y en el segundo con la aceptación plena de la glosa conclusiva:

> Évole: No, no se ría, porque para usted hacer entrevistas y eso es una cosa muy habitual.
>
> González: ¿Dónde nos sentamos? No, cada vez hago menos, ¿eh?
>
> Évole: ¿Sí? O sea, podemos considerarnos afortunados.
>
> González: No sé si afortunados, pero cada vez hago menos.
>
> […]
>
> González: Mire, la crisis está devorando mucho a los gobiernos.
>
> Évole: O sea, ¿si la crisis se demora, también puede devorar a Rajoy?
>
> González: Sí, creo que ellos son conscientes.

Otro tanto sucede en la entrevista a Esperanza Aguirre, donde la expresidenta matiza rápidamente las glosas conclusivas, incluso la glosa final de Évole, en un intento de cerrar el discurso quedando con la última palabra:

Aguirre: El señor López Viejo me dijo: "pues yo tengo mucha información de la financiación del partido" y le dije: "pues ya estás tardando".

Évole: ¿Y no ha sacado nada?

Aguirre: A donde sea, …

Évole: ¿Y no ha sacado nada?

Aguirre: …a los periodistas o a los tribunales. Y el señor Bárcenas igual. Si tiene información de algo ilegal, que lo diga.

Évole: O sea, todas las campañas del Partido Popular de Madrid se han financiado legalmente.

Aguirre: Yo pongo la mano en el fuego por la etapa en la que yo he sido presidenta.

Évole: O sea, nunca ningún empresario…

Aguirre: Las etapas anteriores las desconozco.

Évole: Nunca ningún empresario hizo ningún donativo al Partido Popular…

Aguirre: Si los empresarios han hecho donativos al Partido Popular siendo yo presidenta, han sido donativos legales.

El marcador "o sea", empleado para la introducción de este tipo de glosas, es usado principalmente por Évole y en mucha menor medida por sus entrevistados, como podemos comprobar mediante el análisis lexicométrico. Al seleccionar las combinaciones de dos ítems (bigramas) por orden de frecuencia, obtenemos los siguientes resultados en cada subcorpus:

TABLA 1. *Bigrama "o sea" en los dos subcorpus*

Subcorpus	Posición absoluta	Frecuencia absoluta	Frecuencia por millón
"Solo Évole"	21 (de 5062)	74	1192,20
"Todos menos Évole"	155 (de 9382)	39	371,61

Fuente: elaboración propia

En tercer lugar, podemos observar los enunciados eco (Reyes, 1996; Ruiz Gurillo, 2006; Calaresu, 2015), cuya función "es evocar un texto preexistente, o, a veces, un texto posible, y mostrar alguna actitud ante

ese texto, que, en el caso más interesante, el del eco irónico, es una actitud negativa" (Reyes, 1996: 11). Entre las diferentes modalidades de enunciado eco que se pueden encontrar en las entrevistas de Évole (Ortega Garrido, 2022b: 202-209), tiene especial interés, por lo que respecta a los turnos de palabra, el enunciado eco basado en una sola palabra en modalidad interrogativa ("¿Sí?", "¿No?"). En estos casos, un turno de palabra que se podría dar por cerrado con la respuesta afirmativa o negativa dada por el entrevistado a una pregunta previa se alarga a petición del periodista mediante una nueva pregunta con uno de los dos adverbios, de afirmación o de negación. Con ello, se pretende profundizar en lo dicho sin añadir realmente ninguna otra información, más allá de la propia petición de confirmación que formula el periodista. De ese modo, se buscar provocar una respuesta que en realidad no es más que una continuación del turno anterior del entrevistado, espoleado por ese enunciado eco del periodista. En alguna ocasión, aparte de repetir el adverbio, puede haber alguna variación que amplifique la demanda de continuar con el tema, como en este pasaje de la entrevista al exvicepresidente socialista Alfredo Pérez Rubalcaba:

> Évole: ¿Es usted el que teclea?
>
> Rubalcaba: Sí.
>
> Évole: ¿Sí?
>
> Rubalcaba: Sí.
>
> Évole: ¿Me enseña su móvil?

Como ejemplo de enunciado eco con el adverbio de negación tenemos una de las entrevistas a Mariano Rajoy:

> Évole: Pero esto parece un poco el juego del gato y el ratón, quién llama primero a quién.
>
> Rajoy: No, no.
>
> Évole: ¿No? Parece que haya un punto de orgullo, "que me llame él".
>
> Rajoy: No, no hay problemas ni orgullo, ni del gato ni del ratón.
>
> Évole: ¿No?

> Rajoy: No, es decir, no, las conversaciones se tienen con absoluta normalidad, como se hace con estas cosas.

En la entrevista al entonces presidente de Galicia Alberto Núñez Feijoo se vuelve a recurrir al enunciado eco con el adverbio de negación, sin lograr mayor profundización por parte del líder popular:

> Évole: Usted no es muy de fronteras.
>
> Núñez Feijoo: No.
>
> Évole: ¿No?
>
> Núñez Feijoo: No me gustan, no, no.

Es interesante la entrevista al presidente uruguayo José Mujica, ya que Évole concatena enunciados eco con adverbios afirmativos y negativos, recurso que otorga agilidad a la interacción con esa rápida sucesión de turnos de palabra:

> Évole: Cuando uno gobierna, ¿se encuentra con muchas dificultades para cumplir su programa?
>
> Mujica: Sí.
>
> Évole: ¿Sí?
>
> Mujica: Enormes.
>
> Évole: ¿Usted ha podido cumplir su programa?
>
> Mujica: No.
>
> Évole: ¿No?
>
> Mujica: No, no, he hecho algo.

Por último, veremos cómo el empleo de la ironía permite a Évole profundizar en esa relación entre periodista y audiencia, recurriendo a tal estrategia como forma de comunicación con un público que conoce las referencias implícitas en la ironía, más que con el entrevistado. El tono conscientemente coloquial y relajado de la entrevista tal como la concibe Évole le permite valerse de la ironía sin que el político la interprete como un ataque, sino como un comentario en tono humorístico, al cual, como hemos apuntado, el entrevistado a veces responde, mientras que en otras ocasiones lo deja pasar o parece que no ha llegado a captarlo. Al

principio de la entrevista a Jorge Fernández Díaz, especie de preludio a la entrevista como tal, el político se muestra relajado y trata de tú al periodista, cosa que no hará durante la entrevista en sí. En esta escena previa, mientras los técnicos les están colocando los micrófonos, Évole introduce la ironía al comentarle a Fernández Díaz que tras la entrevista quizá ya no va a tener ganas de enseñarle las estancias del ministerio del Interior que en otro momento fueron utilizadas como vivienda. El público entenderá que en esa ironía se encierra un adelanto de la dureza y del sarcasmo que contendrán las preguntas que Évole le va a realizar al político, el cual probablemente experimente un importante cambio de humor. De esta manera, Évole está fidelizando a su público, que no querrá perderse la inminente entrevista al político del Partido Popular, deseando verle asediado por las preguntas de Évole. En cualquier caso, Fernández Díaz responde de modo neutro, sin reaccionar frente a la ironía:

> Évole: ¿Y cómo es la vivienda? ¿Está bien? ¿Es, es…?
>
> Fernández Díaz: Si quieres ahora te la enseño. No hay nada que ver.
>
> Évole: No, no, hombre, no, yo encantado de verla.
>
> Fernández Díaz: No es, no es precisamente el palacio de… [risas]
>
> Évole: Igual cuando acabemos ya no tiene ganas, después de las preguntas.
>
> Fernández Díaz: Si tengo tiempo, no hay problema.

En la citada entrevista a Núñez Feijoo, Évole de nuevo recurre a la ironía –más exactamente a una parodia o eco (Reyes, 2018: 210, 212-217)– en el momento en que hace referencia, mediante una pequeña adaptación, a una conocida frase de Mariano Rajoy ("Luis, sé fuerte"), mensaje de móvil enviado por el presidente al extesorero del PP, Luis Bárcenas, recién ingresado en prisión. Núñez Feijoo sí capta la ironía, pero su reacción primera no va más allá de la risa, pasando inmediatamente a dar una respuesta que se pretende seria, para eliminar cualquier vínculo con el paralelismo que irónicamente ha introducido Évole; de todos modos, el desarrollo de esta respuesta resulta titubeante, quizá por efecto de la ironía previa. En cualquier caso, podría entenderse que la ironía está

realmente dirigida al público, que estimará el recurso a ella como un toque humorístico de gran impacto:

> Évole: Pero ¿cuándo se enteró usted de la existencia de las fotos? ¿En qué año?
>
> Feijoo: Pues no lo sé, pues no lo sé. Yo ya estaba… Yo creo que fue en el dos mil… pues no te puedo asegurar, pero como en el 2004 o por ahí.
>
> Évole: ¿Y, y se lo comentó usted por ejemplo al presidente del Gobierno?
>
> Feijoo: Por supuesto
>
> Évole: A Mariano Rajoy.
>
> Feijoo: Y se lo comenté… No, no era el presidente del Gobierno.
>
> Évole: No, era presidente de su partido.
>
> Feijoo: Se lo comenté al presidente Fraga, de que habían dicho que había habido unas fotos en este… y que salía en unas fotos con este señor y se lo comenté al presidente, por supuesto.
>
> Évole: ¿A Rajoy también?
>
> Feijoo: A Rajoy también, por supuesto.
>
> Évole: ¿Y qué le dijo Rajoy? ¿"Alberto, sé fuerte"?
>
> Feijoo: [risas] No, me dijo "oye, tú…", le expliqué qué había ocurrido, cómo había conocido a esta persona y nada más. Y yo asumía… Si yo asumo mi biografía.

Un caso en el que el político reacciona a la ironía de Évole lo tenemos en la entrevista a Esperanza Aguirre, donde la expresidenta ofrece una respuesta seria al mensaje contenido en la ironía del periodista, quien, de todas formas, insiste en la misma ironía no tanto para burlarse de la entrevistada como para hacer notar al espectador que está buscando una reacción a las acusaciones vertidas sobre Aguirre respecto a su presunto poder absoluto sobre Telemadrid cuando era la presidenta regional:

> Évole: O sea, además, yo he venido con este propósito…
>
> Aguirre: Venga, fenomenal.
>
> Évole: …de que hoy tú aquí te sientas cómoda, te sientas bien. Me, me, me he documentado, he, he visto horas y horas de Telemadrid para que todo esté a tu gusto. Yo creo que no puede fallar nada.

Aguirre: [risa contenida] Vale, vale, fenomenal, pues estupendo.

Évole: ¿Qué te parece?

Aguirre: No, que dices lo que has visto Telemadrid, como si yo mandara en Telemadrid. Pues yo no mandaba en Telemadrid, a pesar de que fuera la televisión regional cuando yo era presidenta.

Évole: No, es verdad. Que, que yo me acuerdo cuando a Telemadrid le dieron aquel premio a la pluralidad.

Aguirre: Yo no sé si le dieron el premio a la pluralidad, pero…

Évole: No, perdona, me he equivocado, no, no era Telemadrid.

Otro ejemplo de oposición a la ironía lo tenemos en este otro momento de la entrevista, en que Aguirre les quita todo el peso a las insinuaciones irónicas de Évole reaccionando ante ellas con respuestas serias y señalando explícitamente que son ironías y que, por lo tanto, no se corresponden con la realidad ni pueden contener una acusación fundada, sino que no son más que un recurso retórico:

Évole: Me gustaría enseñarle unas imágenes de la convención del Partido Popular, unas imágenes…

Aguirre: Vamos.

Évole: …muy efusivas entre usted y José María Aznar. Son estas.

Aguirre: ¿Es en serio efusivas o con ironía?

Évole: Mírelas usted.

Aguirre: Es que ya le advierto que sin gafas… Pero si quieres me las pongo.

[Vídeo de la convención del PP donde Aguirre y Aznar apenas se saludan]

Aguirre: Ya veo, pero es que, es que yo ya le había saludado antes.

En definitiva, la ironía que emplea Évole está dirigida especialmente a congraciarse con el espectador, espectador ya predispuesto, por otra parte, y que precisamente espera que Évole se comporte así y despliegue todo su arsenal irónico en la entrevista, especialmente si se trata de un político de derechas. Desde la óptica del análisis conversacional, es necesario tener en cuenta "la actitud y características de los actores, las intenciones explícitas e implícitas de cada interactuante y la dominancia

de una persona sobre otra o varias otras" (Sharim Paz y Muñoz Acevedo 2000: 302). De este modo, el peso que conlleva la función de director de la interacción puede aumentar con el recurso a la ironía, a pesar de la pretendida espontaneidad bajo la cual se pretende desarrollar este tipo de entrevistas.

5. DISCUSIÓN

El doble análisis del que nos valemos en el presente trabajo, es decir, cualitativo y cuantitativo, nos permite extraer conclusiones a partir tanto de la mera observación del intercambio comunicativo en sí como de la frecuencia de uso de ciertos patrones lingüísticos. De este modo, algunas intuiciones que pueden constituir el punto de partida para un análisis cualitativo se ven corroboradas o desmentidas por el análisis cuantitativo al que se somete el corpus de estudio mediante las apropiadas herramientas informáticas.

Así, el peso de determinadas estructuras lingüísticas, como sucede en el caso del marcador discursivo "o sea", se revela crucial no sólo por la intuición previa que pueda manifestarse tras la escucha, transcripción y análisis de los enunciados del corpus, sino que se puede establecer de manera fiable a través de la lista de frecuencias, concretamente de los n-gramas de dos elementos. El análisis cualitativo, en todo caso, adquiere prioridad cuando nos centramos en el estudio de otras manifestaciones lingüísticas como la ironía, habida cuenta de la dificultad para desgranar contenidos semánticamente marcados como irónicos mediante un mero procedimiento de conteo informático de frecuencias de uso referidas al léxico.

6. CONCLUSIONES

Tras un análisis combinado cuantitativo y cualitativo, llegamos a la conclusión de que, en este modelo de entrevista, más allá de la exposición tradicional de preguntas y respuestas, ciertos recursos y estrategias discursivas inciden en el propio intercambio de turnos de palabra, que puede verse modificado a consecuencia de elecciones principalmente debidas al entrevistador, como director de la interacción que es. Por una

parte, hemos visto cómo un reparto de la dominancia discursiva diferente a lo habitual puede alterar el contenido esperado de los turnos de palabra, convirtiendo al entrevistado en la persona que introduce comentarios metadiscursivos acerca del contenido de la propia entrevista y de las preguntas, y que, además, le indica al periodista el momento de formular una pregunta, asignando de esta manera el orden de los turnos de palabra. Por otro lado, hemos comprobado cómo las glosas conclusivas y los enunciados eco incitaban al entrevistado a ampliar la información previamente ofrecida, en el primer caso con posibilidad de aceptar o refutar el resumen contenido en la glosa del entrevistador y en el segundo caso aceptando o no la petición implícita para profundizar en lo dicho. Por último, la ironía se nos presenta como un recurso que, en muchas ocasiones, produce un efecto dirigido al espectador, que suele ser el verdadero destinatario de la ironía, y establece un vínculo mayor entre periodista y audiencia; además, es un elemento que articula el propio intercambio comunicativo, pues se requiere del entrevistado una reacción ante tal ironía.

7. REFERENCIAS

Arfuch, L. (1995). La entrevista, una invención dialógica. Barcelona. Paidós.

Baker, P. (2006). Using Corpora in Discourse Analysis. London. Continuum.

Calaresu, E. (2015). "Sull'origine dialogica di alcune strutture sintattiche. Domande-eco, temi sospesi e grammaticalizzazione 'verticale'". En M. G. Busà, S. Gesuato (coords.). Lingue e contesti. Studi in onore di Alberto M. Mioni. Padova. Cleup, 597-608.

Calsamiglia, H.; Tusón, A. (2012). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona. Ariel.

Cantavella Blasco, J. (2014). "Análisis pragmático de una entrevista regia". Estudios sobre el mensaje periodístico, 20 (1), 313-329.

Cestero Mancera, A. Mª (2000). El intercambio de turnos de habla en la conversación. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá.

Clayman, S. E. (1988). "Displaying neutrality in television news interviews". Social Problems, 35, 474-92.

Clayman, S. E. (1992). “Footing in the achievement of neutrality: the case of news-interview discourse”. En P. Drew, J. Heritage (coords.). Talk at Work. Interaction in institutional settings. Cambridge. Cambridge University Press, 163-198.

Drew, P.; Heritage, J. (coords.) (1992). Talk at Work. Interaction in institutional settings. Cambridge. Cambridge University Press.

Escandell, Mª. V. (2006). Introducción a la pragmática. Barcelona. Ariel.

Fuentes Rodríguez, C. (coord.) (2013). Imagen social y medios de comunicación. Madrid. 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.

Garfinkel, H., Sacks, H. (1970). “On Formal Structures of Practical Action”. En J.C. McKinney, E. A. Tiryakian (coords.). Theoretical Sociology. New York. Appleton Century Crofts, 338-366.

Goffman, E. (1971). Relations in public: microstudies of the public order. New York. The Free Press.

Goffman, E. (1979). “Footing”. Semiotica, 25, 1-29.

Goffman, E. (1981). Forms of Talk. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.

Gutiérrez Ordóñez, S. (2015) [2002]. De pragmática y semántica. Madrid. Arco Libros.

Heritage, J. C. (1985). “Analyzing news interviews: aspects of the production of talk for an overhearing audience”. En T. A. van Dijk (coord.). Handbook of Discourse Analysis. London. 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 D. Boden, D. H. Zimmerman (coords.). Talk and Social structure. Cambridge. Polity Press, 93-137.

Hidalgo Downing, R. (2009). “Políticos y ciudadanos: análisis conversacional de la entrevista política”. Revista Electrónica de Lingüística Aplicada, 8, 89-101.

Hidalgo Downing, R. (2016). “La pregunta en la entrevista política: secuencialidad, posicionamiento, construcción del rol”. En A. M. Bañón Hernández, M. del M. Espejo Muriel, B. Herrero Muñoz-Cobo, J. L. López Cruces (coords). Oralidad y análisis del discurso. Homenaje a Luis Cortés Rodríguez. Almería. Universidad de Almería, 291-308.

Linell, P.; Luckmann, T. (1991). “Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries”. En I. Markova, K. Foppa (coords). The dynamics of dialogue. Hemel Hempstead. Harvester Wheatsheaf, 1-20.

Orletti, F. (2000). La conversazione diseguale: potere e interazione. Roma. Carocci editore.

Ortega Garrido, A. (2021). “Entrevista periodística, subjetividad y público implícito: estrategias discursivas en el programa Salvados, de Jordi Évole”. En K. Meso Ayerdi, S. Peña Fernández, A. Larrondo Ureta (coords.). 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. (2022a): “Dominancia discursiva en entrevistas televisivas españolas: el caso de Esperanza Aguirre en el programa Salvados”. En L. Mariottini, M. Palmerini (coords.). Estudios de lingüística hispánica. Teorías, datos, contextos y aplicaciones. Madrid. Dykinson, 709-729.

Ortega Garrido, A. (2022b). Estrategias discursivas en la entrevista periodística española. Salvados de Jordi Évole desde la perspectiva de la lingüística de corpus. Madrid. Verbum.

Parodi, G., Cantos Gómez, P., Howe, C. (2022). Lingüística de corpus en español. The Routledge Handbook of Spanish Corpus Linguistics. London and New York. Routledge.

Reyes, G. (1996) [1994]. Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos. Madrid. Arco Libros.

Reyes, G. (2018). Palabras en contexto. Pragmática y otras teorías del significado. Madrid. Arco Libros.

Ruiz Gurillo, L. (2006). Hechos pragmáticos del español. Alicante. Universidad de Alicante.

Sacks, H.; Schegloff, E.; Jefferson, G. (1974). “A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation”. Language, 50 (4), 696-735.

Scott, M. (1997). “PC Analysis of Key Words And Key Key Words”. System, Vol. 25 (2), 233-245.

Sharim Paz, S.; Muñoz Acevedo, D. (2000). “Bases teóricas para el estudio de la interacción verbal”. Boletín de Filología, 38, 301-327.

Tusón A. (1997). Análisis de la conversación. Barcelona. Ariel.

CURIOSIDADES QUE TODAVÍA DESCONOCEMOS DE SINO (QUE). UNA VISIÓN MACROSINTÁCTICA Y FUNCIONAL

BELÉN ÁLVAREZ GARCÍA
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo pasado, han cobrado especial interés en la investigación lingüística un conjunto de elementos de la lengua que, según Martín Zorraquino y Portolés (1999), se pueden definir como

> unidades lingüísticas invariables, [que] no ejercen una función lingüística en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales- y [que] poseen un contenido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, p. 4057).

Dentro de esta agrupación tan amplia, cuyos componentes abarcan desde *bien*, *pues*, *por una parte*, *por ejemplo* o *por cierto* hasta *además*, *bueno*, *oye*, *eh* y *en consecuencia*, existe un subconjunto de ellos conocidos con el nombre de *conectores*. Estos se diferencian de los demás por vincular «semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior, o con una suposición contextual accesible» (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, p. 4080)[29].

Un conjunto de ellos se corresponde con los contraargumentativos, los cuales

> unen dos miembros del discurso (instrucciones de conexión) [y] nos informan de que los dos miembros del discurso están antiorientados (instrucciones argumentativas), pudiendo (a) marcar un contraste o una

[29] Para más información al respecto, véase Gutiérrez Ordóñez (2016a, 2018).

> contradicción entre dos miembros, (b) introducir conclusiones contrarias a las esperadas de un primer miembro o (c) atenuar o invertir la fuerza argumentativa del miembro anterior (Corral Esteve, 2019, p. 552).

De ellos, algunos han sido tradicionalmente estudiados en mayor proporción que otros. Así, a nadie le extraña la predominancia de *pero* —tanto en solitario (véanse algunos ejemplos en Acín Villa, 1993-1994; Estrella Santos, 2019; Fuentes Rodríguez, 1998b, 2000) como junto a otras unidades (véanse Ferrer Mora, 2000; Porroche Ballesteros, 2002); incluso se analizan en específico algunas de sus estructuras (véase Lanero Rodríguez, 2018)—. También se ha prestado gran atención a *aunque* —si bien no en exclusiva (véanse, entre otros, Borrego Nieto, 2013; Casado Velarde, 2011; Domínguez García, 2007; Fuentes Rodríguez, 1998a, 1998b, 2000)— e, incluso, a *sin embargo* y *no obstante* —ya juntos (véanse Calvi y Mapelli, 2020; Garachana Camarero, 1988), ya separados (véase Garachana Camarero, 2014), ya junto a otros elementos lingüísticos (véase Portolés, 1995)—.

Con todo, *sino* (*que*) representa un buen ejemplo de unidad con una historia considerable en la lengua española (véase Carrete Montaña, 2013) que, desde nuestro punto de vista, lamentablemente no han suscitado el interés lingüístico que se merece. De hecho, raros resultan los artículos en los que cobra protagonismo y, si lo hace, se halla normalmente a la sombra de otras (véase, por ejemplo, Fuentes Rodríguez, 1998c). Así, todavía quedan varias incógnitas por resolver en torno a su naturaleza cuantitativa y cuantitativa.

Por tanto, con el presente artículo pretendemos abordar algunas de ellas, intentando hacer justicia a este conector sin el que el mundo hispanohablante se hallaría desprovisto, entre otros, de la capacidad de corregirse y rectificar cuando nos equivocamos o, también, de llamar la atención a los demás cuando lo hacen.

Ahora bien, ¿cómo llevar esta difícil tarea a cabo? La perspectiva semántica de parte de los estudios analizados no nos parece adecuada a la descripción de esta unidad debido a la gran variabilidad de consideraciones propuestas, como describimos en el apartado 1.4 del presente artículo.

En consecuencia, nuestro planteamiento parte de la macrosintaxis funcional, también llamada *sintaxis del discurso* (citado en Grande Alija y Lanero Rodríguez, 2019), *sintaxis de enunciados* o, incluso, *gramática supraoracional* (Moreno Benítez, 2019). Esta nueva forma de hacer sintaxis, más completa y subjetiva (Fuentes Rodríguez, 2019) —la cual, además, ha aumentado considerablemente sus producciones en los últimos años—, se cimenta en descubrimientos y/o ideas que intentaron ir más allá de los márgenes establecidos por la sintaxis tradicional, tomando junto a esta varios de los postulados de la semántica y, sobre todo, de la pragmática (véase Fuentes Rodríguez, 2013, 2017).

De ella, nos interesa la división de la lengua en cuatro planos: enunciativo, modal, argumentativo e informacional. Los dos primeros aluden a la intención del hablante y los dos últimos, a la recepción del destinatario (véase Fuentes Rodríguez, 2013). Para nuestro estudio, nos interesan los dos últimos. En este sentido, el argumentativo se emplea para convencer y estructurar la importancia de los argumentos para la continuación discursiva, mientras que el informativo marca la relevancia o focaliza segmentos discursivos para una distribución eficaz de la información. En ellos, los diferentes elementos lingüísticos pueden ejercer fuerza de formas diversas, las cuales utilizamos para la descripción de *sino* (*que*).

2. METODOLOGÍA Y OBJETIVOS

Con nuestro estudio no solo dejamos constancia de algunas de estas cuestiones cuantitativas y cualitativas desde el punto de vista de otros investigadores (es decir, a través de la revisión bibliográfica), sino que también nos basamos en los datos obtenidos a través de un corpus de creación propia, que se adapta a las particularidades de nuestra tesis doctoral, enfocada a la didáctica de español como lengua extranjera (ELE) en la enseñanza superior (universitaria) alemana.

En consecuencia, por las características y objetivos de nuestra tesis, este corpus recoge doscientas muestras reales de habla (oral y escrita) de hablantes nativos únicamente peninsulares y actuales —es decir, posteriores al año 2000— desde otros corpus con acceso en línea (en concreto, CREA, CORPES XXI, MEsA, Val.Es.Co., AMERESCO, ESLORA,

PRESEEA), recogidas y anotadas en la plataforma en línea *Notion*. Las características principales de cada uno se presentan en la siguiente tabla:

TABLA 1. *Corpus de muestras en español: nativos*

CORPUS	DESCRIPCIÓN
Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)	Contiene más de 170 millones de formas desde 1975 hasta 2004. Los textos provienen de diversas fuentes (revistas, periódicos, etc.), incluso sonoras (radio, televisión, etc.).
Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)	Contiene más de 24 millones de formas entre 2001 y 2015, se construye a partir de usos reales registrados de diverso tipo y procedencia (tanto geográfica como de formato).
Corpus Val.Es.Co 2.0	Se recogen 46 transcripciones en español (peninsular) coloquial de conversaciones espontáneas desde 1990.
Corpus AMERESCO	Surge en 2010 como extensión del Corpus Val.Es.Co de manos de Antonio Briz para profundizar en las variedades coloquiales tanto de Europa como de América a través del género de la conversación (más de 100). Contiene un total de 398654 palabras, de las cuales el 3,1% de España.
Corpus para el Estudio del Español Oral ESLORA	Contiene tanto 70 horas de entrevistas semidirigidas como 20 horas de conversaciones más espontáneas de hablantes de Galicia grabadas entre 2007 y 2015.
Corpus MEsA	Desde el Grupo APL (Argumentación y Persuasión Lingüística), las universidades de Sevilla, León y Graz recogieron materiales de Internet desde 2010 a 2017; recientemente, hasta 2021.
Corpus PRESEEA	Corpus de lengua oral con variedad geográfica y social en torno a la diversidad hispanohablante de América y Europa.

Fuente: elaboración propia

Asimismo, para la confección de este artículo de forma puntual se ha empleado el Corpus Diacrónico del Español (CORDE), compuesto por muestras de todos los lugares y las épocas de habla española desde los inicios de la lengua hasta 1974.

Toda esta información nos permite confirmar y/o rebatir resultados de investigaciones anteriormente realizadas, así como poner en duda algunos de los aspectos que parecen aceptarse entre la comunidad lingüística

desde un punto de vista crítico, reflexivo y fundamentado. En concreto, nos centramos en la naturaleza gramatical de sino (*que*) —y en las implicaciones que esta acarrea en su nomenclatura—, en su dudosa capacidad de coordinación y en cuestiones relativas a su alcance, a su unión con la conjunción *que* y a su condición semántico-pragmática. Igualmente, comentamos un par de temas relacionados con otras unidades aparentemente similares y combinaciones.

3. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

3.1 VARIABILIDAD DE CLASIFICACIÓN

¿Dónde se encasilla, desde un punto de vista gramatical, *sino* (*que*)? Dejando de lado sus valores como sustantivo (véanse RAE y ASALE, 2020: s. f.; Moliner, 2016b), esta unidad ha sido considerada desde una de las tradicionales conjunciones (Bello, 1847; Di Tullio, 1997; Morales Ardaya, 2008; Cuesta, 2016; Moliner, 2016b; Grijelmo, 2006; RAE y ASALE, 2010, 2011, 2020; Fuentes Rodríguez, 1998a) hasta, desde un punto de vista más discursivo, un conector (Flamenco García, 1999; Gutiérrez Araus, 2012) —como en el presente artículo— e, incluso, un simple nexo (Fuentes Rodríguez, 1998a; Borrego Nieto, 2013; Carrete Montaña, 2013; López, Rodríguez y Topolevsky, 1999; Rodríguez Vega, 2019). Con todo, tiende a no hallarse recogida en obras que trabajan con una visión restringida de los marcadores y/o conectores del discurso, como en Domínguez García (2007) o en Casado Velarde (2011).

Ahora bien, la tendencia general en cualquiera de los autores consiste en no desvelar el porqué de una de las posturas anteriores frente a las demás, a pesar de la utilidad que esto aportaría a estudios como el nuestro, el cual entiende que una denominación concreta implica la atribución de unas características determinadas a los elementos lingüísticos que bajo ella se encuadran. De hecho, por este motivo optamos por el término *conector* frente a *marcador*, *nexo* o *conjunción*: porque nos permite englobar en él unidades como *sino*, especializadas en la relación de segmentos discursivos pero sobre las que existen muchas preguntas abiertas en cuanto a su caracterización concreta.

3.2 Dudosa capacidad de coordinación

La primera cuestión reside, entonces, en el porqué de esta variabilidad nominal y/o la invisibilidad de *sino* (*que*). ¿Quizá resulta de la vacilación clasificatoria que abre su dudosa capacidad de coordinación, la cual solo contemplan algunos autores (Di Tullio, 1997; RAE y ASALE, 2010, 2011; Fuentes Rodríguez, 1998a; Gutiérrez Araus, 2012)? O quizás la pregunta debería ser: pero, ¿por qué coordinación?

Al discutir en torno a la conexión formal de estos elementos lingüísticos, Gutiérrez Ordóñez (2016a) hace referencia a la recuperación de un verbo de habla o enunciativo, el cual subyace a todo enunciado pragmático[30]. Esto implica que, al introducir una construcción del tipo *Digo que…* ante un discurso compuesto por dos o más unidades enlazadas por un conector, se recupera un *que* completivo ante cada segmento verbal independiente de la construcción. Por ejemplo, en *Llueve pero saldremos a pasear* obtenemos dos elementos independientes, cada uno introducido por un *que*: *Digo que llueve pero que saldremos a pasear*. Eso significa que *pero* se trata de una unidad coordinante, pues conlleva dos partes independientes y relacionadas a nivel oracional, valor que posteriormente puede adjudicarse a su combinación entre segmentos menores, como sintagmas nominales, adjetivales y adverbiales. Por su parte, *Llueve aunque saldremos a pasear* no muestra esta naturaleza: *Digo que llueve aunque saldremos a pasear*. Por lo tanto, *aunque* se encuadra dentro de los elementos subordinantes, pues posee dos partes, una dependiente (sin *que* completivo) de la otra.

En el caso de *sino* (*que*), esta funciona similarmente a conjunciones coordinantes tan tradicionales y canónicas como *pero* solo a niveles inferiores al predicado verbal (es decir, a la oración), donde únicamente obtenemos un *que* completivo:

[30] Este se conoce como la suma de una modalidad pragmática y un enunciado lingüístico (siendo este último la unión de un esquema sintagmático con una modalidad lingüística). Véase Gutiérrez Ordóñez (2016a).

– Pedro es guapo *pero* tonto.
– Digo que Pedro es guapo *pero* tonto.
– Pedro no es guapo, *sino* feo.
– Digo que Pedro no es guapo, *sino* feo.

Por el contrario, a nivel de la oración el mecanismo observado resulta distinto al de las unidades coordinantes —o al de conectores sin capacidad sintáctica (es decir, en yuxtaposición) como *sin embargo*, los cuales se introducen, en este caso, tras el segundo *que*—. Por el contrario, se asemeja al de las unidades subordinantes. Veámoslo con los siguientes ejemplos, adaptados de Borrego Nieto (2013, p. 390):

– No ha cancelado el concierto, *pero* lo ha retrasado.
– Digo que no ha cancelado el concierto *pero* que lo ha retrasado.
– No ha retrasado el cancelado, *sin embargo*, lo ha retrasado.
– Digo que no ha cancelado el concierto, que, *sin embargo*, lo ha retrasado.
– No ha cancelado el concierto, *sino que* lo ha retrasado.
– Digo que no ha cancelado el concierto, *sino que* lo ha retrasado.
– No ha cancelado el concierto, *aunque* lo ha retrasado.
– Digo que no ha cancelado el concierto, *aunque* lo ha retrasado.

Siguiendo esta prueba, solo se podría afirmar que *sino* (*que*) debería encuadrarse dentro de la subordinación. Ahora bien, ¿a qué se subordina? Desde nuestro punto de vista, la única explicación podría residir en la negación o el entorno negativo[31] en el que siempre parece, puesto que se trata de un término de polaridad negativa (Bello, 1847; Fuentes Rodríguez, 1998a; Flamenco García, 1999; Gutiérrez Ordóñez, 2002; De la Fuente García, 2005; Borrego Nieto, 2013). No obstante, ¿pueden las subordinadas depender de elementos no en todos los casos lingüísticos explícitamente?

Asimismo, cabe preguntarse hasta qué punto se puede afirmar que esta ausencia de un segundo *que* para el ejemplo de *sino que* se debe a la intención de los hablantes de español de evitar una cacofonía con dos

[31] Por ejemplo, en el caso de las interrogativas retóricas: *¿Quién sino tú podría hacerlo*? (Fuentes Rodríguez, 1998a, p. 44).

unidades iguales seguidas. ¿Resultaría totalmente incorrecto para un nativo el siguiente enunciado: *Digo que no ha cancelado el concierto, sino que que lo ha retrasado*? Si bien en CREA y en CORPES XXI no se hayan resultados para una búsqueda *sino que que* (consultado el 15 de septiembre de 2022), sí que se encuentra un resultado válido en CORDE: «Favorable etimología es ésa. Erasmo no dice *sino que que* se llamaban bachularii (…)» (CORDE, 1550, consultado a 15 de septiembre de 2022). Así, si bien se trata de un ejemplo antiguo y, además, con un valor de *sino que* un tanto desviado del actual —sobre el cual discutimos en el apartado 1.4 del presente artículo—, ¿cómo se puede negar una temprana asimilación de esos *que que* en su paso a su uso conectivo más moderno?

3.3. El problema del techo lingüístico y su combinación con *que*

Lo cierto es que tanto su alcance como la combinación con tal conjunción *que* constituyen otras dos cuestiones delicadas.

En primer lugar, subrayamos que en los estudios analizados se estipula que el alcance de *sino* incluye tanto palabras y sintagmas como enunciados, en este último caso acompañándose en general de este *que* (véanse Fuentes Rodríguez, 1998a; Flamenco García, 1999; RAE y ASALE, 2010, 2011; Holgado Lage, 2017). Estas combinaciones, además, las hemos constatado a partir de los corpus de referencia:

- Sintagmas: hombre a mí evidentemente me encantaría estar de juerga un fin de semana <pausa/> pero como sabes que después tienes que seguir con esto todo <pausa/> pues no <risa/> pero yo <ininteligible/> ya pero ya no tanto de juerga <u>sino</u> un fin de semana pues por ejemplo a una casa rural con tu marido <pausa/> (ESLORA, entrevista, s. f.)

- Enunciados: Existen otros pacientes que se podrían beneficiar del tratamiento con la CPAP de Boussignac y que no están incluidos en las patologías o procesos citados anteriormente, lo cual no quiere decir que se impida o contraindique su uso, <u>sino que</u>, como cualquier otro dispositivo o equipo terapéutico de los que se dispone su uso quedara a criterio del Medico responsable (…) (CREA, 2009).

Ahora bien, la unión entre segmentos mayores al enunciado, por ejemplo, entre párrafos, quedaría descartada según la revisión bibliográfica. Es más, Fuentes Rodríguez (1998b) defiende que *sino* conecta solo oraciones dependientes sintáctica o semánticamente de otro miembro discursivo (ni siquiera propiamente enunciados independientes y autónomos). No obstante, en nuestro corpus no solo hemos recopilado estos últimos (55 apariciones en 200 muestras), sino también la unión entre segmentos discursivos superiores, si bien estos son minoritarios (en 9 muestras de 200). A continuación, insertamos un ejemplo de cada uno:

- Enunciados: Pero recuerdo también las palabras de mi padre cuando se comentaba, en el seno familiar, la situación intolerable: "No os preocupéis. Si estos insensatos se lanzaran a la revolución, el Gobierno podrá contar con el Ejército para controlar la situación y asegurar la República". Sino que fue el Ejército quien se lanzó a hacer su propia revolución; los militares leales, como mi padre, fueron eliminados; y el Gobierno no pudo superar el reto (CORPES XXI, 2006).

- Párrafos: Por ejemplo, los caracteres especiales ACK y NAK que significan "recibido" y "no recibido" y se usan hoy en día como caracteres de confirmación en las transmisiones de redes de computadores. Curiosidad: Un detalle que nos podría llamar la atención es que los números del 0 al 9 no tienen el código 00 01 02 03 y así hasta 09 como sería de esperar.

- Sino que si tomamos por ejemplo el número 1, este recibe el código 31 en hexadecimal, que equivale al 49 decimal y al 00110001 en binario. Pero esto no es más que un detalle anecdótico que nos traerá algunos problemas más adelante cuando estudiemos algo de programación (CREA, 2004).

En este sentido, creemos necesaria una revisión más profunda de la concepción mental de este conector en los hablantes nativos de español (ya no solo peninsulares, sino a nivel global), sobre todo, a través de su ortografía y de los tipos de unión de segmentos discursivos.

Adicionalmente, en segunda instancia destacamos que, si bien la combinatoria *sino que* resulta común entre entornos discursivos iguales o superiores al enunciado, es posible que *sino* aparezca sin él, a pesar de que sea poco frecuente en la lengua actual —salvo en la zona rioplatense (RAE y ASALE, 2010)—. De hecho, esta ausencia se ha constatado no solo en la revisión bibliográfica —si bien con tal marca diatópica—, sino también en los corpus consultados —ya sin ella (sí, quizás, de registro elevado, pero no de medio oralidad-escritura)—:

- *No come, sino devora* (RAE y ASALE, 2010, p. 617);
- no piensan que / que ha sido sin querer / que tú has hecho las cosas sin querer / sino piensan que // ya no no pueden ser objetivos son personas que están como muy quemadas por la enseñanza por tipo de alumnos así (PRESEEA, nivel alto, Granada, 2005)

¿Qué sucede, entonces, con la combinación *sino que*? ¿Cuándo resulta aceptable y cuándo se debe desestimar? ¿Podría discutirse su grado de gramaticalización, argumentando un estado intermedio de diferenciación entre las unidades *sino* y *sino que* como sucedió en su día con las actuales *aun* preposición y *aunque* conjunción, si bien en este caso existiría una mayor lentitud y/o resistencia, tal vez en relación con lo dialectal?

En este sentido, interesantes resultan enunciados como el siguiente: *Yo no nací sino para quereros* (citado en RAE y ASALE, 2010, p. 617). Esta estructura de *sino* se ha explicado acudiendo a la pragmática en la medida en que el elemento al que se refiere esta unidad quedaría implícito (Bello, 1847; Flamenco García, 1999; RAE y ASALE, 2010, 2019). No obstante, consideramos bastante claro que el significado de *sino* difiere de los ejemplos anteriores: este último parece obtener un valor cercano a *solamente*, *salvo* o, incluso, *tan solo*, es decir, exceptivo, como en sus orígenes, más que correctivo, como se le suele encasillar en la lengua actual. ¿Su combinatoria depende, en consecuencia, de diferencias semánticas?

3.4 Entonces, ¿excepción o corrección?

Y es que *sino* ha pasado por diversos valores a lo largo de su historia, en concreto: 1) condición, 2) excepción y 3) exclusividad (véase Carrete Montaña, 2013). Por su parte, hoy en día, aunque en algunos casos se defienda todavía su carácter exceptivo (Bello, 1847; Fuentes Rodríguez, 1998a; Borrego Nieto, 2013), para la mayoría de los estudiosos (Di Tullio, 1997; Alarcos Llorach, 1999; Fuentes Rodríguez, 1996b, 1998a; Gutiérrez Araus, 2012; Holgado Lage, 2017), su valor principal reside en la oposición de tipo exclusivo (de rechazo). Por su parte, RAE y ASALE (2010, 2011) incluyen a esta unidad dentro de los contraargumentativos (o adversativos). Es decir, se le atribuye naturaleza refutativa, al igual que en Flamenco García (1999) u Holgado Lage (2017). Adicionalmente, se habla de incompatibilidad de elementos (Alarcos Llorach, 1999; Flamenco García, 1999; RAE y ASALE, 2010), así como se le concede carácter correctivo (Fuentes Rodríguez, 1998a; Flamenco García, 1999; RAE y ASALE, 2010), de reemplazo (implícito o explícito) (Borrego Nieto, 2013; RAE y ASALE, 2010) e, incluso, de contraposición (*DRAE*, 2020; Cuesta, 2016; Moliner, 2016b).

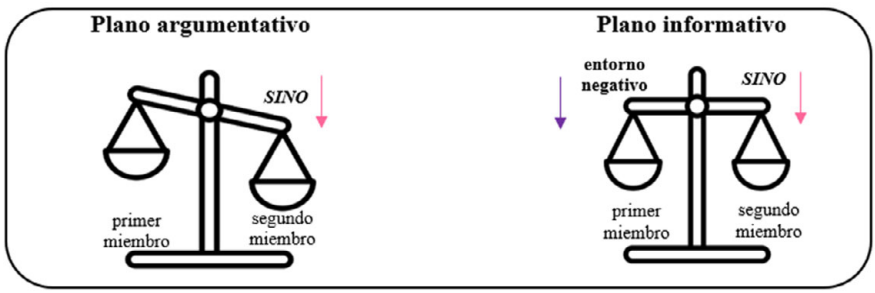
Como se observa, esta variabilidad, dependiente en gran medida del contexto de aparición, no puede servir como una explicación estable y razonable en la descripción nuclear, característica de esta unidad. La pregunta que surge es entonces cómo se puede organizar todo este complejo entramado semántico-pragmático en torno a *sino*.

La opción quizás más sencilla a primera vista consistiría en separar las dos grandes agrupaciones de sus usos históricos —eliminando la primera, aparentemente perdida— mientras que los valores concretos se incluirían dentro de la una o de la otra. No obstante, esta clasificación resulta confusa y dificultosa de comprender, así como fácil de rebatir: ¿en qué se diferencian realmente la excepción y la exclusividad en los ejemplos concretos?, ¿no se puede hablar de incompatibilidad en ambos casos?, ¿su finalidad tanto en uno como en otro conjunto no puede corresponderse con la corrección?, etc.

Por lo tanto, nosotros preferimos referirnos a *sino* como una unidad lingüística con fuerza en el plano argumentativo, dado que introduce el

elemento discursivo válido para la continuación de la comunicación. Asimismo, al acompañarse de un entorno siempre negativo (directo o indirecto, como en las interrogaciones retóricas), la fuerza informativa de la construcción se reparte entre el segmento bien marcado por la negación (señalada por el adverbio *no* o similares), bien corporeizado en otro elemento lingüístico (por ejemplo, un pronombre interrogativo con valor retórico), y el segmento que sigue al conector *sino* (*que*). De una forma gráfica, definimos lo expresado como sigue:

FIGURA 1. *Sino en los planos argumentativo e informativo*



Fuente: elaboración propia

Así, debido a ese entorno negativo, el primer elemento siempre queda anulado (normalmente de forma total) y, del mismo modo, implica la incompatibilidad de los segmentos afectados. De ahí que se utilice este conector para la expresión de corrección (opositiva), para mostrar excepción o para cualquiera de los otros valores expuestos por los investigadores analizados.

De hecho, esta perspectiva explica el ejemplo anterior: *Yo no nací sino para quereros* (citado en RAE y ASALE, 2010, p. 617). En él, *sino* resalta, por una parte, el argumento de peso para la continuación discursiva: lo más importante de la argumentación es el hecho de querer a la otra persona. Informativamente, esenciales resultan tanto el nacer como el querer, y juntas en consonancia dan como interpretación un enunciado exceptivo: *Yo solo nací para quereros*.

De forma paralela, en un enunciado correctivo como *No come, sino devora* (RAE y ASALE, 2010, p. 617), *sino* aporta fuerza argumentativa

al segundo elemento: *devora* permanecerá en la continuación del discurso (y no simplemente *come*) para dar pie a una intervención posible no solo del hablante, sino también del interlocutor. Con todo, informativamente se resaltan ambos miembros puesto que se remarca tanto lo que debe corregirse como por lo que este se sustituye.

3.5 Falsas correspondencias

Esta visión ayuda igualmente clarifica las aparentes correspondencias con otros conectores, como *pero*, así como otros valores desviados, como el atribuido a la adición en estructuras semifijas. Ambos ejemplos se desarrollan a continuación.

3.5.1 *Pero*

Varios autores (véanse Alarcos Llorach, 1999; Bello, 1847; Fuentes Rodríguez, 1998a, 1998b; Gutiérrez Araus, 2012; Borrego Nieto, 2013; Flamenco García, 1999) relacionan *pero* y *sino* en contextos como el de los ejemplos anteriores, a continuación reproducidos:

- No ha cancelado el concierto, *pero* lo ha retrasado.
- No ha cancelado el concierto, *sino que* lo ha retrasado.

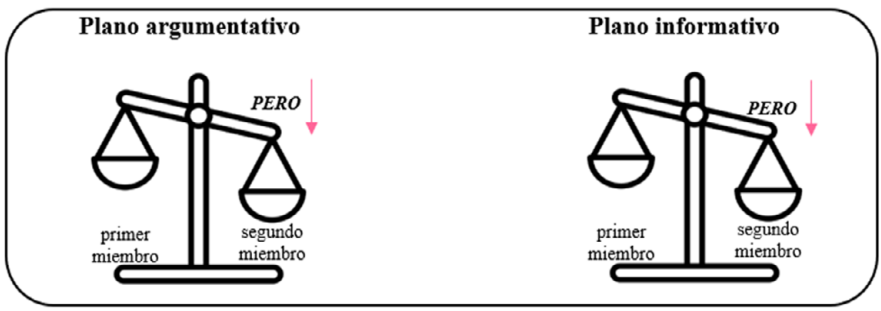
No obstante, si bien a primera vista pueden parecer casi exactos, lo cierto es que con *sino* se niega una primera información (más explícita), que es reemplazada (es decir, corregida) por otra, mientras que con *pero* lo que se niega es su conclusión (esto es, una información más implícita). Con todo, cabe resaltar que la relación de *sino* (*que*) con los miembros (más) explícitos no implica que estos, a su vez, no desencadenen otro tipo de inferencias (más implícitas), lo cual sucede con frecuencia. No obstante, este cometido no se liga directamente al conector.

En los enunciados anteriores, (b) implica que un hablante A afirma «Ha retrasado el concierto» mientras que el hablante B le responde «No ha retrasado el concierto, sino que lo ha cancelado», indicándole que el término empleado por A no es el correcto, oponiendo el significado de cancelar y retrasar: el primero implica que no hay concierto, mientras que el segundo no lo descarta, sino que supone un cambio de fecha. Si bien la fuerza argumentativa se halla en el segundo (para la consecución

discursiva), la informativa se reparte entre los dos términos, concediéndoles igual importancia en cuanto a su significado más accesible: resulta importante remarcar lo que se ha dicho y por lo que se corrige.

Por su parte, (a) hace referencia a dos pensamientos más implícitos para la primera y para la segunda parte de la construcción: «Va a haber concierto» (no está cancelado) frente a «pero no hoy» (lo ha retrasado), respectivamente. Lo que importa, en consecuencia, tanto a nivel argumentativo como informativo, es el hecho de que hoy no hay concierto; por ejemplo, eso implica la necesidad de volver a casa en ese momento, sin descartar regresar posteriormente, cuando se escoja una nueva fecha para el evento. Se elimina, por tanto, cualquier implicación del primer miembro, puesto que *pero* impone su fuerza en ambos planos.

FIGURA 1. *Pero en los planos argumentativo e informativo*



Fuente: elaboración propia

Así, si bien ambos sirven para que la comunicación avance, proporcionando fuerza en el plano argumentativo, *sino* (*que*) reparte la informatividad a modo de balanza mientras que *pero* la focaliza en el segmento que le sigue.

3.5.2 *No solo… sino* (*también*) y similares

Este valor de *sino* (*que*) lo defendemos igualmente incluso en construcciones donde se le concede valor aditivo, como en *no solo… sino* (*también*) y variantes similares (véanse Fuentes Rodríguez, 1998a; Borrego Nieto, 2013). Si bien no desestimamos que el conjunto contextual dé por resultado una construcción aditiva —de carácter sorpresivo o de

asombro (Matte Bon, 2019), si se prefiere—, negamos afirmar que *sino* (*que*) posee, de por sí, tal valor.

Observemos el siguiente enunciado: *Ha estado no solo en Madrid, sino también en Barcelona* equivalente a *Ha estado en Madrid y en Barcelona* (Fuentes Rodríguez, 1998a, p. 46). Aunque este sentido aditivo aparece finalmente como resultante, nosotros no creemos que esto se deba a *sino*, sino a la concatenación de inferencias derivadas de la suma de todos los elementos. De hecho, *sino* sigue poseyendo fuerza argumentativa sobre el segundo miembro, lo que hace entender el primero negado como una corrección: en el ejemplo, no es cierto que solo haya estado en Madrid, pues también ha visitado Barcelona, en consecuencia, se necesita corregir lo expresado en tanto que se amplía su contenido. Esta suma o adición se ve resaltada por el plano informativo, en el cual la negación y *sino* destacan ambos segmentos, los cuales pueden a la vez reforzados el primero por *solo* o similares y el segundo por también o unidades parecidas e, incluso, por nada, como muestra nuestro corpus de referencia: *Debemos pensar de una manera más estratégica: ¿por qué vienen? Repensemos nuestra política en Siria, Irak, Libia, Yemen. Vienen. Forman parte del problema del mal funcionamiento del capitalismo actual. No es solo un problema moral. Sino económico* (CORPES XXI, 2018). Esto último puede suceder dado que en la propia estructura del discurso el segundo elemento posee, de por sí, una mayor fuerza informativa (véase Lambrecht, 1994).

4. CONCLUSIONES

En conclusión, puede decirse que el conector *sino* (*que*) necesita una mayor investigación tanto en aspectos cuantitativos como cualitativos, así como una reivindicación como unidad propia y distintiva.

En concreto, pensamos que debe promoverse una mayor investigación de acuerdo con la naturaleza formal de esta unidad para poder clasificarla con propiedad o, por lo menos, con motivos fundamentados, sea cual sea la decisión de cada estudioso, así como para poder dar una explicación razonable a su ligazón con la coordinación u otro tipo de relación sintáctica.

Interesante resulta también el estudio de su aparente proceso de diferenciación entre preposición y conjunción, junto a todas aquellas cuestiones ligadas a su combinación con *que* o a la ausencia de este. Además, debería tenerse en cuenta la percepción de los hablantes en cuanto a su techo lingüístico, sobre todo, en la escritura, en relación con la ortografía.

También se debería ahondar en una propuesta plausible y generalista para sus valores semántico-pragmáticos, obstáculo que nosotros tratamos de solventar por medio de los planos argumentativo e informativo, lo que al mismo tiempo pensamos que soluciona ciertas dificultades en cuanto a sus supuestas correspondencias con otros conectores y estructuras.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este estudio ha sido subvencionado temporalmente por la Junta de Castilla y León (ORDEN EDU/875/2021, DE 13 DE JULIO; BOCYL DEL VIERNES, 16 DE JULIO DE 2021). Se trata de un proyecto de tesis doctoral de la Universidad de León (España), dirigido por Manuel Iglesias Bango (Universidad de León), Mario de la Fuente García (Fundación Sierra Pambley, León) y Johanna Katharina Wolf (Ludwig-Maximiliams-Universität München).

6. REFERENCIAS

Acín Villa, E. (1993-1994). Sobre *pero* enfático. *Cuadernos de Investigación Filológica*, *19-20,* 219-233. https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/cif/article/view/2343/2212

Albeda Marco, M. y Estellés, M. (coords.). *Corpus Ameresco*. Universitat de València. www.corpusameresco.com

Almeida Cabrejas, B., Bellido Sánchez, S. y Gumiel Molina, S. (2019). *Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y la literatura*. Síntesis.

Bello, A. (1847). Gramática: gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos. *Centro Virtual Cervantes*. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gramatica-gramatica-de-la-lengua-castellana-destinada-al-uso-de-los-americanos—0/html/

Borrego Nieto, J. (Ed.) (2013). *Gramática de referencia para la enseñanza de español. La combinación de oraciones*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Briz, Antonio, Pons, S. y Portolés, J. (Coords.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. www.dpde.es

Calvi, M. V. y Mapelli, G. (2020). El uso de *sin embargo/no obstante* en un corpus periodístico. En A. Messias Nogueira, C. Fuentes Rodríguez y M. Martí Sánchez (Coord.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés* (pp. 151-168). EUS (Editorial Universidad de Sevilla).

Carrete Montaña, J. R. (2013). La contra-argumentación en la historiografía española del siglo XV. *Moenia. Revista lucense de lingüística y literatura, 19*, 293-323. https://revistas.usc.gal/index.php/moenia/article/view/1941

Casado Velarde, M. (2011). *Introducción a la gramática del texto del español.* Arco/Libros.

Casado Velarde, M. (1988). Lingüística del texto y marcadores del discurso. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 55-70). Arco/Libros.

Corral Esteve, C. (2019). Los conectores contraargumentativos y la enseñanza de español como lengua adicional. *Caracol, 19*, 510-535. http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/160373/161480

Cuenca, M. J. (2018). *Gramática del texto*. Arco/Libros.

Cuenca, M. J. y Estellés, M. (2020). Los marcadores contrastivos *al contrario, antes al contrario* y *antes bien* en español actual. En A. Messias Nogueira, C. Fuentes Rodríguez y M. Martí Sánchez (coord.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés* (pp. 169-188). Editorial Universidad de Sevilla.

Cuesta, L. (Dir.) (2016). *Diccionario práctico de uso del español. Definiciones. Sinónimos y antónimos. Observaciones gramaticales. Modelos verbales*. Algar.

De la Fuente García, M. (2005). *La argumentación en el discurso periodístico sobre la inmigración* [Tesis Doctoral, Universidad de León]. BULERIA Repositorio de la Universidad de León. https://www.mariodelafuente.org/publicaciones

De Santiago Guervós, J. (2019). La conexión discursiva en español LE/L2: problemas terminológicos, propuesta de catálogo y didáctica. *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera, 28,* 1-25. https://www.academia.edu/38485578/La_conexi%C3%B3n_discursiva_en_espa%C3%B1ol_LE_L2_pdf?email_work_card=view-paper

Di Tullio, Á. (1997). *Manual de gramátical del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones.* Edicial. https://www.academia.edu/17637705/Manual_de_gramatica_del_espa%C3%B1ol?email_work_card=view-paper

Domínguez García, M. N. (2007). *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Arco/Libros.

Estrella-Santos, A. (2019). ¿Te gustó, pero?: posposición de *pero* en el habla de Ecuador. *Ianua*. *Revista Philologica Romanica, 18*, 1-22. https://www.academia.edu/39218912/_Te_gust%C3%B3_pero_posposici%C3%B3n_de_pero_en_el_habla_del_Ecuador?email_work_card=view-paper

Fernández González, J. (2020). Los marcadores discursivos desde una perspectiva contrastiva. *Archiletras Científica (Lingüística). Marcadores del discurso y enseñanza del español como lengua extranjera*, *IV*, 201-216.

Ferrer Mora, H. (2000). Auf der Suche nach spanischen Modalpartikeln: *pero* und *pues* als pragmatische Konnektoren. Stand der kontrastiven Partikelforschung Deutsch-Spanisch. *Revista de Filología Alemana, 8*, 253-271. https://revistas.ucm.es/index.php/RFAL/article/view/RFAL0000110253A/33820

Flamenco García, L. (1999). Las construcciones concesivas y adversativas. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3 (pp. 3805-3878). Espasa Calpe.

Fuentes Rodríguez, C. (2019). Categorías discursivas y segmentación en macrosintaxis. En C. Fuentes Rodríguez y S. Gutiérrez Ordóñez (eds.), *Avances en macrosintaxis* (pp. 15-66). Arco/Libros-La Muralla.

Fuentes Rodríguez, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Arco/Libros.

Fuentes Rodríguez, C. (2000). El uso de *pero* en la conexión de párrafos. En P. Carbonero Cano, M. Casado Velarde y P. Gómez Manzano (Coords.). *Lengua y discurso. Estudios dedicados al profesor Vidal Lamíquiz* (pp. 333-348). Arco/Libros.

Fuentes Rodríguez, C. (1996). *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Arco/Libros.

Fuentes Rodríguez, C. (1998a). *Las construcciones adversativas*. Arco/Libros.

Fuentes Rodríguez, C. (2013). La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis. *Cuadernos Aispi, 2,* 15-36. http://www.aispi.it/wp-content/uploads/Cuaderno-2013-2.la-gramatica-discursiva-niveles-unidades-y-planos-de-analisis.pdf

Fuentes Rodríguez, C. (2017). Macrosintaxis y lingüística pragmática. *Círculo de Lingüística Aplicada*, *71,* 5-34. https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/57301/51643

Fuentes Rodríguez, C. (1998b). *Pero*, ¿cuál es su valor? *Philologia hispalensis, 12*(1), 123-145. https://revistascientificas.us.es/index.php/PH/article/view/1809/1687

Fuentes Rodríguez, C. (1998c). *Pero, sino* y la orientación argumentativa. *Pragmalingüística, 5-6*, 119-151. https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/518/452

Garachana Camarero, M. (2014). Gramática e historia textual en la evolución de los marcadores discursivos. El caso de *no obstante. RILCE. Revista de Filología Hispánica, 30*(3), 959-984. https://www.academia.edu/9785122/Gram%C3%A1tica_e_historia_textual_en_la_evoluci%C3%B3n_de_los_marcadores_discursivos_El_caso_de_no_obstante_?email_work_card=view-paper

Garachana Camarero, M. (1988). La evolución de los conectores contraargumentativos: la gramaticalización de *no obstante* y *sin embargo*. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 193-212). Arco/Libros.

Grande Alija, F. J. y Lanero Rodríguez, M. C. (2019). La modalidad de enunciación en las causales explicativas: una aproximación macrosintáctica. En C. Fuentes Rodríguez y S. Gutiérrez Ordóñez (Eds.), *Avances en macrosintaxis* (pp. 225-256). Arco/Libros-La Muralla.

Grupo de Gramática del Español (2018). *Corpus para el Estudio del Español Oral ESLORA*. http://eslora.usc.es/v1/

Gutiérrez Araus, M. L. (2012, 2004). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L.* Arco/Libros.

Gutiérrez Ordóñez, S. (2016a). Apuntes conversacionales para seguir pensando. En A. M. Bañón Hernández, M. del M. Espejo Muriel, B. Herrero Muñoz-Cobo y J. L. López Cruces (Eds.), *Oralidad y análisis del discurso. Homenaje a Luis Cortés Rodríguez* (pp. 273-289). http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/Apuntes%20conversacionales.pdf

Gutiérrez Ordóñez, S. (2002). *De pragmática y semántica*. Arco/Libros.

Gutiérrez Ordóñez, S. (1997). *Principios de sintaxis funcional*. Arco/Libros.

Gutiérrez Ordóñez, S. (2016b). Relaciones y funciones en sintaxis y macrosintaxis. En A. López Serena, A. Narbona Jiménez y S. del Rey Quesada (Dirs.), *El español a través del tiempo. Estudios ofrecidos a Rafael Cano Aguilar*, vol. 1 (pp. 515-539). http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/Relaciones_Funciones_Macrosintaxis.pdf

Gutiérrez Ordóñez, S. (2018). Sobre la sintaxis de enunciados en el período. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 75*, 3-18. http://www.gruposincom.es/salvadorgutierrez/CLAC_periodo.pdf

Holgado Lage, A. (2017). *Diccionario de Marcadores Discursivos para estudiantes de español como segunda lengua*. https://es.scribd.com/document/455280933/Anais-Holgado-Lage-Diccionario-de-Marcadores-Discursivos-pdf

Lambrecht, K. (1994). *Information structure and sentence form. Topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge University Press.

Lanero Rodríguez, M. C. (2018). Argumentación y atenuación en construcciones del tipo *No es por X, pero Y*. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, *75*, 45-64. https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/61346/4564456547991

Marchante Chueca, M. P. (2004). Los marcadores contraargumentativos aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. Una propuesta didáctica. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, 2,* 1-15. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_10Marchante.pdf?documentId=0901e72b80e06738

Martín Zorraquino, M. A. (2020). Los marcadores del discurso en español. *Archiletras Científica (Lingüística). Marcadores del discurso y enseñanza del español como lengua extranjera*, *IV*, 33-48.

Martín Zorraquino, M. A. y Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4213). Espasa Calpe.

Matte Bon, F. (2019, 1995). *Gramática Comunicativa del español. De la idea a la Lengua. Tomo II.* Edelsa Grupo Discalia.

Moliner, M. (2016a, 1966). *Diccionario de uso del español. A-H*. Gredos.

Moliner, M. (2016b, 1966). *Diccionario de uso del español. I-Z*. Gredos.

Morales Ardaya, F. (2008). *Manual de lenguaje*. Universidad de Los Andes. https://www.academia.edu/26407164/MANUAL_DE_LENGUAJE_DE_FRANCISCO_MORALES_ARDAYA?email_work_card=view-paper

Moreno Benítez, D. (2019). El vocativo en la estructura del enunciado. En C. Fuentes Rodríguez y S. Gutiérrez Ordóñez (Dir.), *Avances en macrosintaxis* (pp. 89-129). Arco/Libros-La Muralla.

Murillo Ornat, S. (2010). Los marcadores del discurso y su semántica. En Ó. Loureda Lamas y Acín Villa (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 241-280). Arco/Libros.

Notion (s.f.). https://www.notion.so/

Pons Bordería, S. (2007-2008). *Corpus Val.Es.Co. 2.0.* http://www.valesco.es/?q=corpus

Porroche Ballesteros, M. (2002). Las llamadas conjunciones como elementos de conexión en el español conversacional: *pues/ pero*. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación, 9,* 35-54. https://webs.ucm.es/info/circulo/no9/porroche.pdf

Portolés, J. (1999). Algunos comentarios sobre la enseñanza de los marcadores del discurso escrito a estudiantes de E/LE. *Carabela, 46,* 63-74. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/46/46_063.pdf

Portolés, J. (2020). ¡Atención, se escriben! Algunas consideraciones sobre la relación entre la escritura y el estudio de los marcadores del discurso. En Ó. Loureda, M. Rudka y G- Parodi (Eds.), *Marcadores del discurso y lingüística contrastiva en las lenguas románicas* (pp. 17-40). Iberoamericana, Vervuert.

Portolés, J. (1995). Diferencias gramaticales y pragmáticas entre los conectores discursivos *pero*, *sin embargo* y *no obstante*. *Boletín de la Real Academia Española, 75*(265) 231-269. https://www.researchgate.net/publication/287878951_Diferencias_gramaticales_y_pragmaticas_entre_los_conectores_discursivos_pero_sin_embargo_y_no_obstante/link/58f8d9d90f7e9b1506dfa586/download

Portolés, J. (1988). Dos pares de marcadores del discurso: *en cambio* y *por el contrario, en cualquier caso* y *en todo caso*. En M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (Coords.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 243-264). Madrid: Arco/Libros.

Portolés, J. (2010). Los marcadores del discurso y la estructura informativa. En Ó. Loureda Lamas y Acín Villa (Coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 281-325). Arco/Libros.

Portolés, J. (2000). Problemas de norma, el ejemplo de *por contra. RILCE, 16,* 363-375. https://revistas.unav.edu/index.php/rilce/article/view/26804/22667

PRESEEA (2014). *Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América.* Universidad de Alcalá. http://preseea.linguas.net

Proyecto MEsA (2017). *Corpus MEsA*. http://www.grupoapl.es/materiales-corpus/corpus-mesa

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (s.f.). *Corpus de referencia del español actual.* http://www.rae.es

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (s.f.). *Corpus Diacrónico del Español*. http://www.rae.es

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (s.f.). *Corpus del español del siglo XXI*. http://www.rae.es

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (s. f.). *Diccionario de la lengua española*. https://dle.rae.es/

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2018). *Enclave RAE*. https://enclave.rae.es/

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Espasa Libros.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. *MANUAL*. Espasa Libros.

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE HISTORIA DEL LÉXICO ESPAÑOL: DOCUMENTACIÓN, METODOLOGÍA, ESTUDIO Y DIVULGACIÓN

MARTA TORRES MARTÍNEZ
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto de innovación docente *Historia del léxico español: documentación, metodología, estudio y divulgación* —concedido en el marco de los Proyectos de Innovación y Mejora Docente de la Universidad de Jaén (Plan PIMED-UJA 2019-2023)— pretende cubrir un ámbito al que, específicamente, no se atiende en ninguna de las materias y asignaturas que integran el Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Jaén: el léxico histórico del español.

Lo cierto es que en dicho plan de estudios sí se hallan las asignaturas *Historia de la lengua española I. Fonética histórica* e *Historia de la lengua española II. Morfología y sintaxis históricas*, obligatorias de 6 créditos en 3.º y 4.º curso, respectivamente. No obstante, el tercer nivel de análisis lingüístico, esto es, el léxico-semántico, no se trabaja desde el punto de vista diacrónico *ad hoc*. Esta circunstancia no ocurre en otros Grados como el de Filología Hispánica de la Universidad de Granada, por ejemplo, donde el alumnado cursa la asignatura *Historia del léxico español*, optativa de 6 créditos e impartida en 3.º curso.

El léxico —un sistema de organización lingüística que sirve para significar y designar el mundo— muestra un vínculo directo con la cultura, refleja el uso y da muestras de la misma evolución de la lengua. Su estudio permite contar con un objeto de trabajo organizado y, más que proporcionar conocimiento, facilita el proceso cognitivo que permite analizar y/o evaluar la interpretación y representación del mundo.

También, desde el punto de vista diacrónico, conocer la historia de las palabras permite interpretar los textos del pasado y del presente. Es crucial, por tanto, dar cuenta del cambio que han experimentado las palabras en su significado e incluso de los usos lingüísticos accidentales de una época determinada.

Además, es importante señalar que los profesores e investigadores que participan en el presente proyecto de innovación docente se adscriben al grupo de investigación *Seminario de Lexicografía Hispánica* [HUM-922][32], centrado en avanzar en el conocimiento dentro del ámbito de las Humanidades, en especial, en la cultura y la lengua española —y, más específicamente, en torno al léxico—, con el objetivo último de que la investigación redunde en beneficio para la sociedad y en el enriquecimiento de la formación de los futuros profesionales docentes. De hecho, en el marco del *Seminario de Lexicografía Hispánica* se celebran las jornadas anuales *inLÉXICO*[33], que abordan muy especialmente el ámbito de 'Estudios sobre el léxico español', en la que se desarrollan líneas como 'Lingüística y semántica: estudios del nivel léxico', 'Vocabulario y cultura' y 'Corpus léxicos en documentos de archivo'. También, en el seno del grupo de investigación, desde 2018, se ha puesto en marcha *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas*[34], una publicación digital perteneciente al catálogo de revistas científicas digitales de la Universidad de Jaén que recoge estudios e investigaciones vinculadas al plano léxico de la lengua española, priorizando las propuestas relacionadas con la lexicología, la lexicografía y la enseñanza del léxico.

[32] https://seminariodelexicografiahispanica.webnode.es/

[33] https://inlexico.webnode.es/

[34] https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rilex

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos didácticos

- Contribuir al conocimiento de la historia del léxico español.
- Conocer las principales tendencias evolutivas del léxico español, con especial atención a la variedad espacio-temporal, sociocultural y de materia o especialidad.
- Difundir los resultados del proyecto mediante conferencias divulgativas y canales de difusión como UniRadio, la radio de la Universidad de Jaén[35].

2.2. Objetivos de aprendizaje

- Que el alumnado entienda la importancia de investigar y conocer la historia de las palabras y los cambios en su significado, así como su pérdida o aparición en una época y contexto determinado.
- Que el alumnado compile muestras léxicas a fin de que analice su evolución.
- Que el alumnado maneje eficazmente las principales fuentes de referencia del español (diccionarios etimológicos, manuales de gramática histórica, etc.) así como corpus digitales, particularmente, aquellos que ofrecen información sobre la historia del léxico español.

2.3. Objetivos de innovación docente

- Ofrecer un espacio de aprendizaje que supere los límites físicos del aula, aprovechando recursos y herramientas globales con el objetivo de que el usuario configure espacios de aprendizaje propios.

[35] 103.9 FM y https://uniradio.ujaen.es

– Potenciar el acercamiento científico al estado actual del léxico español y las razones históricas que han conducido a él.

– Reivindicar la importancia del estudio del léxico del español desde un punto de vista histórico, a fin de interpretar los textos del pasado y del presente.

3. METODOLOGÍA

El proyecto se centra en la participación activa del alumnado de las distintas asignaturas implicadas en el Grado en Filología Hispánica. En particular, se seguirán las siguientes fases:

1. Sesión informativa sobre los objetivos del proyecto en el marco de las asignaturas adscritas.
2. Recopilación, por parte del alumnado, de muestras léxicas. Para su selección se emplearán las fuentes manejadas en cada asignatura (diccionarios, documentación de archivo, manuales de distinta índole, prensa, etc.).
3. Estudio del material léxico, en el marco de las competencias y resultados de aprendizaje concernientes a las asignaturas vinculadas en el proyecto. Para ello, se planteará el manejo de corpus y recursos en línea, especialmente el *Corpus diacrónico del español* (*CORDE*), el *Corpus del nuevo diccionario histórico del español* (*CNDHE*) y el *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española* (*NTLLE*), y de diccionarios etimológicos, especialmente el *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico* (*DCECH*).
4. Preparación de una pieza o píldora léxica, que resume la historia de la palabra en cuestión y que se divulgará en microespacios de UniRadio, la radio de la Universidad de Jaén. Estas piezas se emitirán con periodicidad diaria, además de crearse un repositorio en iVoox para la descarga a la carta.

La evaluación se llevará a cabo en el contexto de cada asignatura implicada. Concretamente, la recopilación y estudio de las muestras léxicas se incluirá en el trabajo de la asignatura en cuestión, que suele suponer un 20% del sistema de evaluación. Así, las distintas piezas compiladas se convertirán en instrumento de evaluación de las diferentes materias que imparten los profesores adscritos al proyecto, todos ellos pertenecientes al área de Lengua Española del Departamento de Filología Española. Por su parte, la implicación de UniRadio garantizará la puesta en marcha de la grabación y difusión de las píldoras léxicas.

4. RESULTADOS

Los resultados esperados tienen relación directa con los objetivos y, junto a estos, conforman la base y el compromiso sobre el que se estructura el proyecto:

4.1. Resultados didácticos

- El alumnado conformará un corpus léxico documentado a partir de distintas fuentes (diccionarios, documentación de archivo, manuales de distinta índole, prensa, etc.), atendiendo al contexto metodológico de las asignaturas implicadas en el proyecto.
- El alumnado determinará, tras el estudio del corpus, las principales tendencias evolutivas del léxico español.
- El alumnado difundirá las muestras léxicas recopiladas y estudiadas en el entorno universitario gracias a canales como UniRadio.

4.2. Resultados de aprendizaje

- El alumnado tomará conciencia de la importancia de investigar y conocer la historia de las palabras para entender, en consecuencia, los cambios sociales y culturales.
- El alumnado podrá entender la evolución del léxico, de acuerdo al propio desarrollo de la cultura y del pensamiento,

que opera en los esquemas cognitivos y en la percepción de la realidad de los hablantes.

- El alumnado apreciará las múltiples posibilidades de emplear las muestras recopiladas como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

4.3. Resultados de innovación docente

- El alumnado dominará determinadas aplicaciones específicas de la Filología Hispánica en la sociedad actual: pondrá en práctica metodologías innovadoras en la enseñanza de la lengua española.
- El alumnado desarrollará sus capacidades de reflexión lingüística, a partir de fuentes variadas de las que extraerán piezas léxicas de interés, portadoras y transmisoras de historia y cultura.
- El alumnado valorará el compromiso con la transmisión del conocimiento al constatar un nuevo acceso a la lengua, la historia y la cultura mediante el conocimiento del léxico español desde el punto de vista diacrónico.

5. DISCUSIÓN

Este proyecto se desarrolla en el marco de las siguientes asignaturas, adscritas al Grado en Filología Hispánica: Variedades del Español, Lexicología y Semántica Léxica, Historia de la Lengua Española I. Fonética Histórica, Historia de la Lengua Española II. Morfología y sintaxis históricas, Las hablas andaluzas y Elaboración de diccionarios. Teoría y aplicación a la lengua española.

Se trata de un proyecto en el que se alcanzarán algunas de las competencias específicas de la titulación afectada (Grado en Filología Hispánica), tales como la adquisición del "Conocimiento del instrumental de trabajo en lingüística descriptiva, en lingüística histórica y en lingüística aplicada" (H2), "Conocimiento de la evolución histórica interna y externa de la lengua española" (H3), "Conocimiento de la variabilidad social, geográfica y estilística de la lengua española" (H4), "Conocimiento de los distintos niveles de análisis de la lengua española" (H5), "Empleo

del instrumental de trabajo en lingüística descriptiva, en lingüística histórica y en lingüística aplicada" (H13), "Capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos a la resolución de problemas de la lengua española, y para realizar análisis y comentarios lingüísticos, en perspectiva tanto sincrónica como histórico-comparativa" (H14) o de la "Capacidad para comprender y valorar la diversidad lingüística y cultural" (H22).

No obstante, aunque este proyecto contempla su desarrollo en asignaturas concretas, los resultados previsibles pueden transferirse a las materias contenidas en el currículo del Grado implicados, ya que la innovación que se plantea puede aprovechar las sinergias existentes entre el resto de asignaturas.

En lo que respecta al ámbito específico del léxico, además, la labor de documentación permitirá recoger un corpus de ítems de gran interés para la historia de la lengua española, así como la recopilación de voces actualmente en desuso —en muchos casos, de ámbito dialectal— y/o tecnicismos empleados en distintos contextos.

A continuación, planteamos dos estudios de caso, llevados a cabo por estudiantes matriculados en *Historia de la lengua española II. Morfología y sintaxis históricas*, asignatura de 4.º curso del Grado en Filología Hispánica. En esta materia, además de analizar documentación medieval y de los Siglos de Oro, nos ocupamos también de los siglos XVIII y XIX. En concreto, para estas últimas etapas, planteamos dos prácticas centradas en documentación de archivo y en fuentes hemerográficas, respectivamente.

De un lado, proponemos la consulta en PARES (Portal de Archivos Españoles) y, particularmente, un documento fechado entre 1750 y 1754, a saber, "Cuentas relativas a los gastos para la cocina y repostería de la Casa de Arcos" a fin de aproximarnos al léxico histórico culinario. Se trata, como constatamos en Torres (2022), de conocer los hábitos alimenticios y las preferencias gastronómicas de un ducado español a mitad del siglo XVIII. Además de la nómina de productos comprados a diario, en ocasiones se indica también el modo en que se preparan tales géneros o la especialidad culinaria en la que se integran. Entre muchas otras, las voces que nos interesan especialmente son las referentes a los platos

elaborados, siguiendo a Eberenz (2014: 33), quien considera estos términos especialmente sugerentes en el ámbito del léxico histórico: *almondiguilla*, *artalete*, *cuajada*, *empanada*, *hojaldre*, *jalea*, *puchero*, *manjar blanco*, *mazapán*, *merengue*, *morcilla*, *natillas*, *olla*, *pastelillo*, *tortilla*, *torrija*, *yema*, etc. Destacamos, por ejemplo, *manjar blanco* y *artalete*.

Por una parte, el *manjar blanco*, término registrado desde el primer diccionario académico como "Cierta suerte de guisado, que se compone de pechúgas de gallina cocidas, deshechas con azúcar y harina de arroz, lo qual se mezcla, y mientras cuece se le vá echando leche, y despues de cocido se le suele echar agua de azahár" (*Diccionario de autoridades*, 1726-39) y documentado desde la Edad Media en obras como *Sevillana medicina* de Juan de Aviñón (c 1381-1418), quien recomienda la ingesta de "manjar blanco de leche de almendras y non otra leche", en *Arte cisoria* (1423) de Enrique de Villena o en el *Libro de guisados de Ruperto de Nola* (1529), donde se da la receta detallada[36]. A lo largo del Siglo de Oro no solo se registra en manuales de cocina como el *Libro del arte de cozina* (1607) de Domingo Hernández de Maceras o el *Arte de cozina* (1611) de Francisco Martínez Montiño, sino también en la *Primera parte de Guzmán de Alfarache* (1599) de Mateo Alemán ("¡Oh, cuántas veces vi llevar y llevé tortas de manjar blanco") o en *El animal de Hungría* (c. 1612) de Lope de Vega ("Mire que es, el manjar blanco, dañoso a la dentadura."), entre muchos otros. En el siglo XVIII se sigue documentando, pero, sin duda, cabe destacar cómo, a lo largo del XIX, la voz *manjar blanco* va desarrollando otro significado en el ámbito culinario, a saber, "Plato de postre que se hace con leche, almendras, azúcar y harina de arroz", recogido en el diccionario académico a partir de 1899. Además, nos interesa consultar su empleo en América y, según indica la última edición del *Diccionario de la lengua española* de la RAE, de un lado, *manjar blanco* significa 'Dulce hecho con leche, harina de maíz,

[36] "tomar una gallina y ocho onzas de harina de arroz y media libra de agua rosada; y una libra de azúcar fino; y ocho libras de leche de cabras; si no la hubiere, tomarás cuatro libras de almendras blancas y después tomar la gallina, que sea buena y gorda y tallosa; y cuando quisieres hacer el manjar blanco, matarás la gallina y pelarla has en seco; y lávala bien y cuécela en una olla nueva, que no se haya cocido nada en ella; y desque la gallina sea más de medio cocida, tomarás las pechugas de ella, y deshilarlas has como hebras de azafrán; y después, ruciar estas pechugas deshiladas con la agua rosada [...]"

azúcar y especias' en Cuba y 'Dulce de leche' en El Salvador, Panamá y Perú. En efecto, el *Diccionario de americanismos* de la Asociación de Academias de la Lengua Española, confirma este uso: "Dulce que se prepara con leche y azúcar o leche condensada y se somete a cocción lenta y prolongada" en numerosos países (Guatemala, El Salvador, Costa Rica, Paraguay, Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, Suroeste de Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia y Chile).

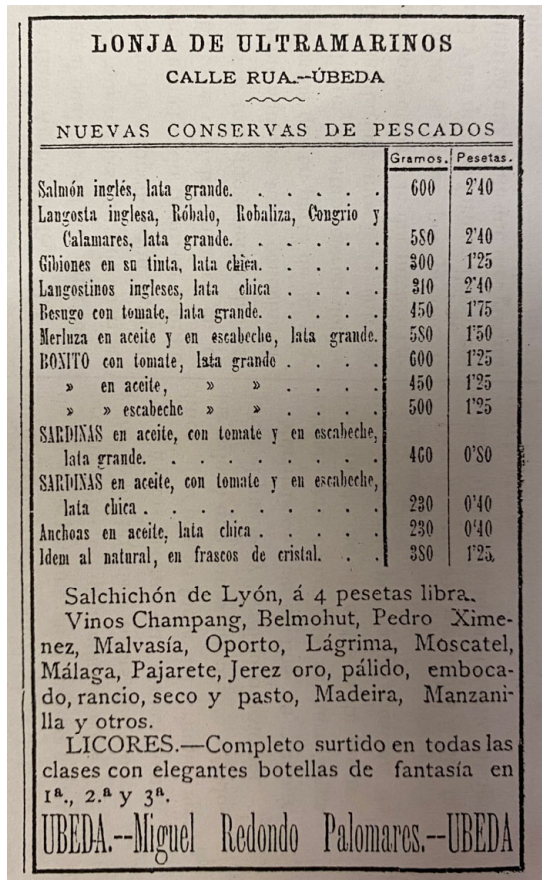
Por otra parte, *artalete* se define en el *Diccionario de autoridades* (1726-39) como "Empanadilla ò pastelillo que se cuece sobre un papél, compuesto de carne picáda, regularmente de ave, ò ternéra, con dulce, y à veces con manjar blanco". *Artalete* tiene una presencia discontinua en la lexicografía académica, pues observamos que, si bien se documenta en el *DRAE* (1780, 1884, 1925 y 1992), deja de codificarse tanto en el primer cuarto del siglo XIX (*DRAE*, 1817) como a partir del *DRAE* (2001). De hecho, en un artículo de *El Comidista* (*El País*), titulado "De la fiambrera al táper: por qué matamos unas Palabras y adoptamos otras"[37], señalábamos, precisamente a propósito de *artalete*, cómo la lengua está viva y, si bien hay palabras que se ponen muy de moda, después se pierden o cambian de significado. En cuanto a su presencia en corpus, observamos cómo se incluye en obras de los siglos XVII, XVIII y XIX: en el *Arte de cozina* (1611) de Francisco Martínez Montiño ("Harás el relleno de los artaletes, tomando quatro onças de tozino gordo en reuanadillas, y échalo en la sartén, y fríase, y a medio freír échale media cebollita cortada a lo largo, y fríase vn poco"), en *Clave medico-chirurgica uniuersal* (1730) de Francisco Suárez de Ribera ("Artalete es voz con que en castellano se nombra el pastel") y en *El Practicón. Tratado completo de cocina* (1891-94) de Ángel Muro ("En la alta cocina, y entre cocineros de mucho vuelo, se conoce el formulario para guisar las ostras, en picadillo, en pepitoria, fritas, rellenas, en escabeche, con queso parmesano, al minuto, en artaletes, etc.").

[37] https://elcomidista.elpais.com/elcomidista/2022/01/13/articulo/1642070657_142019.html

De otro lado, creemos necesario que el alumnado acuda a fuentes hemerográficas y proponemos la consulta de prensa histórica provincial disponible en el Instituto de Estudios Giennenses (IEG)[38]. La investigación historiográfica apenas ha prestado atención a los aspectos lingüísticos presentes en la prensa periódica, si bien, en la actualidad, los investigadores se están acercando a esta con objeto de ajustar y completar la percepción y descripción de la historia del pensamiento lingüístico. El siglo XIX es por excelencia el siglo de la prensa escrita (Mejías Alonso y Arias Coello, 1998, p. 241), que se convierte en un medio privilegiado para la transmisión y mediatización de ideas. El listado de periódicos y revistas consultadas en el fondo hemerográfico del IEG asciende a un total de 80 (Torres, Moreno y Contreras, 2022). No obstante, nos ha interesado las secciones o anuncios de los periódicos consultados, un total de 14, donde se han documentado ítems de índole culinaria. En concreto, nos centramos en los productos a la venta en una lonja de ultramarinos de Úbeda, anunciados en *La Ruleta* (1884).

[38] Se trata de un órgano autónomo de la Diputación de Jaén, sus fines son el fomento y la administración del estudio, investigación y divulgación de las peculiaridades de la provincia de Jaén en los ámbitos de las Ciencias Sociales, Naturales y Humanísticas.

FIGURA 1. *Anuncio de una loja de ultramarinos en Úbeda (Jaén)*



LONJA DE ULTRAMARINOS

CALLE RUA.--ÚBEDA

NUEVAS CONSERVAS DE PESCADOS

	Gramos.	Pesetas.
Salmón inglés, lata grande.	600	2'40
Langosta inglesa, Róbalo, Robaliza, Congrio y Calamares, lata grande.	580	2'40
Gibiones en su tinta, lata chica.	300	1'25
Langostinos ingleses, lata chica	310	2'40
Besugo con tomate, lata grande.	450	1'75
Merluza en aceite y en escabeche, lata grande.	580	1'50
BONITO con tomate, lata grande	600	1'25
» en aceite, » »	450	1'25
» » escabeche » »	500	1'25
SARDINAS en aceite, con tomate y en escabeche, lata grande.	460	0'80
SARDINAS en aceite, con tomate y en escabeche, lata chica	230	0'40
Anchoas en aceite, lata chica	230	0'40
Idem al natural, en frascos de cristal. . .	380	1'25

Salchichón de Lyón, á 4 pesetas libra.

Vinos Champang, Belmohut, Pedro Ximenez, Malvasía, Oporto, Lágrima, Moscatel, Málaga, Pajarete, Jerez oro, pálido, embocado, rancio, seco y pasto, Madeira, Manzanilla y otros.

LICORES.—Completo surtido en todas las clases con elegantes botellas de fantasía en 1ª., 2.ª y 3ª.

UBEDA.--Miguel Redondo Palomares.--UBEDA

Fuente: Recorte de prensa del periódico *La Ruleta* (n.º 1548, 5 de noviembre de 1884)

El anuncio es de 1884, el mismo año en el que la voz *ultramarino* se incluye en el diccionario académico para significar "los géneros ó comestibles traídos de la otra parte del mar y más particularmente de América y Asia. Ú. m. c. s. y en pl. Lonja de ULTRAMARINOS" (*DRAE*, 1884). La palabra adquiere su significación descrita en el diccionario por primera vez, mientras el concepto adquiere un nuevo sentido: un nuevo modelo comercial que proyecta una transformación social. Atrás quedaban las abacerías tradicionales donde se vendían "azeite, vinagre, pescado seco, y otras menudencias" (*Diccionario de autoridades*, 1726-39); el ultramarino irrumpía en la cultura del consumo y la alimentación, no

solo por los géneros coloniales que determinan su denominación, sino proyectando socialmente un estilo más sofisticado, que amplía el mercado a productos de importación como "nuevas conservas de pescados": "salmón, langosta y langostinos" de procedencia inglesa; "salchichón de Lyón" y "vinos Champang" de Francia; vinos "Belmohut" y "Malvasía" italianos y "Oporto" de Portugal, además de un "completo surtido en todas las clases [de licores] con elegantes botellas de fantasía".

Entre las voces documentadas, se encuentra *pajarete*, que se halla recogida en el diccionario académico a partir de su edición de 1884, con el significado de "especie de vino dulce de Jerez". Es interesante destacar que, en la edición de 1899, se modifica en cierto modo su definición ("Vino licoroso, muy fino y delicado") y se incluye una explicación etimológica ("Porque se elabora en Pajarete, antiguo monasterio situado á seis kilómetros de Jerez"). En 1992, se modifica ligeramente la indicación de su origen: "De Pajarete, su lugar de elaboración", que ha evolucionado hasta "De Pajarete, convento cercano a Jerez de la Frontera, España, donde se elaboraba" en la última edición del repertorio académico. Por su parte, *jerez* se recoge desde el *DRAE* (1869) como subentrada de *vino*: ("|| de Jerez, de Valdepeñas, etc. El cosechado en los pueblos o viñedos del respectivo distrito geográfico") y hay que esperar al *Diccionario de la lengua española* (1917) de José Alemany para que forme parte de la macroestructura y se concrete su significado: "(De Jerez, ciudad de Andalucía). m. Vino de fina calidad que se elabora en la ciudad de este nombre". *Manzanilla* también se encuentra lematizado desde el *DRAE* (1869): "Vino blanco que se hace en Sanlúcar de Barrameda". En el *DRAE* (1884) se incorporan, además de *pajarete*, *málaga* (|| de Jerez, de Málaga, etc. El cosechado en los pueblos o viñedos del respectivo distrito geográfico"), *pedrojiménez* ("Variedad ó casta de uva que se distingue en sus racimos grandes y algo flojos, y granos casi redondos, muy lisos, traslucientes y de color dorado"). Ya en el siglo xx se lematizan *oporto* ("Vino tinto fabricado principalmente en Oporto, ciudad de Portugal, y de mucha fama por su excelência) en *DRAE* (1925), madeira ("Vino producido y elaborado en la isla portuguesa de Madeira") en la última edición del diccionario académico (*DLE*, 2014)

A propósito de tipos de licor, en el anuncio de la figura 1, se advierte la presencia de la voz *vermú*, em la variante *belmohut*, registrada a partir del *DRAE* (1899): "(Del al. *Wermuth*, ajenjo) m. Licor aperitivo compuesto de vino blanco, ajenjo y otras substancias amargas y tónicas". El *Diccionario general de cocina* (1892) de Muro, aparte de indicar que el mejor *vermú* es el elaborado en Turín, describe cómo se prepara en Alemania ("En Alemania lo preparan poniendo en infusión durante tres ó cuatro días 400 gramos de hojas y puntas tiernas de los tallos del ajenjo en un litro de dicho vino ó de cualquiera otro blanco de las cosechas de Hungría"). Por su parte, *champán*, en su variante *champaña* –primera adaptación del galicismo *champagne*–, queda recogido en el *Diccionario nacional* (1846-47) de Ramón Joaquín Domínguez, que en una primera acepción describe la comarca y, posteriormente, el vino que se produce en ella. En la tradición académica¡, *champaña* se registra a partir del *DRAE* (1925): "(Del fr. Champagne, comarca francesa) m. Vino blanco espumoso, originario de Francia". La variante cruda, *champagne*, solo se documenta en la edición de 1927 del *Diccionario manual e ilustrado de la lengua española* de la RAE. A propósito de los vinos espumosos, Muro, en su *Diccionario general de cocina* (1892), habla tanto de "vinos licorosos", entre los que incluye el de Málaga, como del "célebre de Champagne, que se saca de mostos limpios y no muy azucarados y cuya fermentación sea naturalmente pausada". Además, bajo el lema *champagne*, Muro indica que se trata de um "vino blanco espumoso, muy estimado y de uso universal, que se cosecha y fabrica en la antigua provincia de Champagne (Francia). También advierte de que "Es quizás el vino que más se falsifica en el mercado por el número considerable que tiene de marcas, que aquí sería prolijo enumerar".

Tras el estudio de las voces de interés, se propone al alumnado la redacción de pequeños artículos o esbozos, donde se ofrece la entrada, la variante o variantes encontradas en los documentos, la etimología, la definición (en su primera documentación lexicográfica), la datación en los corpus manejados y los casos contextualizados. Finalmente, se incorpora a modo de glosa, la información más interesante relativa a cada palabra.

Veamos, para ejemplificar este trabajo final, el caso de *almirez*, un término también relacionado com el ámbito culinario.

Almirez

> –Una almihirez
>
> –Del ár. hisp. *almihrás* o *almihráz*, y este del ár. clás. *mihrās*.
>
> –*Almihirez*. Llaman en algunas partes d'España a el mortero de metal […] Llamaron assí a esta suerte de mortero por la similitud que tiene con el arado en romper (combiene a saber) que assí como el arado rompe la tierra, assí este mortero rompe lo que se muele en él (*Diccionario de arabismos* 1593, de Diego de Guadix). Se recoge ya en el *Vocabulario español-latino* de Nebrija (c. 1495).
>
> –1475 (Corominas y Pascual), Una mano de almihirez 1526 (*CORDE*), Una almirez 1569 (*Fichero general*)
>
> –Una almihirez grande

Esta voz está ampliamente documentada en la tradición lexicográfica del español, bajo el lema *almirez*, desde el *Diccionario de autoridades* (1726-39). Aunque en el *Tesoro léxico de las hablas andaluzas* (2000) no se recoge como andalucismo, Ahumada (2001: 576) comenta que la forma femenina cuenta únicamente con registros andaluces, incluso señala que la forma *almierez* queda documentada ya en *La Lozana andaluza*, en 1528. Además de encontrar *una almirez* en 1569, en un inventario de bienes de moriscos de Granada (publicado en 1972 por Martínez Ruiz), en el *Fichero general* también hemos hallado la *almirez* en *Cátedra de morir* (a. 1752, de Torres Villaroel). En *CORDE*, la variante *almierez* se documenta en Fernández de Oviedo, en el *Sumario de la natural y general historia de las Indias* ("una mano de almierez"). Corominas y Pascual (1980-1991) localizan el primer registro en 1475, en el poeta sevillano Pedro Guillén de Segovia. Cabe destacar que el *Diccionario histórico de la lengua española* (1960-96) de la RAE, además de las numerosas variantes de *almirez* (*almireç, halmirez, almirés; almihirez, almiherez; almidez, [almidé], [almidet]; almireiz; almerez, almeriz*), indica que "a veces" presenta género femenino, aunque no se hacen indicaciones de tipo diatópico, pero sí se recoge como autoridad un extracto de los inventarios moriscos granadinos publicados por Martínez Ruiz ("Una almirez de fuslera con su mano, en un ducado").

Más arriba hemos indicado ejemplos de algunas palabras de interés analizadas, en el marco de la asignatura *Historia de la lengua española II. Morfología y sintaxis históricas*, en las fuentes consultadas, de índole archivística y hemerográfica, como hemos visto. Además, es fundamental la labor divulgativa, prevista en el proyecto de innovación. Se trata de un plan de difusión que contempla contribuciones en congresos o foros de innovación docente, publicaciones en revistas de índole divulgativa como *The Conversation*[39], difusión en UniRadio mediante microespacios o píldoras léxicas, así como en espacios de divulgación científica como la Noche de los investigadores o la Semana de la ciencia. También es crucial la difusión en otros canales como las redes sociales del grupo de investigación Seminario de Lexicografía Hispánica [HUM-922][40] o en programas divulgativos como *Andalucía educativa* de Radio Andalucía Información, donde dirigimos la sección "¿De qué hablamos?"[41].

6. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos presentado un proyecto de innovación docente, titulado *Historia del léxico español: documentación, metodología, estudio y divulgación*, financiado por la Universidad de Jaén y vinculado al Grado en Filología Hispánica. Además de cubrir una laguna en el plan de estudios indicado, se pretende aportar luz al estudio de antiguos estadios de la lengua española. No se trata solo de describir las voces seleccionadas, sino también de ofrecer unos resultados prácticos de gran

[39] https://www.canalsur.es/radio/programas/andalucia-educativa

[40] Facebook: Seminario de Lexicografía Hispánica; Instagram: lexicografía.hispanica_uja y Twitter: @LexicografiaUja

[41] Algunos artículos ya publicados son los que siguen: "De pestiños y torrijas: historia de dos palabras en tiempos de Cuaresma" (https://theconversation.com/de-pestinos-y-torrijas-historia-de-dospalabras-en-tiempo-de-cuaresma-155673), "Picadillo, piriñaca y pipirrana: historia de tres palabras en tiempo estival" (https://theconversation.com/picadillo-pirinaca-y-pipirrana-historia-de-tres-palabras-en-tiempo-estival-160726), "Mermelada, jalea y compota: historia de tres palabras en tiempo otoñal" (https://theconversation.com/mermelada-jalea-y-compota-historia-de-tres-palabras-en-tiempo-otonal-169845), "Alfajores, suspiros y cordiales: historia de tres palabras en tiempo de Navidad" (https://theconversation.com/alfajores-suspiros-y-cordiales-historia-de-tres-palabras-en-tiempo-de-navidad-173768), "¿Qué comemos en España y Latinoamérica en el día de Todos los Santos?" (https://theconversation.com/que-comemos-en-espana-y-latinoamerica-en-el-dia-de-todos-los-santos-192428)

utilidad. A partir del estudio del léxico desde el punto de vista histórico, se pretende contribuir a la reconstrucción filológica del español. Además, es crucial poner a disposición del alumnado la metodología propia de la lexicografía histórica.

7. REFERENCIAS

Ahumada Lara, I. (2001). De la vida doméstica en la villa de Lahiguera (Jaén): la carta de dote de Doña Ana de Quesada y Aguilar (1620). Homenaje a Luis Coronas (pp. 569-582). Universidad de Jaén

Alvar Ezquerra, M. (2000). Tesoro léxico de las hablas andaluzas. Arco Libros

Colón, G. (2002): Para la historia del léxico español. Arco Libros

Corominas, J. y J. A. Pascual (1980-1991). Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico. Gredos

Eberenz, R. (2014). El léxico español de la alimentación y la culinaria en su historia:fuentes y líneas de investigación. Dándole cuerda al reloj. Ampliando perspectivas en lingüística histórica de la lengua española, (pp. 23-46). Tirant Humanidades

Mejías Alonso, A. y A. Arias Coello (1998). La prensa del siglo XIX como medio de difusión de la literatura hispanoamericana. Revista General de Información y Documentación, 88(2), 241-257.

Moreno Moreno, Á. y M. Torres Martínez (2014). Estudios de léxico histórico español. Luso Española de Ediciones

Muro, Á. (1892). Diccionario general de cocina. Imprenta de José M.ª Faquineto.

Real Academia Española (2022). Tesoro de los diccionarios históricos de la lengua española. https://www.rae.es/tdhle/

Real Academia Española (2022). Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle

Real Academia Española (2022). Corpus diacrónico del español http://corpus.rae.es/cordenet.html

Real Academia Española (2022). Corpus del Diccionario histórico de la lengua española http://corpus.rae.es/cordenet.html

RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas (2019). Metodología filológica para el estudio del léxico histórico del español. De fórmulas paremiológicas y léxico científico-técnico de la Minería, Metalurgia, Agricultura, Matemáticas y Tejidos. Universidad de Jaén https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/RILEX/issue/view/378

Torres Martínez, M. (2022). Léxico culinario en el Libro de cuentas de cocina y repostería de la Casa de Arcos (1750): en torno a artalete, chuleta, hojaldre, picatoste y tallarín. Cuadernos AISPI, 20, 137-152.

Torres Martínez, M., M. Á. Moreno Moreno y N. M. Contreras Izquierdo (2022): Ambiente gastronómico y léxico culinario en prensa giennense del siglo XIX. Octaedro

O FUTURO DO CONJUNTIVO EM PORTUGUÊS: AS CONDICIONAIS DA GRAMÁTICA AOS CORPUS

MÓNICA FILIPA MARTINS GUEDES
Universidad de Granada

1. INTRODUÇÃO

O futuro do conjuntivo, ou subjuntivo na variante brasileira, é um tempo verbal sumamente importante no sistema verbal português, no entanto, não é um tema muito estudado e normalmente quando o fazem centram-se apenas em alguns aspetos, sobretudo do tipo pragmático, ficando assim de parte o verdadeiro peso dentro da tradição gramatical dos países lusófonos. Podemos encontrar descrições e análises do futuro do conjuntivo em investigações que se centram na subordinação, muita delas de grande utilidade, não obstante, falta um estudo completo que analise todas as funções e as características do futuro do conjuntivo em português.

Nas gramáticas, o futuro do conjuntivo, aparece normalmente nas tabelas de conjugação de tempos e modos. Ainda assim, os exemplos específicos de uso são muito pouco frequentes. Por norma predominam os exemplos em frases com presente e pretérito perfeito do conjuntivo. Se já os exemplos são pouco frequentes nestas gramáticas, a sua descrição pormenorizada é ainda menor.

Antes de passar a apresentar a minha investigação e os meus resultados, farei uma breve apresentação dos antecedentes que foram levados a cabo por outros estudiosos e são o meu ponto de partido para tentar "colmatar" as lacunas que existem atualmente no tema de estudo.

1.1. ESTADO ATUAL DOS ESTUDOS

Perini (1978) levou a cabo um estudo sobre a semântica e a sintaxe do futuro do conjuntivo no português do Brasil, dividindo-o em duas partes. Na primeira parte, estudou o uso do futuro do conjuntivo em frases subordinadas não relativas, nas adverbiais, condicionais e temporais. A segunda parte do seu estudo não foi terminada, nela o autor pretendia estudar o futuro do conjuntivo em frases subordinadas relativas. Perini, apresenta como principal argumento que o futuro do indicativo teria duas aplicações possíveis, por exemplo, estarei, estiver, e que o seu uso depende do contexto linguístico. O papel do modo conjuntivo seria o de completar as lacunas deixadas pelo indicativo, naquelas situações em que não pode ser usado, como no caso de orações adverbiais de tempo e de condição.

Alguns anos após o estudo de Perini, Comrie e Holmback (1984) realizaram uma investigação com as mesmas características, no entanto, estes autores já incluíram as orações relativas. O objetivo dos autores era propor uma análise precisa e unificada sobre o uso do futuro do conjuntivo em português (variante brasileira) nos seus vários usos, tentando também explicar a oposição entre presente e futuro do conjuntivo. Os autores concluíram que o uso do futuro do conjuntivo indica sempre uma maior definição da situação no caso das orações adverbiais. Também indica uma maior definição da entidade a que se refere no caso das orações relativas.

Autores como Cintra e Cunha (1984) definem o futuro do conjuntivo dentro da sua gramática como o tempo que "marca a eventualidade no futuro e emprega-se em orações subordinadas" (1985 p. 473), não obstante, esta definição é pouco clara, já que o futuro do indicativo também marca uma eventualidade.

É de particular atenção os estudos realizados por parte de autores como Vázquez Cuesta e Mendes da Luz (1971), Mateus et al (1989), Bechara (1999), Thomas (1969), já que todos se referem muito superficialmente ao futuro do conjuntivo, centram-se apenas em listar os seus valores e enumerar os casos em que se usa o futuro do conjuntivo. Vilela (1999) também não oferece muitas explicações sobre os valores, indica apenas que o indicativo expressa algo já realizado e o conjuntivo o não realizado.

Uma das poucas investigações onde se apresenta algo sobre os valores do futuro é a de Brito (2001) onde assinala que: "*solo se usa en oraciones subordinadas y sempre significa algo futuro*" (Brito 2001 como se cita en Schidely 2001, p. 243). Para a autora as orações relativas, temporais e condicionais são as responsáveis deste uso. Por outro lado, Mesquita (1999) explica que o futuro do conjuntivo expressa um facto que pode ou não acontecer, algo hipotético e eventual, sempre associado a outro facto.

Um dos últimos estudos mais relevantes neste âmbito é a investigação de Reis (2014) que baseia o seu estudo em amostras de fala de brasileiros. Considera que os padrões funcionais de uso do futuro do conjuntivo distribuem-se em mais tempo (futuro) e menos modalidade e menos tempo e mais modalidade. Deste modo, o futuro do conjuntivo apareceria em contextos assinalados pela expressão da modalidade epistémica, destacando-se frases de possibilidade e probabilidade.

1.2. BREVE DISTRIBUIÇÃO SINTÁTICA NAS GRAMÁTICAS NORMATIVAS

De uma forma breve apresentarei alguns dos exemplos fornecidos pelas gramáticas sobre a distribuição sintática do futuro do conjuntivo. Parte desta distribuição será analisada neste estudo, que explicarei em mais detalhe no capítulo da metodologia.

Sabemos que só se usa em orações subordinadas e dependentes, no entanto não se aplica a todas. Os contextos de usos mais habituais são nas orações temporais, nas condicionais, nas adjetivas ou relativas e em menor quantidade nas modais. Não se usa em consecutivas, comparativas, completivas, concessivas nem nas finais.

1.2.1. Orações temporais

A maioria dos autores coincide que o futuro do conjuntivo se usa em orações subordinadas temporais quando se expressa futuridade, no entanto nem todos coincidem com está distribuição contextual.

Vázquez Cuesta e Mendes da Luz (1971) afirmam que o futuro do conjuntivo só se usa com as conjunções temporais quando, enquanto, assim que, logo que.

Mateus et al. (1989) salientam que a perspetiva de futuro com quando só pode levar o futuro do conjuntivo. Estes autores referem apenas as orações temporais, sem sequer indicar em quais se utilizam.

Para Mateus et al. os exemplos de depois de são sempre construídos com infinitivo e nunca com conjuntivo e nem sequer refere a locução depois que.

Arruda (2000) também aponta várias conjunções que utilizam o futuro do conjuntivo "assim que, logo que, enquanto, sempre que, quando, como, conforme".

- "Enquanto estudares, não trabalhes!" (2000 p. 144)
- "Quando saíres, compra-me o jornal." (2000 p. 144)

1.2.2. Orações condicionais

As proposições condicionais "indicam uma hipótese ou uma condição de que depende a acção expressa pela oração principal" (Arruda, 2000, p. 150). A autora distingue 4 tipos de condicionais, um para cada tempo verbal. Para "condição ainda realizável se + futuro do conjuntivo que pode ou não acontecer no presente ou no futuro". Arruda propõe ainda que se, salvo se, exceto se utilizam apenas futuro do conjuntivo, para expressar a condição ainda realizável.

Já Brito em Mateus el al. (2003) refere que as condicionais hipotéticas ou potenciais, expressam com o futuro do conjuntivo uma menor probabilidade de acontecimento que as reais.

> "Se tu vieres cedo, vamos/iremos jantar fora" (2003, p.707).

O último nome que destaco com respeito às orações condicionais é Marques (2001), este autor assinala que "onde ocorre o futuro do conjuntivo, encontra-se uma condicional hipotética (o valor do antecedente é desconhecido) […] Se a Ana tiver ido à festa, então o Paulo também foi" (2001 p.325).

A condicional com o futuro do conjuntivo só pode ser asserida num contexto em que esteja em aberto a possibilidade de o antecedente ser verdadeiro. Está possibilidade pode ser indicada pelo discurso prévio, ou quando não o é tem de se acomodar a informação de que estão

satisfeitas as condições necessárias para que a proposição possa ser verdadeira.

Apenas podemos constatar que se utiliza nas condicionais com se, no entanto, faltam estudos que expliquem em que condições e em que valores se utilizam.

1.2.3. Orações relativas

O futuro do conjuntivo é aplicado em orações relativas depois de pronomes relativos invariáveis quem e onde, sem antecedentes expressos, estas frases por exprimirem uma hipótese usam obrigatoriamente o futuro. A frase seguinte é um bom exemplo deste uso:

> "Quem quiser sair já pode fazê-lo. Estou disposto a dar-lhe tudo quanto quiser". (Teyssier, 1989 p.283)

E também de pronome relativo invariável que, com antecedente:

> "Farei o que for possível. O último que sair deve apagar a luz" (Teyssier, 1989 p.283)

Para Matheus et al. (1989) a explicação do uso do futuro do conjuntivo nas orações sem antecedente deve-se ao facto de termos uma pressuposição hipotética relacionada com o futuro:

> "Receberei quem me recomendares" (1989 p.295).

Outro autor que apresenta uma ideia parecida a de Matheus et al. é Oliveira (2003) e argumenta que o FC "depende de questões de especificidade em articulação como o tipo de contexto em que surgem as relativas, nomeadamente se são contextos opacos ou transparentes" (2003 p.264).

1.3. FUTURO COMPOSTO DO CONJUNTIVO

Apresento agora uma breve definição do futuro composto do conjuntivo, já que em muitos dos dados recolhidos, existe um evidente uso deste tempo.

O futuro composto do conjuntivo é formado pelo verbo ter no futuro do conjuntivo e pelo particípio passado do verbo principal. Este tempo composto ocorre exatamente nas mesmas situações que o futuro simples, já mencionadas acima.

Segundo Oliveira (2013) na obra organizada por Raposo et al. (2013) "este tempo pode marcar um tempo futuro relativamente ao tempo da enunciação (…) em que as duas situações expressas pelo verbo no futuro composto do conjuntivo se situam num tempo posterior ao da enunciação." (2013 p.541)

> "As pessoas [que tiverem lido este livro] vão certamente ver a sua adaptação ao cinema";
>
> "[Se tiverem estado em África], os médicos sabem que a malária exige cuidados." (2013 p.542).

2. OBJETIVOS

Este estudo tem como objetivo principal verificar o uso real das construções condicionais com futuro do conjuntivo nos meios digitais brasileiros e portugueses.

Os meios digitais, atualmente têm um alcance incrível a nível global, chegando a qualquer pessoa, a maior parte das vezes os "editores digitais" são pessoas de várias idades e com diversos níveis de escolaridade, por isso a minha investigação pretende analisar esses usos e verificar se existe uma tendência para a continuação do uso destas formas, ou pelo contrário se se pode observar um desuso das mesmas.

Um aspeto muito importante e que devemos ter em conta é que cada vez mais são usados este tipo de meios para a aprendizagem de uma língua estrangeira, o que pode ser muito valioso, caso os meios utilizados tenham um carácter regulado e sigam à regra as normativas de um determinado idioma ou por outro lado pode converter-se num total desastre, já que muitas vezes encontramos conteúdos incorretos gramaticalmente e com vocabulário pouco útil para o aprendente.

A análise dos corpus, em vários âmbitos e contextos, para observar os usos ou desusos deste tempo verbal continuarão ao longo da minha

investigação, de modo a poder dar uma resposta e colmatar as falhas que existem neste campo de estudo. Para este artigo, decidi restringir-me a um pequeno núcleo de dados, já que não é possível apresentar uma informação tão extensa. Assim, este estudo será o ponto de partida para uma longa e detalhada análise dos dados que os vários corpus disponíveis *online* nos podem fornecer para o estudo de um tempo tão importante na tradição gramaticográfica da língua portuguesa.

3. METODOLOGIA

A linguística de corpus é um ramo da linguística que baseia as suas pesquisas nos dados obtidos de corpus, ou seja, amostras reais do uso da língua. O termo não define uma disciplina linguística, como morfologia ou síntese, mas uma abordagem metodológica que pode ser usada a partir de diferentes disciplinas, o que se opõe a uma metodologia baseada fundamentalmente na introspeção.

O termo corpus é usado em dois sentidos diferentes. Em primeiro lugar, designa o conjunto de material linguístico feito com um propósito específico da pesquisa, sejam amostras de orações ou textos. Esse uso do termo é frequente no campo da linguística aplicada, em especial em pesquisas sobre a aquisição e aprendizagem da língua. Num segundo sentido, um corpus é uma coleção extensa de textos (escritos, orais, ou de ambos os tipos) compilados de forma a representar amostras reais de uma língua, como um conjunto de dados linguísticos reais que refletem o uso da língua. No campo do ensino de línguas, os corpus foram muito utilizados como instrumentos de investigação que permitem detetar e reconhecer os usos e as estruturas mais frequentes. Normalmente são elaboradas listas de frequências de palavras, que servirão mais tarde como ponto de partida para o vocabulário específico a ser lecionado em cada nível de aprendizagem.

Neste breve estudo vamos ocupar-nos de analisar um determinado corpus "Portuguese Web Corpus (ptTenTen)" para verificar as ocorrências do futuro do conjuntivo com algumas das construções em orações condicionais tal como propõem os autores citados anteriormente.

A modo de facilitar e especificar a pesquisa, serão procuradas todas as referências com o uso da conjunção condicional "se" e das locuções condicionais "salvo se" e "exceto se", devidamente acompanhadas da 1ª pessoa do singular da forma verbal do futuro do conjuntivo dos verbos mais frequentes em português, neste estudo vamos restringir-nos aos seguintes verbos: ser, ir, ter, estar e poder que segundo o corpus a ser analisado são os verbos mais frequentes na língua portuguesa.

TABELA 1.- *Frequência verbal em língua portuguesa*

Lema	Frequência
1 ser	153,507,033
2 ir	52,297,875
3 ter	50,485,420
4 estar	36,258,996
5 poder	28,898,487

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados consultados

O corpus do *Portuguese Web Corpus* (ptTenTen) é um corpus da língua portuguesa constituído por textos recolhidos na Internet. Pertence à família "TenTen corpus", que é um conjunto de corpus da Web construídos usando o mesmo método com mais de 10 mil milhões de palavras. Atualmente, o "Sketch Engine" fornece acesso aos corpus "TenTen" em mais de 40 idiomas. Todos os corpus são construídos usando tecnologia especializada em recolher apenas conteúdos da web com valor linguístico.

O corpus da web em português 2018 contém mais de 7,4 mil milhões de palavras (descarregadas entre fevereiro e abril de 2018) e inclui as duas principais variedades da língua portuguesa- português europeu e brasileiro.

TABELA 2*- Informação básica sobre o Portugueses Web 2018 Corpus*

	Frequência
Tokens	8,731,838,327
Palavras	7,407,393,731
Frases	357,242,825
Páginas Web	25,538,786

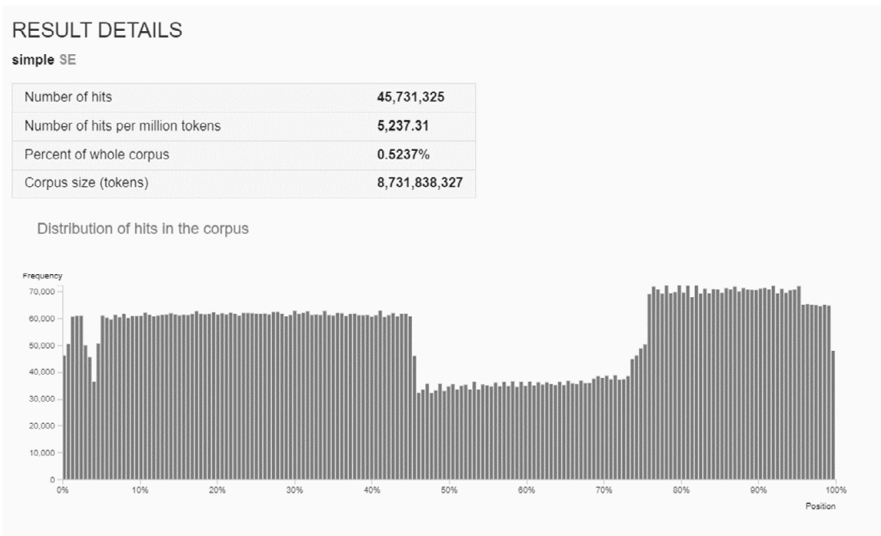
Fonte: elaborada pelo autor com base nos dados consultados

4. RESULTADOS

No presente capítulo apresentarei os resultados obtidos no estudo em questão[42], tendo por base a pesquisa dos lemas e respetivos verbos enunciados no capítulo anterior relativo à metodologia, para todos os casos será aplicada a forma conjugada dos verbos (for, tiver, estiver e puder). Para cada lema escolhido será apresentado um exemplo da variante europeia e um da variante brasileira do português.

Em primeiro lugar apresento a tabela de frequência do lema "se", lema comum a todas as pesquisas deste estudo.

IMAGEM 1: *Total de ocorrências do lema "se"*

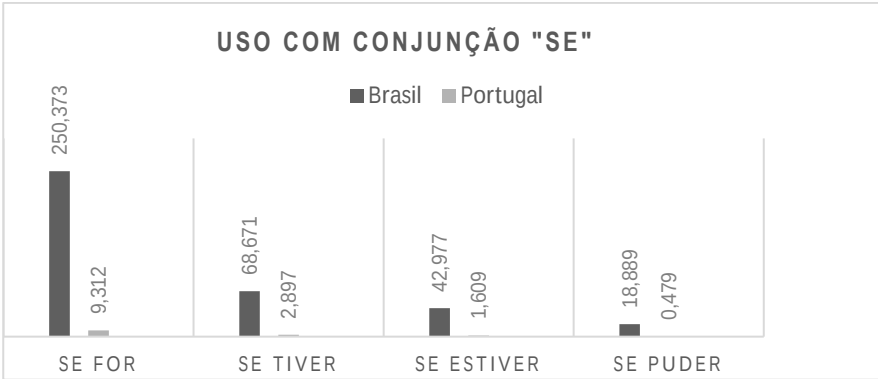


Fonte: http://bit.ly/3FQe7mx

O gráfico seguinte apresenta as ocorrências da conjugação condicional "se" com as formas do futuro do conjuntivo conjugadas.

[42] Todos os dados dos gráficos apresentados foram consultados a 7 de dezembro de 2022

GRÁFICO 1- *Ocorrências de "se" + futuro do conjuntivo*



Fonte: elaborada pelo autor com base nos dados consultados

Exemplos retirados do corpus selecionado sobre o uso, acima referido:

Exemplo 1:[43] "(…) como atuarem como moderadores Participantes: Quem poderá assistir, se anonimo basta repassar o link gerado. *Se for* seguro será necessário informar a lista e podem ser usuários externos. Se escolher Toda empresa será validado com o (…)";

Exemplo 2[44]: "(…) descobre, imediatamente, que uma terceira pista não pode ser transversal às já previstas e, para ser paralela, *se for* a Oeste, obrigará a um desmonte gigantesco de rochas, e se for a Este, será construida, exactamente, sobre o leito da (…)";

Exemplo 3[45]: "(…) nessa descrição, mas, por alguma razão, simplesmente sair e andar pelas ruas ou em um parque me inunda de ideias. *Se tiver* a oportunidade, faça uma reunião durante uma caminhada – ei, Steve Jobs fazia isso! Precisando de inspiração? Conheça (…)";

Exemplo 4[46]: "(…) e aonde poderá ganhar bastante dinheiro se tiver sorte. Disfrute estes casinos pois são de total confiança e seguros. Se

[43] Consultado em: https://bit.ly/3Zi1pET a 7 de dezembro de 2022

[44] Consultado em: https://bit.ly/3GkScmx a 7 de dezembro de 2022

[45] Consultado em: https://bit.ly/3Cslcb4 a 7 de dezembro de 2022

[46] Consultado em: https://bit.ly/3CoOOG4 a 7 de dezembro de 2022

tiver alguma dúvida relacionada com algum jogo ou em métodos de pagamento, poderá contactar o suporte do casino por mail ou (…)" ;

Exemplo 5[47]: "(…) abdicar do seu poder de influência sobre o continente europeu. Mais cedo ou mais tarde, a pergunta terá de ser colocada: *se estiver* o futuro da UE em jogo, será a Alemanha capaz de dar esse passo e ceder poder? A saída do Reino Unido da União Europeia tem, (…)";

Exemplo 6[48]: "(…) mas ele precisa se atualizar, tanto no aparato tecnológico que vai utilizar como no seu conhecimento. Somente *se estiver* bem capacitado é que ele poderá escolher melhor os materiais a serem colocados nestes recursos tecnológicos. O (…)";

Exemplo 7[49]: "(…) quanto imaginava. Ajude alguém com alguma coisa – E cobre por isso! Todos nós somos especialistas em algo. Dica extra: *Se puder*, tire um dia de folga na semana que vem e passe um tempo fazendo uma das cinco coisas acima. Se você ainda não fez, então (…)";

Exemplo 8[50]:"(…) é também a não existência de erros ortográficos ou de pontuação. Deverá-se fazer uma leitura atenta do mesmo e *se puder* dê a uma terceira pessoa para se certificar de que o conteúdo é claro e de fácil compreensão e já agora se não detecta nada(…)";

O gráfico 3 apresenta as ocorrências da locução "salvo se", combinadas com os verbos selecionados.

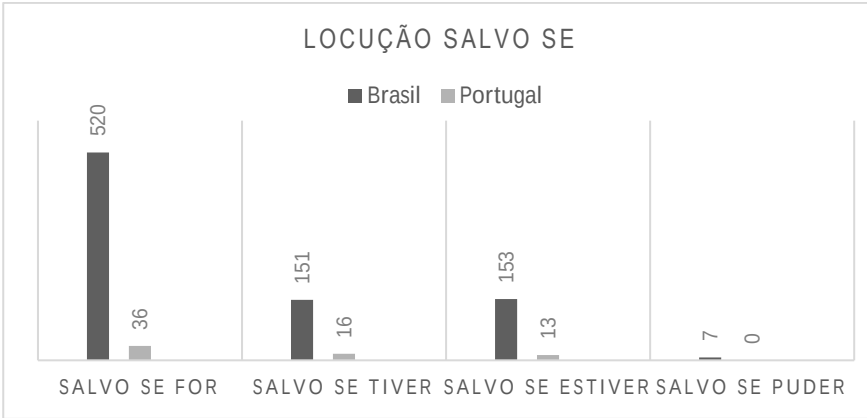
[47] Consultado em: https://bit.ly/3ZbBtuB a 7 de dezembro de 2022

[48] Consultado em: https://bit.ly/3QfNnjd a 7 de dezembro de 2022

[49] Consultado em: https://bit.ly/3ik50Il a 7 de dezembro de 2022

[50] Consultado em: https://bit.ly/3GJA2ME a 7 de dezembro de 2022

***GRÁFICO 2-** Ocorrências de "salvo se" + futuro do conjuntivo*



Fonte: elaborada pelo autor com base nos dados consultados

Exemplo 9[51]: "(…) ausentes. 3- No caso de vacatura do lugar, a substituição tem a duração máxima de seis meses, improrrogáveis, *salvo se estiver* a decorrer o procedimento de concurso. 4- A substituição cessará na data em que o titular da cargo dirigente inicie ou (…)";

Exemplo 10[52]: "(…) local onde é conhecida. "Sem qualquer moralismo, as pessoas devem tomar cuidado em um primeiro encontro. Ela não deve, *salvo se estiver* muito segura para isso, levar o outro para sua residência, tampouco para um local escolhido pelo outro". Se for um hotel (…)";

Exemplo 11[53]: "(…) e pré-requisitos para concorrer às vagas disponíveis. Em nenhuma hipótese haverá devolução da taxa de inscrição, *salvo se for* cancelada a realização do Concurso Público, no todo ou em parte, por motivos relevantes, quer por decisão do (…)";

Exemplo 12[54]: "(…) correspondente à 1a classe. 2. Os conservadores auxiliares têm direito ao ordenado correspondente à 3a classe, *salvo se*

[51] Consultado em: https://bit.ly/3iayke9 a 7 de dezembro de 2022

[52] Consultado em: https://bit.ly/3GjMIbZ a 7 de dezembro de 2022

[53] Consultado em: https://bit.ly/3IrW87W a 7 de dezembro de 2022

[54] Consultado em: https://bit.ly/3VMjmZu a 7 de dezembro de 2022

for mais elevada a sua classe pessoal. 3. A participação emolumentar do director é apurada segundo as regras aplicáveis (…)";

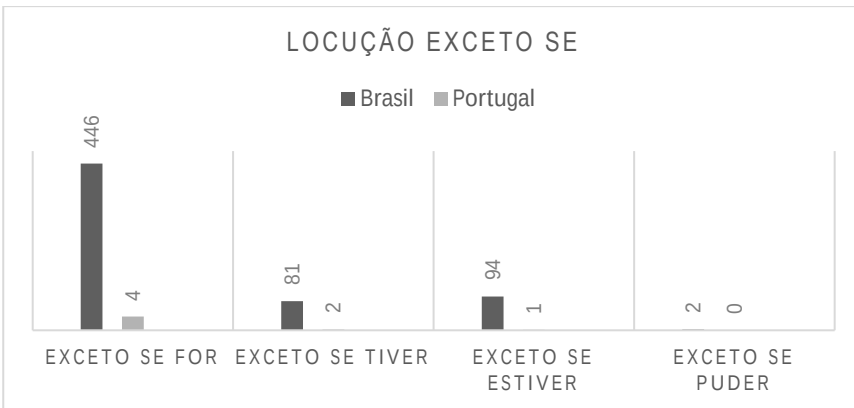
Exemplo 13[55]: "(…)comporta no trânsito de acordo com a normas de cuidado objectivo, deve poder esperar que o mesmo sucederá com os outros, *salvo se tiver* razão concretamente fundada para pensar ou dever pensar de outro modo" (Figueiredo Dias, Direito Penal (…)";

Exemplo 14[56]: "(…) itens de outlet são peças únicas disponíveis em estoque com preços promocionais, não realizaremos troca desses itens *salvo se tiver* algum defeito. Para troca de produtos, o cliente deve encaminhar o produto a ser trocado para o seguinte endereço (…)";

Exemplo 15[57]: "(…) prevista no inciso III do caput deste artigo deverá ser fornecida independentemente da exigência de pernoite, *salvo se puder* ser substituída por acomodação em local que atenda suas necessidades e com concordância do passageiro ou(…)";

No gráfico 4 apresenta-se as ocorrências da locução "exceto se" e os respetivos verbos conjugados.

GRÁFICO 2- *Ocorrências de "salvo se" + futuro do conjuntivo*



Fonte: elaborada pelo autor com base nos dados consultados

[55] Consultado em: https://bit.ly/3Crdiih a 7 de dezembro de 2022

[56] Consultado em: https://bit.ly/3GjA5gT a 7 de dezembro de 2022

[57] Consultado em: https://bit.ly/3jSxLWO a 7 de dezembro de 2022

Exemplo 16[58]: "(…) votos diferentes. "O que a lei diz é que a pessoa tem de prestar depoimento perante comissões de inquérito e não diz lá ′ *exceto se estiver* no Banco Central'. Não dizendo isso, não nos parece que haja cobertura legal para que um cidadão português possa dizer (…)";

Exemplo 17[59]: "(…) arquivos ou comentários associados a ele. Essa ação não pode ser desfeita; portanto, não exclua um espaço de trabalho, *exceto se estiver* certo de que não necessitará acessá lo no futuro. Se você expirar um espaço de trabalho, os visualizadores e editores (…)";

Exemplo 18[60]: "(…) se seguem são aplicáveis a todos os concursos: Se tiver menos de 18 anos, não poderá participar nos nossos concursos, *exceto se tiver* autorização dos pais ou tutor legal. Caso seja premiado, será informado por via eletrónica ou por via postal. (…)";

Exemplo 19[61]: "(…) parágrafo único do artigo 966 do CC, de maneira aleatória. Toda sociedade, então, terá consigo o elemento de empresa, *exceto se tiver* por objeto as atividades previstas naquele dispositivo legal. E aqui está o grande ponto: o predicado de ser (…)";

Exemplo 20[62]: "(…) de álcool, percentagem que tem vindo sempre a descer nos últimos dez anos. Ou seja, já nem se bebe à saúde do patrão, *exceto se for* com coca-cola, evidentemente. A explicação não está na necessidade de cortar custos, até porque a maior parte dos (…)";

Exemplo 21[63]: "(…) elencados no rol taxativo de seu § 1o, incisos I a VI. Então nessas hipóteses a apelação não terá efeito suspensivo, *exceto se for* concedido em pedido específico previsto no § 3o. Outra mudança, está prevista no § 3o do art. 1010 que trata do juízo de (…)";

---

[58] Consultado em: https://bit.ly/3QfwJ37 a 7 de dezembro de 2022

[59] Consultado em: https://bit.ly/3QfbGhb a 7 de dezembro de 2022

[60] Consultado em: https://bit.ly/3WQfoAb a 7 de dezembro de 2022

[61] Consultado em: https://bit.ly/3vGTm79 a 7 de dezembro de 2022

[62] Consultado em: https://bit.ly/3WQfvf5 a 7 de dezembro de 2022

[63]Consultado em: https://bit.ly/3Qm2Kqb a 7 de dezembro de 2022

Exemplo 22[64]: "(…) a anulação de toda a certificação das sementes provenientes dos campos inspecionados pelo inspetor em infração, *exceto se puder* ser demonstrado que as sementes em questão continuam a preencher todos os requisitos exigidos. Inspeção dos campos de (…)".

5. DISCUSSÃO

Em primeiro lugar, antes de analisar os dados obtidos neste estudo, devemos ter em consideração os números de falantes de língua portuguesa no mundo.

Segundo os dados de 2010, o português possuí cerca de 250 milhões de falantes em todo o mundo, o que representa 3,7% da população mundial. A maior parte dos falantes são brasileiros, cerca de 203, 4 milhões de falantes, enquanto que Portugal conta com cerca de 10, 4 milhões de falantes.

A língua portuguesa na internet é cada vez mais utilizada, por isso a relevância deste tipo de estudos, para poder analisar o uso atual de formas verbais. Com a crescente globalização, espera-se que a língua portuguesa atinja cada vez mais falantes e usuários através da internet.

***TABELA 3**- Dados da língua portuguesa na internet*

3ª Língua mais utilizada na internet	400 Milhões de falantes de português em 2050	500 Milhões de falantes de português em 2100

Fonte: https://bit.ly/3vDNons

Depois de consultados os números dos corpus vamos dedicar-nos a analisar os vários exemplos dos usos em questão.

Em primeiro lugar podemos observar o uso da conjunção "se", presente em todos os exemplos que vão ser aqui discutidos. A conjunção se, apresenta um número elevado de usos neste corpus em concreto, um corpus bastante reduzido comparado com os restantes existentes (que irão ser trabalhados em profundidade noutros estudos). Podemos observar que o número total do lema "se" supera os 45 milhões de

[64] Consultado em: https://bit.ly/3WZsTgK a 7 de dezembro de 2022

ocorrências, o que demonstra um uso bastante recorrente nos meios digitais.

Passamos agora a analisar os resultados dos usos das conjunções e locuções condicionais com as formas selecionadas do futuro do conjuntivo.

O gráfico 1 apresenta-nos as ocorrências da conjunção "se", segundo os lemas se for, se tiver, se estiver e se puder.

Como era espectável as ocorrências com o verbo ser são as mais frequentes, contabilizando um total de 250, 373 no caso brasileiro e 9,312 no caso português. Podemos observar nos exemplos 1 e 2 que a estrutura das frases condicionais é a mesma obedecendo assim a estrutura gramatical correta, neste caso futuro do conjuntivo (se for) e na oração subordinada futuro do indicativo (será, obrigará). Para o caso do lema "se tiver" as ocorrências diminuem consideravelmente, com 68,671 no Brasil e 2,897 em Portugal. Para este caso escolhemos 2 exemplos com construções diferentes, no exemplo 4 temos futuro do conjuntivo + imperativo e no exemplo 5 temos futuro do conjuntivo + futuro do indicativo. No que respeita ao lema "se estiver" os números são novamente inferiores aos casos anteriores, com 42,977 no Brasil e 1,609 em Portugal, estes dois exemplos, 5 e 6, concordam em construção gramatical e apresentam novamente futuro do conjuntivo + futuro do indicativo (será e poderá). O último caso analisado deste tipo de construção é o lema "se puder". Mais uma vez os números diminuem drasticamente, sendo a ocorrência no Brasil de 18,889 e em Portugal de 479. Nas orações que contêm este lema, exemplos 7 e 8, encontramos uma estrutura de futuro do conjuntivo + imperativo (tire e dê).

Em segundo lugar apresento as ocorrências do lema "salvo se". Surpreendentemente os usos da locução salvo se nos meios digitais é muito pouco frequente e em alguns casos quase inexistente. Isto pode acontecer já que a locução faz parte de um grupo de palavras que denotam uma maior formalidade com o interlocutor, formalidade essa que não é tão comum nos meios digitais. Começaremos com o caso de "salvo se for" mesmo sendo o verbo mais comum em língua portuguesa as ocorrências são muito pouco significativas com apenas

520 para o Brasil e 36 para Portugal. Neste exemplo tempos duas construções já habituais com futuro do indicativo + futuro do indicativo (exemplo 11), nesta frase temos uma construção passiva, observável pela construção de "for cancelada" e no caso português, exemplo 12, presente do indicativo + futuro do conjuntivo. Salvo se estiver apresenta um resultado semelhante ao anterior lema, com 151 ocorrências no Brasil e 13 em Portugal, nos exemplos apresentados encontramos construções completamente diferentes, para o caso brasileiro, exemplo 10 temos um uso regular de imperativo (deve) + futuro do conjuntivo, e para o caso português (exemplo 9) temos a construção de salvo se + futuro do conjuntivo da forma "estar + infinitivo". O último uso deste tipo de condicionais é o lema "salvo se puder" onde apenas encontramos dados sobre o uso na variante brasileira, o que é bastante surpreendente, apenas são encontradas 7 ocorrências neste exemplo temos uma nova construção, que parece ser constante neste tipo de construção condicional – salvo se + futuro do conjuntivo + ser + particípio passado do verbo principal.

O último gráfico, faz referência as ocorrências da locução exceto se, tal como a locução anterior os resultados são pouco demonstrativos do verdadeiro uso, já que encontramos novamente valores muito pouco significativos. Com o lema "exceto se for encontramos apenas 446 casos para o Brasil e apenas 4 para Portugal, nos exemplos apresentados encontramos novamente construções simples como o caso de presente do indicativo + futuro do conjuntivo no exemplo 20 e no exemplo 21 futuro do indicativo + futuro do conjuntivo. Para o lema "exceto se tiver" os números são ainda menores com apenas 81 para a variante brasileira e 2 para a portuguesa, para este tipo de condicional encontramos a mesma construção para as duas variantes futuro do indicativo + futuro do conjuntivo (exemplos 18 e 19). O lema "exceto se estiver" segue a mesma lógica da pouca frequência, apresentando um total de 94 ocorrências no Brasil e apenas 1 única ocorrência em Portugal. Para este caso temos presente do indicativo + futuro do conjuntivo (exemplo 16) e futuro do conjuntivo + futuro do indicativo (exemplo 17). O último lema a ser analisado é "exceto se puder" que apresenta apenas 2 ocorrências para o caso brasileiro, o caso português

não aparece contabilizado neste corpus. Para “exceto se puder” temos novamente a mesma construção que no exemplo 15 (exceto se + futuro do conjuntivo + ser + particípio passado do verbo principal.

6. CONCLUSÕES

Neste pequeno estudo podemos observar que o uso do futuro do conjuntivo na língua portuguesa continua a ser muito usado em diversos âmbitos da oralidade, como aqui apresentado nos meios digitais. É de salientar que os números mais elevados de frequência são da variante brasileira, que possuí também o maior número de falantes e uma presença mais ativa na web em geral.

Em português atual podemos salientar que o futuro do conjuntivo faz parte do quotidiano da língua e é usado em vários contextos escritos e orais por vários indivíduos de faixas etárias, condições socio económicas e literárias muito variadas. Ainda é um pouco utópico pensar que este tempo verbal pode converte-se num tempo arcaico e em desuso como já é o caso do espanhol e da maioria das línguas românicas.

Claro que este estudo é apenas uma pequena amostra do que acontece atualmente. Este é o ponto de partida para investigações mais detalhadas e observar se existiu uma evolução na formação e no uso das formas que hoje conhecemos como atuais, todas as investigações que partiram deste estudo terão como base a gramaticografia e a linguística de corpus, se forma a obter os resultados mais fiáveis possíveis.

7. REFERÊNCIAS

Arruda, Lígia (2000). Gramática de Português para Estrangeiros. Porto: Porto Editora.

Bechara Evanildo (1999[1961]). Moderna gramática portuguesa. 37. ed, revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna.

Cintra, Luís F. & CUNHA, Celso, (1984). Nova gramática do português contemporâneo. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Comrie, B. & Holmback, H. (1984). The future Subjunctive in Portuguese: A problema in Semantic Theory lingua, 63, pp. 213-253.

Marques, Rui Pedro (2001) O Modo em Condicionais Contrafactuais e Hipotéticas, em Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Coimbra 28-30 de setembro de 2000), Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, pp. 349-361.

Mateus M.H. et al. (1989). Gramática da língua portuguesa. Lisboa: Caminho.

Mateus M.H. et al. (2003). Gramática da Língua Portuguesa. Lisboa: Caminho.

Oliveira, F. & Brito, A. M. & Mira Mateus, M. H., et alii. (2003[5ª ed.]). Gramática da língua portuguesa. Lisboa: Caminho.

Perini, Mário Alberto (1978). Sintaxe e semântica do futuro do subjuntivo, Revista de Ensaios de Linguística, Belo Horizonte, pp. 20-43.

Vázquez Cuesta, P. & Mendes da Luz, M. A. (1971). Gramática Portuguesa. Madrid, Gredos. (3ª edición).

Teyssier, Paul (1989). Manual de língua portuguesa (Portugal- Brasil). Coimbra Editora.

Thomas, Earl (1969): The syntax of spoken Brazilian Portuguese. Nashville: Vanderbilt University.

Raposo, Eduardo Buzaglo Paiva, ed. lit.; Vicente, Graça, colab.; Veloso, Rita, colab. (2013). Gramática do portugués. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reis, Diana Liz (2014). O domínio funcional do futuro do subjuntivo: entre temporalidade e modalidade. [Tese de doutoramento em Linguítica, Universidade Federal de Santa Catarina USFC] Floriánopolis/SC.

Vilela, Mário (1999): Gramática da Língua Portuguesa. Coimbra: Livraria Almedina.

Schmidely, J. (coord.) (2001). De una a cuatro lenguas. Madrid: Arco Libros.

Notas para el maquetador:

Las palabras marcadas en rojo (notas al pie y figuras) deben dejarse en Times New Roman porque Arial Narrow no soporta bien los símbolos fonéticos.

Los ejemplos del texto, que aparecen con numeración NO AUTOMÁTICA, son citas largas sin espacio entre párrafos del mismo estilo y con alineación a la izquierda, no a ambos lados.

TIPOLOGÍA Y PARÁMETROS DE LA ARMONÍA VOCÁLICA

RICARD HERRERO
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

En fonología se define la asimilación como un proceso por el que un segmento copia alguno o todos los rasgos de otro, de manera que ambos aumentan su semejanza. La armonía vocálica se considera un tipo especial de asimilación, básicamente por dos motivos: porque opera específicamente entre vocales no necesariamente adyacentes y porque generalmente afecta o puede afectar a todas las vocales de una palabra o un dominio, y no a dos o más elementos contiguos que no conforman una unidad morfológica o prosódica (Nevins, 2010).[65]

Este fenómeno, común en numerosas lenguas, ha recibido la atención de todas las corrientes de la fonología formal. Desde las aproximaciones teóricas más tempranas al proceso asimilatorio (Ultan, 1973, Clements, 1977), la armonía vocálica se caracteriza por ser un fenómeno sistemático —no condicionado por la elocución, sino alojado en la gramática del hablante— en el que un elemento vocálico, la vocal detonante, extiende algunos de sus rasgos, hasta otro elemento que los recoge, las vocales objetivo. Tradicionalmente se considerado que el proceso puede operar bidireccionalmente sobre el dominio de la palabra morfológica, desde la raíz hacia los afijos.

[65] Este trabajo forma parte del proyecto PID2020-113971GB-C21, financiado por la Agencia Estatal de Investigación y por el Ministerio de Ciencia e Innovación (https://stel.ub.edu/gevad/ca) y del grupo GIUV2013-137, de la Universitat de València.

Aunque en el estudio de la armonía vocálica pronto se descubrieron excepciones a los principios citados, especialmente en referencia al dominio y la dirección de la propagación de rasgos, las caracterizaciones de Ultan (1973) y Clements (1977) permiten todavía hoy un acercamiento al modelo armónico canónico. En cualquier caso, para definir y clasificar los diferentes patrones es necesario hacerlo usando los conceptos anotados: el rasgo expandido, el elemento detonante, el elemento objetivo, el dominio y la dirección.

2. ARMONÍA SEGÚN EL RASGO EXPANDIDO

Las armonías vocálicas pueden clasificarse según el rasgo que restringe las secuencias vocálicas posibles en un dominio determinado. Así, dejando de lado la armonía de nasalidad, que no es específicamente vocálica,[66] suelen diferenciarse cinco tipos de armonía vocálica: cuatro corresponden a limitaciones impuestas por los rasgos de punto de articulación, de altura, de avance de la raíz lingual y de redondeamiento labial; la quinta, a todos los rasgos vocálicos simultáneamente, es decir, es una armonía completa.

2.1. Armonías de punto de articulación

La armonía vocálica de punto de articulación establece secuencias posibles de vocales anteriores o posteriores en un dominio determinado. En finés, por ejemplo, las vocales posteriores /ɑ,o,u/ contrastan con las anteriores /æ,ø,y/. Cuenta también con las vocales /i,e/, que, a pesar de ser anteriores, suelen considerarse neutrales porque no participan en el proceso armónico (Ringen y Heinämäk, 1999; Karlsson y Chesterman, 2008).

[66] Por ejemplo, en la armonía nasal del emberá epena (Harms, 1985; Walker, 2000) las vocales nasales propagan su rasgo [+nasal] al resto de vocales y a determinadas consonantes. Así, el pasado del verbo ir /wãhida/ 'fueron' se realiza como [w̃ãh̃ĩnda], con todos los segmentos nasalizados hasta la consonante obstruyente, que bloquea la extensión del rasgo [+nasal].

FIGURA 1. *Sistema vocálico finés*

	[–post]		[+post]	
	[–lab]	[+lab]	[–lab]	[+lab]
[+alto][–bajo]	i	y		u
[–alto][–bajo]	e	ø		o
[–alto][+bajo]	æ		ɑ	

Fuente: Karlsson y Chesterman (2008)

La armonía vocálica del finés exige que las raíces de las palabras patrimoniales y sus afijos presenten secuencias vocálicas uniformes de las series anterior o posterior. Así, en (1a) y (1b) vemos cómo las vocales de los sufijos de caso adesivo /-llA/ y esivo /-nA/ están condicionadas superficialmente por el rasgo [±post] de la vocal precedente de la raíz. Las vocales neutrales pueden aparecer con vocales posteriores en la raíz, pero funcionan como anteriores en la selección de sufijos (1c). Sin embargo, si una palabra empieza por una sílaba con vocal neutral, pero contiene una vocal posterior en la raíz, el sufijo tomará el rasgo [+post] de esta (1d).

(1) Armonía vocálica del finés: rasgo [±post]

a. [kɑ́u̯rɑ] ‘avena-NOM.SING’ [kɑ́u̯rɑ-llɑ] ‘avena-ADES.SING’

b. [pøytæ] ‘mesa-NOM.SING’ [pøytæ-næ] ‘mesa-ESS.SING’

c. [tíe] ‘camino-NOM.SING’ [tíe-llæ] ‘camino-ADES.SING’

d. [mélɑ] ‘remo-NOM.SING’ [mélɑ-llɑ] ‘remo-ADES.SING’

2.2. Armonías de altura

En las armonías de altura, los rasgos [±alto] y [±bajo] son los responsables de igualar las secuencias vocálicas. A pesar de las grandes diferencias existentes entre las asimilaciones que podrían incluirse en esta categoría, las armonías del rasgo [+bajo] son menos comunes que las del rasgo [+alto] (Rose y Walker, 2011), como la que describimos a continuación.

El lela tiene un sistema vocálico de 16 vocales: /i,ɨ,e,ɛ,a,ɔ,o,u/ y sus correspondientes largas (Dettweiler, 2000). El rasgo [+alto] opone las vocales altas /i,ɨ,u/ y las no altas, /e,ɛ,a,ɔ,o/. En esta lengua, se evita

combinar vocales de ambos conjuntos en las raíces (2a). Además, determinados sufijos, como los pronombres clíticos de primera (2b) y segunda persona (2c), varían en función del rasgo [±alto] de las vocales de la raíz.

(2) Armonía del lela: rasgo [±alto]

a. [dᵊtɨndi] 'nido' [tʃᵊgjɔmbo] 'cejas'

b. [buzᵊkᵊ-mi] 'me_persiguió' [wegaka-me] 'me_indicó'

c. [buzᵊkᵊ-vu] 'te_persiguió' [wegaka-ve] 'te_indicó'

2.3. Armonías vocálicas del rasgo [±RLA][67]

La armonía vocálica de avance de la raíz lingual es muy frecuente en las lenguas africanas. El yoruba estándar (Archangeli y Pulleyblank, 1989; Lawal, Sadiku y Dopamu, 2005), por ejemplo, posee un sistema de siete vocales, entre las que se separa la serie [+RLA], /i,e,o,u/, de la serie [–RLA], /ɛ,a,ɔ/. Las vocales medias se oponen a partir de este rasgo y son, pues, tensas /e,o/ o laxas /ɛ,ɔ/. En la armonía del yoruba, el valor [±RLA] de la vocal de la sílaba final de una palabra monomorfemática condiciona el valor del resto de vocales medias de la palabra y genera secuencias homogéneas en cuanto a este rasgo, como ilustra (3a). Las vocales altas /i,u/ no participan en la asimilación y pueden combinarse con vocales [–RLA] y con vocales [+RLA] (3b). El comportamiento de la vocal baja /a/ es mucho más complejo: puede preceder a cualquier vocal [±RLA] (3c), pero sólo puede ir precedida de la vocal /i/ y de las vocales [–RLA], es decir, /a,ɛ,ɔ/ (3d).

(3) Armonía vocálica del yoruba estándar: rasgo [±RLA][68]

a. [epo] 'aceite' [ɔbɛ́] 'sopa'

b. [ìgò] 'botella' [ɔ̀run] 'cielo'

c. [ate] 'gorro' [àtɛ̀] 'pala'

d. [ilá] 'ocra' [ɛ̀pà] 'cacahuete'

---

[67] Usamos [±RLA], raíz lingual avanzada, como traducción de la denominación inglesa [±ATR], advanced tongue root; este rasgo ha sustituido al rasgo [±tenso] de Chomsky y Halle (1968) y es especialmente productivo en el estudio de las armonías de las lenguas del oeste africano (Halle y Stevens, 1969).

[68] En las transcripciones del yoruba, los diacríticos V́ y V̀ indican tonos, no acentos léxicos.

2.4. Armonías vocálicas del rasgo de redondeo labial [±lab]

El redondeo labial [±lab] no es estrictamente pertinente en lenguas como el español, en las que todas las vocales anteriores son, además, no redondeadas. En cambio, hay lenguas que pueden tener vocales posteriores no labiales y anteriores labiales; por eso, podemos encontrar sistemas que imponen secuencias vocálicas homogéneas para el rasgo [±lab]. Las lenguas caracterizadas por una armonía de este tipo suelen disponer, además, de otras limitaciones sobre las secuencias vocálicas y son armonías caracterizadas por la expansión de más de un rasgo.

En turco (Bennink, 1992; Zimmer y Orgun, 1999), como en húngaro (9), existe armonía de punto de articulación, que es la principal, y, a la vez, pero más limitada, armonía labial.[69] El sistema vocálico turco opone las series vocálicas anterior /i,y,e,ø/ y posterior /ɯ,u,ɑ,o/. En cuanto al rasgo [±lab], presenta vocales redondeadas /y,ø,u,o/ y no redondeadas /i,e,ɯ,ɑ/. Finalmente, diferencia vocales altas /i,y,ɯ,u/ y no altas /e,ø,ɑ,o/.

FIGURA 2. *Sistema vocálico turco*

	[–post]		**[+post]**	
	[–lab]	[+lab]	[–lab]	[+lab]
[+alt]	i	y	ɯ	u
[–alt]	e	ø	ɑ	o

Fuente: Zimmer y Orgun (1999)

En esta lengua, la armonía del punto de articulación afecta a todas las vocales, mientras que la de redondeo implica únicamente a las vocales altas, con las alternancias [i]~[y] y [ɯ]~[u]. Dado que en turco las vocales de la raíz y de los sufijos deben concordar con la vocal de la primera sílaba de la raíz, puede haber o bien dos formas superficiales para un mismo sufijo de caso: uno concordante con las vocales anteriores y otro con las posteriores, o bien cuatro formas en los sufijos que

[69] La armonía del rasgo [±lab] no solo coaparece con la del rasgo [±post]. En khalkha, variedad mayoritaria del mongol en Mongolia, por ejemplo, coexisten las armonías de avance de la raíz lingual y de redondeo labial (Svantesson, 2005).

contienen vocales altas: dos para las vocales altas anteriores labial y no labial y dos más para las altas posteriores redondeada y no redondeada. En (4), el sufijo de plural /lAr/ puede realizarse superficialmente como [ler] o [lɑr], según la restricción de punto de articulación impuesta por la vocal de la raíz: [ler] si es [–post] (4a); [lɑr] si es [+post] (4b). En (5), con sufijos que contienen vocales altas, puede haber hasta cuatro formas superficiales, como ocurre con el sufijo de genitivo /(n)In/, que selecciona las formas [yn]~[un] de (5a) tras las vocales redondeadas anterior y posterior, y [in]~[ɯn] tras las vocales no redondeadas anterior y posterior, respectivamente (5b).

(4) Armonía vocálica del turco: rasgo [±post]

a. [íp] 'cuerda-NOM.SING'	[ip-lér] 'cuerda-NOM.PL'
[ɟýl] 'rosa-NOM.SING'	[ɟyl-lér] 'rosa-NOM.PL'
b. [kúz] 'chica-NOM.SING'	[kɯz-lár] 'chica-NOM.PL'
[púl] 'sello-NOM.SING'	[pul-lár] 'sello-NOM.PL'

(5) Armonía vocálica del turco: rasgos [±post] y [±lab]

a. [ɟýl] 'rosa-NOM.SING'	[ɟyl-ýn] 'rosa-GEN.SING'
[púl] 'sello-NOM.SING'	[pul-ún] 'sello-GEN.SING'
b. [íp] 'cuerda-NOM.SING'	[ip-ín] 'cuerda-GEN.SING'
[kúz] 'chica-NOM.SING'	[kɯz-ún] 'chica-GEN.SING'

2.5. Armonías completas

Rose y Walker (2011) hablan de armonía completa cuando, más que asimilación a distancia de un rasgo vocálico, encontramos una repetición total de la vocal, es decir, la proyección simultánea de todos sus rasgos. En kashaya (Buckley, 1994), se dan dos procesos armónicos: armonía de altura, que hace descender la vocal /u/ de un prefijo a [o] cuando la sílaba siguiente contiene esta vocal, y armonía completa en los contextos /VhV/ y /VʔV/ (6a), a excepción de algunos préstamos del español (6b) y de algunas palabras polimorfemáticas. Este tipo de armonía suele ir acompañada de algún tipo de restricción consonántica (translaríngea, en este caso), algo poco habitual en las armonías convencionales.

(6) Armonía completa translaríngea del kashaya[70]

a. [mihilá] ‘este’ [ʔaháy] ‘rama’ [tʃuhulá] ‘norte’

b. [yiːhól] de *frijol* [ʔispéːho] de *espejo*

3. CONDICIONES SOBRE LOS ELEMENTOS ARMÓNICOS

Habitualmente, en la descripción de la armonía vocálica, además de detallar el rasgo extendido, se suelen especificar otros parámetros. Estos condicionantes, que también permiten clasificar las diversas armonías, incluyen aspectos como la naturaleza de los desencadenantes y los objetivos, la dirección del proceso, el dominio de la asimilación y la transparencia u opacidad de los segmentos neutrales.

3.1. Desencadenantes y objetivos de la proyección de rasgos

Cualquier asimilación fonológica implica, al menos, dos elementos: uno que funciona como fuente del fenómeno: el desencadenante, y otro que recibe la influencia de los rasgos fonológicos del primero: el objetivo, que varía según la presencia o ausencia del primero. En la armonía vocálica, el elemento desencadenante se caracteriza, principalmente, por el rasgo vocálico que expande, que será responsable de la clasificación principal del tipo de armonía. Así, a la hora de definirlo se destacará, principalmente, el valor [±post], [±alto], [±lab] y [±RLA], sin olvidar que puede haber otros condicionantes que reduzcan, aún más, el subconjunto de detonantes posibles: la posición prosódica o morfológica, o cualquier otra especificidad del sistema.

La delimitación de las vocales objetivo suele ser más detallada que la de la vocal desencadenante, y pueden estar limitadas por aspectos como un rasgo fonológico secundario o la posición, tanto silábica como acentual. En cada armonía es necesario, pues, delimitar su *estructura receptora* (Jurgec, 2011), independientemente del dominio en que actúa el proceso (§3.3).

[70] Hemos adaptado al AFI las transcripciones de Buckley (1994) de acuerdo con Oswalt (1975).

En turco, la especificidad de la estructura receptora explica, por ejemplo, las llamadas *armonía vocálica mayor* y *menor* (Özçelik y Sprouse, 2016). Como hemos mostrado en §2.4, la armonía básica del turco, la mayor, es de punto de articulación, mientras que la armonía labial se limita únicamente a sufijos con vocales altas, a pesar de que las vocales [–alto], la anterior /e/ y la posterior /ɑ/, también tienen correlatos redondeados: /ø/ y /o/, respectivamente. Así, centrándonos en la armonía menor, la labial, el sufijo [–alto] de dativo, /A/, adopta las formas superficiales no redondeadas [ɑ] y [e] en consonancia con el punto de articulación de la raíz: [ɑ] para las vocales posteriores de (7a) y [e] para las anteriores de (7b). A pesar de la potencialidad del sistema, la alternancia no permite las vocales labiales correspondientes anterior [ø] y posterior [o] en formas como *[dost-ó] y *[gøz-dǿ]; por tanto, podemos afirmar que la estructura receptora en la armonía de redondeamiento labial del turco se limita a las vocales altas.

(7) Armonía vocálica del turco: estructura receptora limitada

a. [dost-ɑ́] 'amigo-DAT' [ɑt-ɑ́] 'caballo-DAT'

b. [gøz-é] 'ojo-DAT' [ders-é] 'clase-DAT'

3.2. Dirección de la propagación de rasgos

A pesar de que los argumentos asociados a la planificación motora del habla sugieren una preferencia hacia la dirección de tipo regresivo en la armonía vocálica, es decir, con propagación de rasgos de derecha a izquierda (Hyman, 2002), tanto algunos estudios basados en gramática artificial (Finley y Badecker, 2009) como el elevado número de sistemas armónicos descritos permiten afirmar que la asimilación entre vocales puede funcionar en cualquier dirección, sin claras preferencias: de manera progresiva —de izquierda a derecha—, de manera regresiva —de derecha a izquierda— e, incluso, en ambas direcciones simultáneamente. Así, en igbo (Emenanjo, 1978; Zsiga, 1997; Walker, 2012), el rasgo [±RLA] de la vocal de la raíz puede condicionar el valor de las vocales de su derecha —de los sufijos (8a)—, de su izquierda —de los prefijos (8b)— o, incluso, de ambas a la vez (8c), en un claro ejemplo de control desde la raíz.

(8) Armonía vocálica del igbo: rasgo [±RLA] en ambas direcciones

a. [sɪ-a] '¡di!' [si-e] '¡cocina!'

b. [ɪ-sɪ] 'decir' [i-si] 'cocinar'

c. [ɔ-sɪ-ala] 'él, ella ha dicho' [o-si-ele] 'él, ella ha cocinado'

Más allá de las relaciones derecha ~ izquierda asociadas con el emplazamiento del elemento desencadenante y del objetivo, la dirección se ha usado a menudo para dar cuenta de las relaciones de prominencia morfológica (y prosódica, como veremos más adelante) entre ambos elementos. En este sentido, los elementos de la raíz se asocian tradicionalmente al desencadenante y los afijos, a los elementos receptores. En este patrón, las vocales de la raíz se mantienen, en principio, estables, mientras que las de los afijos presentan algún tipo de variación condicionada por las primeras. En los procesos catalogados como *sistemas armónicos controlados desde la raíz*, pues, la alternancia vocálica sólo aparece, *a priori*, en los afijos.

El húngaro es una lengua prototípica en los estudios de la armonía vocálica, como otras lenguas urálicas. Su sistema vocálico incluye catorce vocales, ocho anteriores, /i,iː,y,yː,eː,ø,øː,ɛ/, y seis posteriores, /u,uː,o,oː,ɔ,aː/. Junto al eje anteroposterior y al de altura, encontramos el rasgo labial, que caracteriza a cuatro de las vocales anteriores, /y,yː,ø,øː/, y a cinco de las posteriores, /u,uː,o,oː,ɔ/.

FIGURA 3. *Sistema vocálico húngaro*

	[–post]				**[+post]**			
	[–lab]		[+lab]		[–lab]		[+lab]	
[+alto][–bajo]	i	iː	y	yː			u	uː
[–alto][–bajo]		eː	ø	øː			o	oː
[–alto][+bajo]	ɛ					aː	ɔ	

Fuente: Siptár y Törkenczy (2000)

En las palabras patrimoniales del húngaro, la raíz (9a) debe presentar vocales homogéneas en cuanto al rasgo [±post], pero se admite la posibilidad de que las vocales [+post] se combinen con las vocales /i,iː,eː,ɛ/, consideradas neutrales (9b). La vocal no neutral de la raíz condiciona el

punto de articulación de la vocal del sufijo y, además, en parte de los sufijos [–alto] y [–post], el rasgo labial. La armonía vocálica del húngaro (Kornai, 1987; Jurgec, 2011; Törkenczy, 2011), pues, extiende los rasgos [±post], principalmente, y [±lab], parcialmente, a toda la palabra, de manera que se generan sufijos con dos (9c) y tres variantes (9d), según si se propaga únicamente el rasgo [±post] o también [±lab].

(9) Armonía vocálica del húngaro: rasgos [±post] y [±lab]

a. [zɔ́tʃkoː] 'bolsa'	[fýggøɲ] 'cortina'
b. [tsítrom] 'limón'	[nǿːveːr] 'hermana'
c. [zɔ́tʃkoː-nɔk] 'bolsa-DAT'	[fýggøɲ-nek] 'cortina-DAT'
[tsítrom-nɔk] 'limón-DAT'	[nǿːveːr-nek] 'hermana-DAT'
d. [týːz-høz] 'fuego-ALAT'	[víːz-hɛz] 'agua-ALAT'
[hɛ́rɲoː-hoz] 'oruga-ALAT'	
e. [ódɔ] 'allí' + [mɛ́nni] 'ir'	[ódɔ-mɛnni] 'ir allí'

Sin embargo, en esta lengua, considerada canónica en los estudios tipológicos de armonía vocálica, los prefijos (9e) no son modificados por el rasgo [±post] de la vocal de la raíz (Törkenczy, 2011).[71] Así, dada la falta de cumplimiento de este rasgo definitorio, se puede sugerir que «bidirectionality is not, in fact, a necessary condition for vowel harmony rules» (Anderson, 1980, p. 11), en oposición a uno de los principios aducidos por las descripciones más clásicas del fenómeno.

El húngaro, a pesar de esta limitación, sí satisface el criterio de expansión de rasgos desde la raíz —que aloja el segmento desencadenante— hacia los sufijos, que constituyen el objetivo del proceso. Este modelo, aunque habitual entre las armonías clásicamente estudiadas, no es el único posible entre los sistemas que presentan algún tipo de armonía (Hulst y Weijer, 1996; Bakovic, 2000). Entre los sistemas que quedarían fuera de la caracterización prototípica, al menos en cuanto a la dirección

[71] El fenómeno armónico en húngaro también está restringido en los procesos de composición léxica, como se observa en las diferencias del rasgo [±post] en cada lexema en palabras compuestas como [køɲv#taːr] 'biblioteca'; cf. [køɲv] 'libro', [táːr] 'colección'. Sobre la propagación de rasgos en compuestos, v. §3.3.

raíz → afijo, están las armonías controladas desde los sufijos, las armonías recesivas dominantes y las armonías dependientes del acento.

Krämer (2003a, 2003b) y Noske (2000), por ejemplo, han descrito las armonías de la variedad futankoore del ful y de la lengua turkana, respectivamente, como asimilaciones vocálicas en que los desencadenantes se sitúan plenamente en los sufijos y los objetivos, en la raíz. Las armonías controladas desde los sufijos revierten la tendencia universal según la cual las raíces y los radicales, en virtud de su prominencia morfológica, gozan de privilegios estructurales respecto de los afijos y las terminaciones. En este sentido, Anderson (1980, p. 9), que parece señalar los procesos que, en cierto modo, se apartan del patrón prototípico, afirma que «root-control is thus not a necessary condition for vowel harmony», y añade que las asimilaciones forzadas desde los sufijos son, según parece, exclusivas de los casos de metafonía, tratados más abajo.

El sistema vocálico mayoritario del ful (Ndiaye, 1982) presenta diez vocales estructuradas en cinco pares de diferente cantidad vocálica: cinco vocales largas y cinco cortas, de idéntico color y altura: /i,e,a,o,u/. En la variedad futankoore del ful, las vocales medias se desdoblan para el rasgo [±RLA], de manera que las vocales [+RLA] /e,o/ se oponen a las vocales [–RLA] /ɛ,ɔ/ (Paradis, 1992; Krämer, 2003a, 2003b). Este rasgo es irrelevante en las vocales altas y la vocal baja, siempre [+RLA] y [–RLA], respectivamente. Hay que tener en cuenta, además, que en ful solo se admiten sufijos y que las raíces no pueden aparecer sin ningún tipo de afijo: todos los sustantivos exigen al menos un marcador de clase nominal y los verbos, marcas flexivas. Los ejemplos de (10), tomados de Paradis (1992), muestran cómo en futankoore las vocales medias de la raíz toman el valor [±RLA] del segmento vocálico del afijo, contrariamente a la situación más habitual según la cual son las vocales de la raíz las que suelen extender sus rasgos hacia los afijos. Dada la dependencia de las vocales de la raíz del valor de la vocal del sufijo, resulta imposible determinar cuál es la especificación [±RLA] subyacente de las vocales medias de la raíz.

(10) Armonía vocálica del ful (futankoore): rasgo [±RLA]

a. [lef-el] ‘cintita’ [tʃoːyŋ-gel] ‘solterita’

b. [lɛf-ɔn] ‘cintitas’ [tʃɔːy-kɔn] ‘solteritas’

Además de las armonías controladas desde la raíz o desde los afijos, se han descrito sistemas en los que el elemento desencadenante no está controlado morfológicamente sino fonológicamente, a partir de su caracterización en rasgos. En las armonías recesivas dominantes (Halle y Vergnaud, 1981), la proyección de rasgos puede partir tanto desde los afijos como desde la raíz, y producirse en ambas direcciones, según la presencia de una vocal con un rasgo determinado, que es dominante y funciona como desencadenante.[72]

En kalenjin (Lodge, 1995), el rasgo [±RLA] opone las vocales con la raíz avanzada /i,u,e,o,ɐ/ y no avanzada /ɪ,ʊ,ɛ,ɔ,a/. Al margen del funcionamiento de la vocal /a/, cualquier vocal con el rasgo [+RLA], en la raíz o en un afijo, exige que el resto de las vocales compartan el avance de la raíz lingual. Que la armonía se desencadene por la presencia de una vocal [+RLA] sugiere que este valor es dominante sobre el valor recesivo del rasgo, [–RLA]. En los ejemplos de (11) vemos cómo el sufijo de dirección /-ʊn/ se realiza como [-un] en (11a) por la presencia de la vocal avanzada /e/ en la raíz, pero se mantiene como [-ʊn] cuando no hay otra vocal con el valor [+RLA] (11b). En estos dos ejemplos la vocal de la raíz desencadena el proceso; en cambio, en (11c) es la vocal /e/ del afijo de gerundio o de continuidad la que propaga el rasgo [+RLA] de derecha a izquierda —de un afijo a la raíz— al resto de vocales, incluyendo, pues, la vocal de la raíz /kʊːt/, además del resto de morfemas verbales: /ka/ ‘PASADO’ y /a/ ‘PERSONA’.

(11) Armonía vocálica del kalenjin: rasgo [+RLA]

a. /keːr/+/-ʊn/; [keːrun] ‘¡míralo desde aquí!’

b. /kʊːt/+/-ʊn/; [kʊːtʊn] ‘¡sóplalo aquí!’

c. /ka-/+/-a-/+/-kʊːt-/+/-e/; [kɐːɤuːte] ‘yo estaba soplando’

[72] Hansson (2001) constata que los sistemas armónicos recesivos dominantes parecen estar limitados a las armonías del rasgo [±RLA].

Otra desviación respecto del prototipo armónico clásico queda ilustrada por las armonías dependientes del acento, caracterizadas por relaciones de fuente y objetivo de carácter puramente fonológico. En estas armonías, la proyección de rasgos se produce entre vocales tónicas y átonas, y tanto las primeras como las segundas pueden actuar como desencadenante y como objetivo (Majors, 1998a, 1998b, Mascaró, 2016). Los modelos dependientes del acento más conocidos, catalogados como metafonías y *umlauts*, suelen funcionar desde posiciones átonas hasta posiciones fuertes y, mayoritariamente, de derecha a izquierda, del afijo a la raíz.[73]

En la romanística, el término *metafonía* (adaptado del germánico *umlaut*)[74] se ha usado para describir un fenómeno diacrónico, bastante común en las lenguas romances, por el que una vocal tónica queda alterada por la influencia de una vocal (o yod) vecina, prototípicamente átona y final. Este proceso ha sido especialmente productivo en la elevación de la vocal tónica (o diptongación) por influencia de una vocal alta final, generando, por ejemplo, alternancias vocálicas del tipo [e]~[i] y [o]~[u], como en *lluvia* (< PLUVIAM) ~ *llover* (< *PLOUERE). Sincrónicamente, el término se ha usado como «an umbrella term for a group of related vowel height assimilatory processes attested in IberoRomance, Italo-Romance, northern Italian varieties, Sardinian, and Romanian» (Canalis, Jiménez, Lloret y Renwick, en prensa, §69.2.1) y ha servido para dar cuenta de alternancias de la vocal tónica según la altura de la vocal átona final, como las de [gétu] 'gato' ~ [gáta] 'gata' en el asturiano de Lena (Neira, 1955; Hualde, 1989) o como las que mostramos a continuación.

En la variedad italiana de Ascrea (Fanti, 1938-1940; Walker, 2005), las vocales altas postónicas finales elevan un grado las vocales medias tónicas precedentes /é,ɛ́,ɔ́,ó/ (12a). La proyección del rasgo [+alto] se

[73] Para Ultan (1973), la asociación del término *armonía vocálica* a los procesos de dirección progresiva, de izquierda a derecha, y la reserva del término *metafonía* a los regresivos, de derecha a izquierda, ha sido *históricamente accidental* (p. 3), por el protagonismo del que han gozado las lenguas altaicas y urálicas en los estudios fonológicos del fenómeno armónico.

[74] En la lingüística diacrónica germánica, se ha usado el término *umlaut* para referirse a un proceso fonológico según el cual una vocal [+post] tónica avanza su punto de articulación por el influjo de una vocal [–post] que aparece a continuación en posición final, con alternancias vocálicas en alemán como gans [gá:ns] 'oca' ~ gänse [gɛ́:nse] 'ocas'.

detiene en la sílaba tónica, por lo que no llega a las vocales pretónicas (12b). La vocal baja postónica no final detiene el proceso, mientras que las medias permiten el paso, aunque no resultan afectadas (12c).

(12) Armonía de la variedad italiana de Ascrea: rasgo [±alto]

a. [sóɾda] 'sorda'	[súɾdu] 'sordo'
[bɛ́lle] 'bella'	[bélli] 'bellos'
b. [prefónna] 'profunda'	[prefúnnu] 'profundo'
c. [ʃkaɾtʃɔ́fanu] 'alcachofa'	[kɔ́latʃi] 'cólicos'
[tóɾewa] 'turbia'	[túrewu] 'turbio'

La armonía dependiente del acento, tanto la de tipo metafónico como la que arranca desde posiciones tónicas —como la del valenciano (16)— no solo se aparta del patrón morfológico de dirección raíz → afijo, sino que se caracteriza, a menudo, por la limitación del proceso a algunas posiciones fonológicas y a dominios de carácter menor (§3.3). En las primeras caracterizaciones se indica que el proceso armónico supone la asimilación iterativa de todas las vocales en una unidad gramatical, a menudo la palabra morfológica o prosódica; las armonías dependientes del acento, sin embargo, actuarían como sistemas no iterativos o delimitados, «where harmony necessarily reaches a specific location, such a stressed syllable, and then halts» (Walker, 2012, p. 575). Aunque no hay una única perspectiva al respecto, entendemos que la «investigation of vowel harmony cannot arbitrarily be separated from that of umlaut» (Ultan, 1973:38), a pesar de que, formalmente, esto implique la necesidad de postular principios específicos (Walker, 2005).

3.3. Dominio del fenómeno armónico

La armonía vocálica también puede ser descrita a partir del dominio en el que actúa, es decir, el constituyente máximo en cuyo interior funciona el proceso. Las descripciones clásicas de la armonía establecen que el dominio del fenómeno «corresponds to a morphologically and/or syntactically definable word» (Ultan, 1973, p. 16), aunque advierten de que, en determinados casos, cuando la palabra morfológica y la fonológica no coinciden, esta última puede convertirse en el dominio del proceso.

Recientemente, con la descripción de armonías que actúan por encima o por debajo de la palabra, se ha aceptado que la extensión del rasgo y, por tanto, del proceso fonológico, puede darse dentro de un dominio prosódica o morfológicamente restringido, una estructura definida por restricciones universales y que está codificada en la representación fonológica (Cole y Kisseberth, 1994).

El aspecto más básico del ámbito morfológico en el proceso armónico es la definición de la localización del desencadenante y el objetivo; esto es, si la fuente o el blanco están morfológicamente condicionados por su pertenencia a la raíz, los afijos, los clíticos, etc. Como hemos visto anteriormente, en los fenómenos armónicos prototípicos, la fuente se asocia a la raíz y el blanco, al afijo, pero esta situación puede revertirse, como ocurre en la variedad del ful presentada en (10).

Más allá del estatus del desencadenante y del objetivo, pero también en el ámbito morfológico, observamos cómo el fenómeno armónico está condicionado por el proceso de formación de palabras, como hemos mostrado en la prefijación del húngaro (9e). Igualmente, en finés la derivación, tanto flexiva verbal como de asignación de caso, se somete a las reglas de restricción vocálica del rasgo [±post] más allá del radical (1). Así, en (13a) vemos cómo la vocal del sufijo [ton]~[tøn], usado en finés para formar adverbios con el significado de 'sin algo', alterna según el valor del rasgo [±post] de las vocales del radical. En la composición, sin embargo, dicha restricción se circunscribe a cada uno de los lexemas que forma la palabra compuesta; es decir, el dominio de la armonía se limita a cada lexema: por eso, en la primera parte del compuesto las vocales pueden presentar el rasgo [–post]: /y,ø/, y en la segunda, el rasgo [+post]: /ɑ/ (13b).

(13) Armonía vocálica del finés: derivación y composición[75]

a. [pɑ́i̯no-ton] ‘ingrávido’ [pénni-tøn] ‘sin dinero’

b. *Työ* ‘trabajo’ + *Aika* ‘tiempo’ [týø̯#ɑi̯kɑ] ‘horario laboral’

[75] En las transcripciones de (13) indicamos con el guion el límite morfológico mínimo, de morfema, y con el símbolo #, el límite de lexema en la composición.

En gran parte de lenguas con armonía se detectan tantos dominios como unidades forman la palabra compuesta y la palabra prefijada, como ocurre, por ejemplo, en finés (13) y en húngaro (9e), lo que relaciona el proceso asimilatorio con otros fenómenos de carácter prosódico como la asignación del acento y la silabificación (Krämer, 2003a). Esto, junto con la descripción de dominios armónicos por encima y por debajo de la palabra (morfológica o fonológica), sitúa el foco sobre unidades de carácter prosódico, al lado de unidades de tipo morfológico.

En términos prosódicos —no definidos morfológicamente—, el dominio es bastante variable, incluso en armonías descritas para un territorio tan reducido como el de las lenguas romances del Estado español (Jiménez y Lloret, 2011, 2020). De hecho, se han descrito procesos cuyos dominios abarcan prácticamente todas las unidades prosódicas superiores a la sílaba definidas por Selkirk (1984).[76]

Algunas lenguas —pocas— presentan procesos armónicos que solo se detienen ante las pausas prosódicas; es decir, que se extienden a lo largo de toda la frase entonacional. En somalí (Andrzejewski, 1955; Jurgec, 2011), por ejemplo, el valor [±RLA] de las vocales de la última palabra se propaga a todas las vocales previas del sintagma tonal; así, en (14a) observamos cómo la vocal laxa /ɑ/ (14a) y tensa /i/ (14b) de [fɑrɑs] y [dibi], respectivamente, condicionan el valor del rasgo [±RLA] de toda la secuencia.

(14) Armonía del somalí: rasgo [±RLA]

a. [wɑː] + [sɑːn] + [fɑrɑs] ‘es una piel de caballo’

b. [wæː] + [sæːn] + [dibi] ‘es una piel de toro’

También más allá de la palabra entendida clásicamente, encontramos la palabra prosódica, una unidad que incluye la palabra morfológica y los clíticos que se le adjuntan. En el montañés pasiego se distinguen diez

[76] En andaluz oriental, por ejemplo, se han descrito una gran variedad de dominios prosódicos, no solo por variación geolectal, sino, incluso, dependientes de la gramática del hablante. Así, en expresiones como recógelos, se han descrito hasta tres posibles dominios: un dominio máximo, que alcanzaría toda la palabra prosódica: [rɛ(kɔ́hɛ)lɔh]; un dominio medio, con propagación al pie métrico principal, delimitado entre paréntesis: [rɛ(kɔ́hɛ)lɔh], y un dominio mínimo, con extensión limitada a la vocal tónica: [re(kɔ́he)lɔh] (Jiménez y Lloret, 2020).

vocales que, además de por los rasgos de altura y color, se pueden dividir en dos subsistemas a partir de [±RLA]: uno con cinco vocales no centralizadas, [+RLA], /i,e,a,o,u/, y otro con cuatro centralizadas, [–RLA], /I,A,O,U/ (Penny, 1969, 2009; McCarthy, 1984; Hualde, 1989).[77] En esta habla de transición, la vocal labial átona centralizada final /U/ expande el rasgo [–RLA] a todas las vocales previas de la palabra prosódica (15).[78]

(15) Armonía vocálica del montañés de Tudanca: rasgo [±RLA][79]

a. [kUn=Il=mAʝÍstɾU] 'con el maestro'

b. [pA=l=sUbɾÍnU] 'para el sobrino'

Dentro de la palabra prosódica, encontramos muchísimos ejemplos de armonías cuyo dominio está marcado por unidades inferiores, como el pie métrico o la misma palabra morfológica. En el catalán de Valencia (Jiménez, 2001, Herrero 2022), especialmente en valenciano meridional y alicantino, las vocales tónicas /ɛ́,ɔ́/ —elementos fuertes del pie métrico principal— expanden sus rasgos de color [–post] y [+lab], respectivamente, a las vocales bajas postónicas finales /a/ —elemento débil del pie—, tanto dentro de la palabra morfológica (16a) como cuando el pie se reparte entre ambos lados de un límite morfológico de clítico (16b). Los datos de Herrero y Jiménez (2013), Jiménez y Herrero (2015) y

[77] No hay unanimidad a la hora de ubicar las variedades cántabras o montañesas en el diasistema iberorrománico occidental. A pesar de las propuestas que incluyen estas variedades en el bloque oriental del asturiano, recogidas incluso en *Ethnologue* como dialectos de esta lengua (v. García Arias, 2003), García Gil (2008, p. 11) sitúa «las hablas cántabras como exófonas al dominio lingüístico asturiano-leonés» y las considera hablas de transición, prácticamente diluidas en la lengua española, entre el asturiano y el castellano.

[78] Además de la expansión del rasgo [±RLA], en montañés pasiego se han descrito otros dos procesos armónicos relacionados con proyección del rasgo [+alto]: uno que implica la elevación de la vocal tónica por efecto de una vocal alta final, como en [ísti] 'este' ~ [ésta] 'esta', y otro por el que las vocales medias pretónicas adoptan el rasgo [+alto] de la vocal alta o gradual [j] de la sílaba tónica, como en [kuxiɾía] 'cogería' ~ [koxeɾé] 'cogeré'.

[79] Siguiendo a Hualde (1989), tomamos el rasgo [±RLA] para caracterizar la oposición entre vocales centralizadas y no centralizadas, y representamos las primeras mediante el uso de mayúsculas en las transcripciones de (15). En estos mismos ejemplos, así como en los de (16), marcamos el límite morfológico menor, de clítico, con el símbolo =.

Herrero (2022) muestran, con todo, que el proceso tiende a la regresión en el segundo contexto.

(16) Armonía del valenciano: rasgos de color [–post] y [+lab][80]

a. [(pɛ́ɾlɛ)] ‘perla’ [pis(tɔ́lɔ)] ‘pistola’

b. [(pɛ́ɾð=lɛ)] ‘¡piérdela!’ [di(sɔ́l=lɔ)] ‘¡disuélvela!

3.4. Transparencia y opacidad de las vocales

Entre el desencadenante y el objetivo puede haber vocales intermedias no afectadas por la armonía. Estos segmentos son neutrales, y pueden comportarse de dos maneras diferentes: bien permitiendo que el proceso opere a través de ellos, bien bloqueándolo y, por tanto, impidiendo la propagación de rasgos, como hemos visto en (12c) a propósito de la variedad italiana de Ascrea. En el primer caso, se consideran elementos transparentes; en el segundo, opacos.

Las variedades del yoruba de Oyo y de Ife (Orie, 2001; Pulleyblank, 2002; Kimper, 2011) permiten ilustrar la transparencia y la opacidad de algunas vocales en procesos armónicos. Como hemos visto en (3), las vocales finales de raíz propagan su rasgo [±RLA] hacia la izquierda y generan en la serie media secuencias homogéneas con respecto al avance lingual. Las vocales altas no participan del proceso armónico: son neutrales. Sin embargo, mientras que en Oyo /i/ y /u/ son opacas y bloquean la extensión hacia las vocales medias precedentes (17a), las vocales altas de Ife se caracterizan por su transparencia y, a pesar de no cambiar, permiten la extensión del valor para [±RLA] hasta las vocales medias previas (17b).

(17) Armonía vocálica del yoruba: transparencia y opacidad

a. Yoruba de Oyo: vocales altas opacas

[òtítɔ́] ‘verdad’ [èlùbɔ́] ‘harina de ñame’

b. Yoruba de Ife: vocales altas transparentes

[ɔ̀títɔ́] ‘verdad’ [ɛ̀lùbɔ́] ‘harina de ñame’

[80] En (16), como en la nota 12, indicamos con paréntesis los límites del pie métrico principal.

4. CONCLUSIÓN

Tradicionalmente, el concepto de armonía vocálica se ha entendido como un proceso fonológico que constituye una categoría clásica a partir de rasgos necesarios y definitorios. Uno de estos rasgos sería el de las relaciones morfológicas entre desencadenante y objetivo, con una propagación de rasgos entre vocales que actúa iterativamente en el dominio de la palabra morfológica, desde la raíz a los afijos. Una categorización de este tipo exige que todos los elementos de la categoría posean unos rasgos inherentes estrictos que eliminan la posibilidad de divergencia entre los mismos y, por tanto, la posibilidad de introducir otras variables.

Sin embargo, algunas peculiaridades de las armonías controladas desde la raíz —como las excepciones en determinados procesos de creación de palabras y la necesidad de dar entrada a dominios de tipo prosódico— y el gran número de procesos armónicos que no comparten algunos de los rasgos característicos, exigen reinterpretar el concepto de armonía vocálica como una categoría que se organiza alrededor de un prototipo, en consonancia con el concepto de categorización de la psicología y la lingüística cognitivas (Rosh, 1978; Cuenca y Hilferty, 1999).

De acuerdo con esta concepción, las categorías no se conforman a partir de rasgos necesarios y suficientes, sino a partir de una matriz de rasgos. Los elementos que cumplen con todos esos rasgos constituirían el núcleo prototípico de la categoría, mientras que los que comparten solo algunos se podrían considerar periféricos. Los primeros son más representativos de la categoría y los segundos, en la medida en que se apartan del prototipo y se acercan a categorías vecinas, lo serían menos.

En el caso de la armonía vocálica, por tradición, regularidad y visibilidad, las asimilaciones controladas desde la raíz constituirían el elemento prototípico de la categoría, mientras que las armonías controladas desde los sufijos, las armonías recesivas dominantes y las armonías dependientes del acento —incluyendo, pues, las metafonías— conformarían la periferia. Esta concepción más inclusiva del fenómeno armónico no solo reduce el recurso a la excepción, sino que pone énfasis en los atributos que caracterizan el proceso y que son altamente compartidos por todos los elementos de la categoría, es decir, la propagación de rasgos entre

elementos vocálicos que condiciona la secuencia posible de vocales en una unidad de tipo morfológico o prosódico.

8. REFERENCIAS

Anderson, S. R. (1980). Problems and perspectives in the description of vowel harmony. En Robert M. Vago (Ed.), Studies in Language Companion Series (pp. 1-18). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/slcs.6.02and

Andrzejewski, B. W. (1955). The problem of vowel representation in the Isaaq dialect of Somali. Bulletin of the School of Oriental and African Studies, 17(3), 568-80. https://doi.org/10.1017/S0041977X00112467

Archangeli, D. y Pulleyblank, D. (1989). Yoruba vowel harmony. Linguistic Inquiry, 20(2), 173-217.

Bakovic, E. (2000). Harmony, dominance and control. [Tesis doctoral, Rutgers - The State University of New Jersey]. Rutgers University Community Repository. https://bit.ly/3F5Fc3C

Bennink, C. (1992). Harmony and disharmony in Turkish. Linguistics in the Netherlands, 9, 25-36. https://doi.org/10.1075/avt.9.05ben

Buckley, E. (1994). Theoretical aspects of Kashaya phonology and morphology. Center for the Study of Language and Information.

Canalis, S., Jiménez, J., Lloret, M.-R. y Renwick, M. (en prensa). Romance languages. En N. Ritter y H. van der Hulst (Eds.), Oxford Handbook of vowel harmony. Oxford University Press.

Chomsky, N. y Halle, M. (1968). The sound pattern of English. Harper & Row.

Clements, G. N. (1977). The autosegmental treatment of vowel harmony. En W. U. Dressler y O. E. Pfeiffer (Eds.), Phonologica 1976 (pp. 111-119). Innsbrucker Beiträge zur Sprachwissenschaft.

Cole, J. y Kisseberth, C. (1994). An Optimal Domains Theory of harmony. Studies in the Linguistic Sciences, 24(2), 101-14.

Cuenca, M. J. y Hilferty, J (1999). Introducción a la lingüística cognitiva. Ariel.

Dettweiler, S. (2000). Vowel harmony and neutral vowels in C'Lela. Journal of West African Languages, 28 (1), 3-18.

Emenanjo, E. N. (1978). Elements of modern Igbo grammar. Oxford University Press.

Fanti, R. (1938-1939-1940). Note fonetiche e morfologiche sul dialetto di Ascrea (Rieti). L'Italia Dialettale, 14, 201-18; 15, 101-135; 16, 77-140.

Finley, S., y Badecker, W. (2009). Right-to-left biases for vowel harmony: evidence from artificial grammar. En A. Schardl, M. Walkow y M. Abdurrahman (Eds.), Proceedings of the 38th North East Linguistic Society Annual Meeting. (pp. 262-292). University of Ottawa.

García Arias, X. L. (2003). Gramática histórica de la lengua asturiana: fonética, fonología e introducción a la morfosintaxis histórica. Academia de la Llingua Asturiana.

García Gil, H. (2008). El asturiano-leonés: aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y legislación. Centre Internacional Escarré per a les minories ètniques i les Nacionals (CIEMEN).

Halle, M. y Stevens, K. (1969). On the feature Advanced Tongue Root. Quarterly Progress Report, 94, 209-15. https://doi.org/10.1515/9783110871258.37

Halle, M. y J. R. Vergnaud (1981). Harmony processes. En W. Klein y W. Levelt (Eds.), Crossing the boundaries in linguistics (pp. 1-22). Reidel.

Hansson, G. (2001). Theoretical and typological issues in consonant harmony. [Tesis doctoral, University of California]. Open Access Publications from the University of California. https://bit.ly/3XYCJkk

Harms, P. L. (1985). Epena Pedee (Saija) nasalization. En R. Brend (Ed.), From phonology to discourse: studies in six Columbian languages. (pp. 13-18). Summer Institute of Linguistics. https://bit.ly/3F2pgiD

Herrero, R. y Jiménez, J. (2013). De la coarticulación a la armonía vocálica en valenciano. En F. Sánchez Miret y D. Recasens (Eds.), Studies in phonetics, phonology and sound change in Romance (pp. 43-63). LINCOM Europa.

Herrero, R. (2022). Variació i estabilitat en el sistema vocàlic del valencià: anàlisi acústica de l'harmonia vocàlica. [Tesis doctoral, Universitat de València]. RODERIC (Repositori institucional de la Universitat de València). https://roderic.uv.es/handle/10550/81332

Hualde, J. I. (1989). Autosegmental and metrical spreading in the vowel-harmony systems of northwestern Spain. Linguistics, 27(5), 773-805. https://doi.org/10.1515/ling.1989.27.5.773

Hulst, H. y Weijer, J. (1996). Vowel harmony. En J. A. Glodsmith, J. Riggle y A. Yu, (Eds.), The handbook of Phonological Theory (pp. 495-534). Wiley-Blackwell.

Hyman, L. (2002). Is there a right-to-left bias in vowel harmony? [Ponencia presentada en el Ninth International Phonology Meeting; 1-3 Nov]. Universität Wien, Viena. http://shorturl.at/achNQ

Jiménez, J. y Herrero, R. (2015). L'harmonia vocàlica i el canvi lingüístic. En M.-R. Lloret, E. Bosch-Roura y C. Pons-Moll (Eds.), Clàssics d'ahir i d'avui en la gramàtica del català (pp. 17-44). Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Jiménez, J. y Lloret, M.-R. (2011). Harmonia vocàlica: paràmetres i variació. Estudis Romànics, 33, 53-80. https://doi.org/10.2436/20.2500.01.72

Jiménez, J. y Lloret, M.-R. (2020). Vowel harmony. En S. Colina y F. Martínez-Gil (Eds.), The Routledge handbook of Spanish phonology (pp. 100-128). Routledge - Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9781315228112

Jiménez, J. (2001). L'harmonia vocàlica en valencià. En A. Bover i Font, M.-R. Lloret, y M. Vidal-Tibbits (Eds.). Actes del Novè Col·loqui d'Estudis Catalans a Nord-Amèrica: Selected proceedings (pp. 217-244). Publicacions de l'Abadia de Monserrat.

Jurgec, P. (2011). Feature spreading 2.0: a unified theory of assimilation. [Tesis doctoral, University of Tromsø]. Munin - The Institutional Repository of The University of Tromsø. https://bit.ly/3VAfY4w

Karlsson, F. y Chesterman, A. (2008). Finnish: an essential grammar. Routledge.

Kimper, W. (2011). Competing triggers: transparency and opacity in vowel harmony. [Tesis doctoral, University of Massachusetts]. ScholarWorks@UMass Amherst. https://doi.org/10.7275/5686162

Kornai, A. (1987). Hungarian vowel harmony. En M. Crowhurst (Ed.), WCCFL 6: The Proceedings of the Sixth West Coast Conference on Formal Linguistics (pp. 147-161). Stanford Linguistics Association.

Krämer, M. (2003a). An introduction to vowel harmony. En M. Krämer, Martin (Ed.), Vowel harmony and correspondence theory (pp. 3-48). De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110197310

Krämer, Martin (2003b): What is wrong with the right side? Edge (a)symmetries in phonology and morphology. [Ms., ROA-576]. University of Ulster. http://roa.rutgers.edu/article/view/586

Lawal, N. S., Sadiku, M. y Dopamu, A. (Eds.) (2005). Understanding Yoruba life and culture. Africa World Press.

Lodge, K. (1995). Kalenjin phonology and morphology: a further exemplification of underspecification and non-destructive phonology. Lingua, 96(1), 29-43.

Majors, T. (1998a). A perceptually grounded OT analysis of stress-dependent harmony. En J. Maye y M. Miyashita (Eds.), Proceedings from Southwest Workshop on Optimality Theory 4 (pp. 29-42). University of Arizona.

Majors, T. (1998b). Stress dependent harmony: phonetic origins and phonological analysis. [Tesis doctoral, University of Texas at Austin]. https://bit.ly/3HcnBK6

Mascaró, J. (2016). On the typology of metaphony/stress dependent harmony. En F. Torres-Tamarit, K. Linke y M. Oostendorp (Eds.), Approaches to metaphony in the languages of Italy (pp. 259-276). De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110366310-011

McCarthy, J. (1984). Theoretical consequences of Montañés vowel harmony. Linguistic Inquiry, 15(2), 291-318.

Ndiaye, M. (1982). Éléments de phonologie du pulaar. Centre de linguistique appliquée de Dakar.

Neira, J. (1955). El habla de Lena. Instituto de Estudios Asturianos.

Nevins, A. (2010). Locality in vowel harmony. Massachusetts Institute of Technology Press.

Noske, M. (2000). [ATR] harmony In Turkana: a case of Faith Suffix >> Faith Root. Natural Language & Linguistic Theory, 18(4), 771-812.

Orie, O. (2001). An alignment-based account of vowel harmony in Ife Yoruba. Journal of African Languages and Linguistics, 22(2), 117-143.

Oswalt, R. (1975). A Kashaya vocabulary. Kashaya Pomo Language in Culture Project - Department of Anthropology - University of California.

Özçelik, Ö. y R. Sprouse (2016). Decreasing dependence on orthography in phonological development: evidence from vowel harmony in English-Turkish interlanguage. En A. Gürel (Ed.), Language Acquisition and Language Disorders (pp. 49-72). John Benjamins.

Paradis, C. (1992). Lexical phonology and morphology: the nominal classes in Fula. Garland.

Penny, R. (1969). Vowel harmony in the speech of the Montes de Pas (Santander). Orbis, 18, 148-66.

Penny, R. (2009). Vowel harmony and metaphony in Iberia: a revised analysis. Estudos de lingüística galega, 1, 113-24.

Pulleyblank, D. (2002). Harmony drivers: no disagreement allowed. En Proceedings of the 28th annual meeting of the Berkeley Linguistics Society (p. 249-267). Berkeley Linguistics Society.

Ringen, C. y Heinämäk, O. (1999). Variation in Finnish vowel harmony: An OT account. Natural Language & Linguistic Theory, 17(2), 303-37.

Rosch, E. (1978). Principies of Categorization. En E. Rosch y B. Lloyd (Eds.), Cognition and Categorization (pp. 27-48). Laurence Erlbaum Ass.

Rose, S. y Walker, R. (2011). Harmony Systems. En J. Goldsmith, J. Riggle y A. Yu, (Eds.), The handbook of Phonological Theory (pp. 240-9). Wiley-Blackwell.

Selkirk, E. (1984): Phonology and syntax: the relation between sound and structure. Massachusetts Institute of Technology Press.

Siptár, P. y Törkenczy, M. (2000). The phonology of Hungarian. Oxford University Press.

Svantesson, J. O. (2005). The phonology of Mongolian. Oxford University Press.

Törkenczy, M. (2011). Hungarian vowel harmony. En M. Oostendorp, C. Ewen, E. Hume y K. Rice (Eds.), The Blackwell companion to phonology. (pp. 2963-2989). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781444335262.wbctp0123

Ultan, R. (1973). Some reflections on vowel harmony. Working Papers on Language Universals, 12, 37-67.

Walker, R. (2000). Nasalization, neutral segments, and opacity effects. Garland.

Walker, R. (2005). Weak triggers in vowel harmony. Natural Language & Linguistic Theory, 23(4), 917-989.

Walker, R. (2012). Vowel harmony in Optimality Theory. Language and Linguistics Compass, 6(9), 575-592.

Zimmer, K. y Orgun, O. (1999). Turkish. En International Phonetic Association (Ed.), Handbook of the International Phonetic Association: a guide to the use of the International Phonetic Alphabet (pp. 154-156). Cambridge University Press.

Zsiga, E. (1997). Features, gestures, and Igbo vowels: an approach to the phonology-phonetics interface. Language, 73(2), 227-274.

«AL PENSAR QUE TOTS SE MOREN, LO COR ME SENC OPRIMIT»: LA VELARIZACIÓN ANALÓGICA DE LOS VERBOS DE LA TERCERA CONJUGACIÓN EN VALENCIANO

MANUEL BADAL
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de la tercera conjugación del catalán encontramos dos modelos conjugacionales: el puro, en el que las formas verbales no presentan ningún incremento entre el radical y la desinencia, y el incoativo, en el que aparece un incremento después del radical en determinados puntos del paradigma, como en 1ª *servisc* 'sirvo' o 6ª *serveixen* 'sirven' (sobre esta cuestión, v., entre otros, Roca Pons, 1968; Mascaró, 1986; Viaplana, 1986; Institut d'Estudis Catalans, 2016). El modelo incoativo se ha convertido, con el paso del tiempo, y a causa de su regularidad y estabilidad, en el mayoritario dentro de la tercera conjugación (Badal, 2021). En este trabajo, sin embargo, nos centramos en el proceso de velarización que han experimentado los morfomas L y pyta[81] de los verbos puros de la

[81] La noción de *morfoma* (Aronoff, 1994, p. 25) hace referencia a estructuras o patrones que no están condicionados ni por la sintaxis ni por la fonología, sino que obedecen a razones puramente morfológicas. En primer lugar, el morfoma L recibe esta denominación porque la distribución de las formas que comparten características se asemeja a la letra L invertida. Este patrón morfómico está compuesto por la primera persona del presente de indicativo y por todas las personas del presente de subjuntivo (Maiden, 2018, p. 84). Así, por ejemplo, en el verbo *dir* 'decir', todas estas personas presentan una consonante velar: p. ej., 1ª *dic* 'digo' o 3ª *diga* / *digui* 'diga'. En segundo lugar, el morfoma pyta, acrónimo de la expresión *perfecto y tiempos afines* (Menéndez Pidal, 1985 [1904], p. 308), está formado por los tiempos procedentes del tema de perfecto latino (Maiden, 2011, p. 180-182). En catalán antiguo, este patrón estaba formado por el pretérito perfecto simple, el antiguo condicional en *-ra* y el pretérito imperfecto de subjuntivo. Estos tiempos comparten, en determinados verbos, algún tipo de rasgo formal que no aparece en el resto del paradigma de dicho verbo, como un alomorfo del radical específico. Así, el verbo *prendre* 'tomar' presentaba en catalán antiguo el mismo radical

tercera conjugación del catalán, como obrir 'abrir', cosir 'coser' o dormir. Cabe remarcar que la velarización de los verbos de esta clase tiene un componente dialectal importante, ya que se da mayoritariamente en valenciano[82].

Los verbos de la tercera conjugación del catalán que experimentan un proceso de velarización analógica se pueden dividir en dos subclases. Por un lado, aquellos en los que la consonante velar se añade al radical sin modificarlo, como los verbos con radical acabado en un grupo consonántico de oclusiva seguida de líquida, como *obrir* o *omplir* 'llenar' (p. ej., 1ª OPERIŌ > *obre* >> *obri* >> *òbric* 'abro')[83]; en vocal seguida de consonante alveolar, como *cosir* o *engolir* 'engullir' (p. ej., 1ª CŌNSUŌ > *cus* >> *cusc* 'coso'), y con radical acabado en consonante palatal, como *collir* 'cosechar' o *llegir* 'leer' (p. ej., 1ª COLLIGŌ > *cull* >> *cullc* 'cosecho'). Por otro lado, en verbos como *dormir* (y derivados), *morir* o *sentir*, la adopción de la velar supone la elisión de la consonante final del radical (p. ej., 1ª DORMIŌ > *dorm* >> *dorc* 'duermo').

Conviene destacar que la adopción de la consonante velar tiene repercusiones en cuanto a la vocal temática, ya que las formas con la vocal temática *i*, al velarizarse, adoptan la vocal *e*. Esto es debido a que, como la clase de verbos velarizados es originaria de la segunda conjugación, las formas temáticas toman la vocal temática propia de este modelo conjugacional: p. ej., 3ª *dormí* >> *dorgué* 'durmió' o 3ª *collira* >> *cullguera* 'cosechara'.

Así las cosas, en el siguiente apartado se indican los objetivos establecidos inicialmente para describir el proceso de velarización de los verbos puros de la tercera conjugación del catalán. A continuación, en el apartado 3, se expone la metodología seguida para extraer y analizar los casos de las obras del corpus. En la sección 4 se ofrecen los resultados

---

sigmático en todas las personas de estos tres tiempos, como en las formas 3ª *pres* 'tomó', 3ª *presera* 'tomara' o 3ª *presés* 'tomase'.

[82] En noroccidental y en balear también se documentan casos de velarización en los verbos de la tercera conjugación. En estos dialectos, no obstante, la distribución de la consonante velar es diferente al valenciano (v. Alcover y Moll, 1929-1932; Querol, 2009; Marí Tur, 2017).

[83] Los cambios indicados con el símbolo >> corresponden a reorganizaciones morfológicas del sistema, no justificadas por la evolución fonética regular, que se señalan con el símbolo >.

extraídos del corpus, mientras que en la 5 llevamos a cabo el análisis cualitativo de estos. Por último, en el apartado 6 cerramos el trabajo con las conclusiones.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es estudiar el proceso de velarización de los verbos puros de la tercera conjugación del catalán en textos valencianos. Partiendo de los principios de la morfología natural[84] y del concepto de morfoma, se pretende ilustrar el proceso de velarización tanto del morfoma L, formado por la primera persona del presente de indicativo y todas las personas del presente de subjuntivo, como del morfoma pyta, constituido por el pretérito perfecto simple, el antiguo condicional en *-ra* y el pretérito imperfecto de subjuntivo.

Otro objetivo del trabajo es identificar las causas que pueden haber favorecido la extensión de la consonante velar al morfoma L, como la existencia de formas sincréticas en el presente de indicativo. En gran parte de los verbos analizados, la evolución fonética regular había originado sincretismo entre la primera y la tercera persona del presente de indicativo: p. ej., 1ª DORMIŌ > *dorm* vs. 3ª DORMIT > *dorm* 'duerme'; 1ª SENTIŌ > *sent* 'siente' vs. 3ª SENTIT > *sent* 'siente'. Solamente en algunos verbos, como *morir* u *oir* 'oír', las formas etimológicas de estas dos personas diferían: 1ª *morio > *muir* 'muero' vs. 3ª *morit > *mor* 'muere'; 1ª AUDIŌ > *oig* 'oigo' vs. 3ª AUDIT > *ou* 'oye'. A partir de los resultados obtenidos, comprobaremos si la resolución de los problemas de

[84] La morfología natural parte de los conceptos funcionales y de la teoría del marcaje de la Escuela de Praga, de la que forman parte autores como Trubetskói o Jakobson, y de principios semióticos, como la iconicidad diagramática delimitada por Charles S. Peirce. Tiene como objetivo explicar las tendencias universales en la estructuración interna de las palabras, los procesos de formación de estas y los cambios analógicos a partir de principios cognitivos generales, denominados principios de naturalidad. La presuposición básica de esta corriente teórica se fundamenta en la idea de que los paradigmas tienden a evitar situaciones marcadas y a optimizar su estructura.

transparencia en un tiempo no marcado como el presente de indicativo es un factor que acelera la adopción de /g/ en el morfoma L[85].

Cabe destacar que una de las relaciones implicativas más robustas en la flexión verbal catalana es la establecida entre la primera persona del presente de indicativo y el presente de subjuntivo (Pérez Saldanya *et al.*, 2004, p. 97). Estas personas que, como se ha indicado, constituyen el morfoma L, tienden a compartir las irregularidades; por tanto, de acuerdo con el principio de estabilidad de las clases flexivas[86], es previsible que, si la primera persona del presente de indicativo adopta la consonante velar, también se velarice todo el presente de subjuntivo y viceversa. Además, se espera que, cuando la velarización penetra en los dos tiempos, el cambio sea simultáneo. En este sentido, los resultados del corpus servirán para comprobar si se cumplen los principios de coherencia y convergencia establecidos por Maiden (2011, p. 181). Estos establecen que cualquier cambio morfológico que afecte al radical en uno de los patrones morfómicos se extenderá al resto de tiempos y personas del mismo morfoma; así, se espera que, si la consonante velar se introduce en alguna forma del morfoma L o del pyta, se acabará propagando al resto de tiempos y personas del mismo patrón. A partir de los resultados, pues, comprobaremos si estos principios se cumplen estrictamente, es decir, si los tiempos y personas evolucionan a la vez, o si el proceso de velarización se produce gradualmente, condicionado por otros factores como el marcaje. Cabe recordar que las categorías no marcadas se diferencian de las marcadas porque, generalmente, tienen un significado más básico, porque presentan una frecuencia de uso mayor, porque

[85] En relación con las innovaciones morfofonológicas debidas a la intención de evitar la homofonía, v., entre otros, Gilliéron, 1918; Martinet, 1955; Campbell y Ringen, 1981; Campbell, 1996; Blevins y Wedel, 2009; Baerman, 2011.

[86] El principio de estabilidad de las clases flexivas se enmarca en los principios de naturalidad dependientes del sistema (v. Dressler *et al.*, 1987). Este principio favorece las clases flexivas basadas en las propiedades extramorfológicas de las palabras y motivades independientemente, así como los paradigmas organizados a partir de sistemas implicativos generales (Wurzel, 1987, p. 92). La estabilidad está directamente relacionada con la regularidad de las clases. Si un sistema flexivo comprende exclusivamente clases flexivas estables, tendrá el grado más elevado de naturalidad. A pesar de que generalmente se tiende a eliminar las irregularidades, hay casos en los que determinadas formas irregulares se pueden mantener en el tiempo, porque las especificidades están organizadas implicativamente.

tienen un carácter extensivo y porque se adquieren antes en el proceso de aprendizaje lingüístico. Además, las formas no marcadas no suelen tener una marca flexiva explícita (Mascaró, 1986, p. 86).

3. METODOLOGÍA

Para extraer las formas verbales del trabajo hemos creado un corpus base que abarca textos, generalmente valencianos, desde el siglo XIII hasta el siglo XIX (véase tabla 1). Hemos elegido este período para poder estudiar las formas velarizadas desde los primeros textos del catalán hasta antes de que se fijara la normativa fabriana; la inclusión en el estudio del siglo XX habría introducido una variable claramente independiente de la influencia del morfoma: el peso de la normativa, con posibles efectos sobre todo en las formas analizadas que no han sido admitidas en la lengua estándar. Además, todos los textos que forman el corpus pertenecen a la segunda mitad de cada siglo, puesto que, metodológicamente, se ha establecido como objetivo determinar el estado evolutivo en el que se encuentran las formas verbales al término de cada siglo. Reconocemos el riesgo que supone escoger solamente la segunda mitad de cada siglo, dado que el proceso de velarización podría iniciarse un poco antes de lo que se ha documentado en nuestro corpus. Sin embargo, como lo que nos interesa es dilucidar la evolución global de las formas verbales, consideramos adecuada la elección de los períodos temporales, ya que sería raro que se produjeran cambios bruscos muy significativos con una diferencia de solo medio siglo. Para cada período contamos con 90.000 palabras, correspondientes a textos del catalán occidental, mayoritariamente valencianos. Para optimizar el procedimiento de extracción de las formas verbales hemos utilizado una aplicación LATEL de la Universitat Pompeu Fabra (De Yzaguirre, 2018).

TABLA 5. *Obras que forman el corpus, divididas por siglos en las filas*

Siglo	Obra
xiii	Costums de Tortosa
xiv	Epistolari de la València Medieval (I), Els manuals de consells medievals de Xàtiva (1376-1380)
xv	Tirant lo Blanch
xvi	Libre de Antiquitats, Les Memòries del cavaller valencià Gaspar Antist, Constitucions del convent de Sant Josep, Textos de la Cancelleria Reial (Arxiu del Regne de València), Biografia de Català de Valeriola
xvii	Notícies de València i son regne
xviii	Memòries de mossén Esplugues, Col·loquis valencians atribuïts a Carles Leon
xix	Ensisam de totes herbes

Una vez realizados los recuentos, para dilucidar si la distribución de las formas no velarizadas y velarizadas (variable 'velarizado') en relación con los siglos (variable 'siglo') es aleatoria o no, hemos llevado a cabo varias pruebas de chi-cuadrado con el programa SPSS (IBM Corp., 2019). La prueba de chi-cuadrado se basa en la comparación de las frecuencias bivariadas resultantes de los datos obtenidos (frecuencias empíricas) con las frecuencias que resultarían si no hubiera relación de asociación entre las variables 'velarizado' y 'siglo' (frecuencias teóricas). La prueba produce dos indicadores: el valor para χ^2 para una distribución de dos variables –formas no velarizadas y velarizadas– en los cuatro bloques en los que se agrupan los siete siglos (con tres grados de libertad) y la significación asintótica (p). El valor de p se evalúa a partir del umbral de 0,05, como es habitual en las ciencias sociales: cuando el valor de p es menor de 0,05, la probabilidad de que los elementos se hayan distribuido aleatoriamente según la frecuencia global entre los diferentes grupos es baja (menor de un 5%); en este caso, deberíamos descartar la hipótesis nula, según la cual la variable 'siglo' no influye en la distribución de las formas verbales y asumir que, por el contrario, la distribución de los casos en los diferentes siglos varía significativamente. En cambio, si el valor de p es mayor que 0,05, es decir, si la probabilidad de obtener la distribución real de manera aleatoria es mayor que un 5%, aceptaremos la hipótesis nula y supondremos que las formas verbales se han distribuido con el mismo criterio en los diferentes siglos. Una vez se ha constatado si los casos están organizados aleatoriamente o no, hay que ver cuál es la potencia de la relación entre las variables. Este dato lo

determina la V de Cramer; el rango de este parámetro va de 0 a 1: un efecto débil va de 0,1 a 0,2; uno moderado, de 0,2 a 0,4; uno relativamente fuerte, de 0,4 a 0,6; uno fuerte, de 0,6 a 0,8, y uno muy fuerte de 0,8 a 1 (Rea y Parker, 2014, p. 219).

4. RESULTADOS

Para mostrar los recuentos extraídos del corpus, utilizamos un modelo de tabla cruzada que consta de dos variables: en las filas, aparecen los siglos, agrupados siempre que convenga para nuestro análisis, y, en las columnas, la variable 'velarizado', bajo la cual los casos se reparten en dos casillas según presenten la consonante velar o no. De acuerdo con los recuentos de la tabla 2, la distribución porcentual entre formas no velarizadas (p. ej., 1ª llig 'leo', 3ª llija 'lea') y velarizadas (p. ej., 1ª lligc 'leo', 3ª lligga 'lea') varía notablemente a lo largo del período estudiado en el morfoma L de los verbos puros de la tercera conjugación, con diferencias significativas ($\chi^2(3) = 31{,}100$, $p < 0{,}001$, V de Cramer = 0,671). Además, el valor de la V de Cramer indica que la asociación entre la variable 'siglo' y la variable 'velarizado' es fuerte.

TABLA 6. *Tabla cruzada del morfoma L de los verbos puros de la tercera conjugación del catalán*

			No velarizado	Velarizado
Bloque temporal	xiii-xiv	Recuento	2	—
		% dentro de siglo	100%	0%
	xv	Recuento	5	—
		% dentro de siglo	100%	0%
	xvi	Recuento	4	5
		% dentro de siglo	44,4%	55,6%
	xvii-xix	Recuento	5	48
		% dentro de siglo	9,4%	90,6%

Hasta el siglo XV, todas las formas documentadas del morfoma L son etimológicas, es decir, no presentan ningún tipo de consonante velar (1).

1. a. E que la dita talla se *culla* de continent per a la dita obra (*Xàtiva*: 53 [XIV])
   b. tot l'orde és en aquest libre scrit, lo qual yo *lig* algunes veguades (*Tirant*: 162 [XV])
   c. E reste molt aconsolada com *hoig* recitar los singulars actes del meu virtuós marit e senyor (*Tirant*: 123 [XV])

En el siglo XVI, sin embargo, se produce un cambio significativo, puesto que la distribución entre formas etimológicas (2) y velarizadas (3) se equilibra: 4 casos enfrente de 5, respectivamente.

1. a. trameta o faça trametre en nengun modo ho procure ni u *consenta* (*Sant Josep*: 97 [XVI])
   b. En lo principi de la sua recepció, la sua general confessió *oja* lo confessor (*Sant Josep*: 77 [XVI])
2. a. Acabades les sobredites coses, la llectora *lligga* de les Constitucions tant quant plaurà a la mare prioressa (*Sant Josep*: 66 [XVI])
   b. he segons la qualitat de les culpes, ý *afixga*-y un psalm ý perdó a totes (*Sant Josep*: 100 [XVI])

Finalmente, a partir del siglo XVII las formas velarizadas (4) se convierten en mayoritarias, ya que representan más del 90% de los casos, de manera que las formas etimológicas (5) quedan relegadas.

1. a. el Rei del Cel que os *adorga*, que a mi se me fa tard ja (*Col·loquis de Carles Leon*: [XVIII])
   b. con qu'així per mes qu'en vullgues, sols te permitixc qu'en *cullgues* (*Ensisam*: 218 [XIX])
   c. Al pensar que tots se moren, lo cor me *senc* oprimit; si *muyc* sens tú (*Ensisam*: 12 [XIX])
2. a. Y el vell li digué: «Que *muires*, lladre!» (*Notícies de València i son regne*: [576] [XVII])
   b. Ja *llig* oli i creme llibres, i més matxo quant més vaig. (*Col·loquis de Carles Leon*: [XVIII])

c. perque'l que penes no *senta*, no'l vullc tindre per amic (*Ensisam*: 43 [XIX])

Con respecto al morfoma pyta, de acuerdo con los datos que se ilustran en la tabla 3, la distribución porcentual entre formas no velarizadas (p. ej., 3ª *llegí* 'leyó', *llegira* 'leyera') y velarizadas (p. ej., 3ª *lliggué* 'leyó', *lligguera* 'leyera') varía a lo largo de los siglos estudiados, aunque significativamente menos que en el morfoma L. Los resultados de la prueba revelan que hay diferencias en la distribución de las formas verbales de este patrón morfómico entre los siglos ($\chi^2_{(3)} = 23{,}161$, $p < 0{,}001$, V de Cramer = 0,463). Por otra parte, el valor de la V de Cramer nos indica que la magnitud del efecto de la variable 'siglo' en la variable 'velarizado' es relativamente fuerte.

TABLA 7. *Tabla cruzada del morfoma pyta de los verbos puros de la tercera conjugación del catalán*

			No velarizado	**Velarizado**
Bloque temporal	xiii-xiv	Recuento	4	—
		% dentro de siglo	100%	0%
	Xv	Recuento	42	—
		% dentro de siglo	100%	0%
	xvi	Recuento	16	1
		% dentro de siglo	94,1%	5,9%
	xvii-xix	Recuento	29	16
		% dentro de siglo	64,4%	35,6%

Hasta el siglo XVI predominan las formas etimológicas, sin velarizar, como las que se ilustran en (6), ya que en este intervalo de tiempo solamente se documenta un caso con /g/, que indicamos en (7).

1. a. *fugí* al dit almugàver e mès so de viafora (*Epistolari (I)*: 238 [XIV])
   b. hagué·n sobiran plaer e *acollí*-la molt bé e axí mateix totes les altres dones (*Històries e conquestes*: 193 [XV])
   c. Ý los del Consell deyen pasan havant ý·s *llegí* tota la escriptura. (*Despalau*: 105 [XVI])

2. Ý serví o *rixgué* de asesor lo magnífich micer [...] Navarro. (*Antiquitats*: 218 [XVI])

En el último período estudiado se produce un cambio estadístico relevante, a pesar de que las formas sin velarizar siguen siendo mayoritarias: las formas etimológicas representan el 64,4% (8), mientras que las formas velarizadas constituyen el 35,6% (9).

1. a. después de posats, per orde de la Inquisició es llevaren y *recolliren* (*Notícies de València i son regne*: 239 [XVII])
   b. Tots *oïren* gustosament esta proposta, ý cada ú se oferí al treball (*Esplugues*: 46 [XVIII])
   c. y sense despedirse de la patrona *obrí* la porta del carrer y sen aná (*Ensisam*: 249 [XIX])
2. a. Y, alsant-se, lo arremeté, y si no *fuigquera*, lo aguera mort. (*Notícies de València i son regne*: [408] [XVII])
   b. la que el mateix senyor Arzobispo *lliggué* al retor, acabada de escriure tota de son puño (*Esplugues*: 105 [XVIII])
   c. tàstala, qu' es mol bona; del parais terrenal non *cullgué* millor la dona (*Ensisam*: 83 [XIX])

5. DISCUSIÓN

Una vez analizado el proceso de velarización de los verbos puros de la tercera conjugación del catalán, la primera conclusión que extraemos es que el morfoma L presenta un ritmo de velarización más rápido que el morfoma pyta: mientras que en la primera persona del presente de indicativo y en el presente de subjuntivo la adopción de la consonante velar se consolida en el último período estudiado, en los tiempos procedentes del tema de perfecto latino las formas etimológicas siguen siendo más frecuentes durante los tres últimos siglos analizados.

En la evolución experimentada por el morfoma L, los principios de coherencia y convergencia se cumplen estrictamente, puesto que todo el patrón morfómico evoluciona simultáneamente. En cuanto a los conflictos de naturalidad, el principio de transparencia prevalece sobre el de

uniformidad[87]: se prioriza diferenciar la primera de la tercera persona del presente de indicativo, que etimológicamente eran sincréticas (p. ej., 1ª *acull* >> *acullc* 'acojo' vs. 3ª *acull* 'acoge'), a pesar de que se introduce una irregularidad nueva en un paradigma que hasta el momento era regular. La velar se introdujo incluso en verbos en los que la adopción de /g/ implicaba la eliminación de la consonante final del radical y la creación de un alomorfo nuevo, como en 1ª *dorm* >> *dorc*.

Por otra parte, la introducción de la velar en la primera persona del presente de indicativo mejoraba la iconicidad del sistema[88]. En los verbos en los que esta consonante se añade al radical, la iconicidad es máxima, ya que la forma marcada, la primera, se obtiene añadiendo la velar a la no marcada, la tercera: *llig* 'lee' + /g/ = *lligc*. En los verbos en los que la velar sustituye la consonante final del radical, la iconicidad es mínima, puesto que la forma marcada se obtiene modificando la no marcada: 1ª *senc* 'siento' vs. 3ª *sent*. Por otra parte, en algunos casos se contraviene la restricción fonológica en contra de combinar una palatal con una velar[89], dada la creación de formas como *cullc*, *grunyc* 'gruño' o *lligc*. Finalmente, cabe añadir que la velarización coetánea del presente

---

[87] Los principios de transparencia y uniformidad forman parte de los principios de naturalidad independientes del sistema (Mayerthaler, 1987, p. 49). El primero favorece los paradigmas sin ambigüedades ni fusiones. Una forma es transparente si obedece el principio fregeano de composicionalidad, según el cual el significado de una forma depende del significado de los elementos que la componen. El segundo principio, el de uniformidad, fomenta los paradigmas sin alomorfos, en los que cada función es expresada mediante una forma única.

[88] El principio de iconicidad construccional (Mayerthaler, 1987, p. 48-49) está relacionado con las diferencias de marcaje funcional existentes entre las categorías morfosintácticas y con la tendencia a que estas diferencias de marcaje funcional queden reflejadas formalmente mediante la presencia o ausencia de marcas formales. Atendiendo al grado de adecuación al principio de iconicidad, se suele postular la existencia de una jerarquía de iconicidad (Wurzel, 1989, p. 11). De acuerdo con esta jerarquía, se puede diferenciar entre la iconicidad máxima, la mínima, la falta de iconicidad y la contraiconicidad. La máxima iconicidad se da cuando el término marcado se forma añadiendo una marca al no marcado. La mínima iconicidad aparece cuando la categoría marcada tiene una forma diferente de la no marcada. La falta de iconicidad o sincretismo se produce cuando la categoría marcada tiene la misma forma que la no marcada. Finalmente, la contraiconicidad se da cuando la categoría marcada tiene una forma más reducida que la no marcada.

[89] A causa de razones fonológicas históricas, en catalán general no se producen combinaciones de consonante palatal con consonante velar dentro de palabra, puesto que esta combinación atentaría contra las restricciones fonológicas de la lengua (sobre esta cuestión, v. Wheeler, 1984, § 3.4; Hualde, 1992, p. 381).

de subjuntivo se justifica por el principio de estabilidad de las clases flexivas.

En relación con el morfoma pyta, en los tres tiempos procedentes del tema de perfecto latino las formas etimológicas de la primera y la tercera persona eran sincréticas: p. ej., 1ª *collí* 'coseché' vs. 3ª *collí* 'cosechó'; 1ª *collira* 'cosechara' vs. 3ª *collira* 'cosechara'; 1ª *collís* 'cosechase' vs. 3ª *collís* 'cosechase'. Sin embargo, cabe recordar que hay una mayor aceptabilidad del sincretismo en los tiempos marcados[90], como lo son estos enfrente del presente de indicativo. Asimismo, la introducción de la consonante velar solamente permitía resolver el problema de homofonía en el pretérito perfecto simple, mediante un cambio en la desinencia (p. ej., 1ª *cullguí* 'coseché' vs. 3ª *cullgué* 'cosechó'), puesto que en el condicional en *-ra* y en el pretérito imperfecto de subjuntivo las formas analógicas velarizadas seguían manteniendo dicho sincretismo: p. ej., 1ª *cullguera* 'cosechara' vs. 3ª *cullguera*; 1ª *cullgués* 'cosechase' vs. 3ª *cullgués* 'cosechase'. La precocidad del morfoma L con respecto al pyta, pues, se puede justificar a partir del principio de transparencia y por las diferencias de marcaje existentes entre los tiempos verbales: en un tiempo no marcado como el presente de indicativo, era más necesario dotar a la primera persona de una marca formal que la diferenciara de la tercera, que es la forma menos marcada del paradigma verbal. En cambio, en el resto de los tiempos, más marcados, el sincretismo era más fácil de tolerar.

6. CONCLUSIONES

De acuerdo con los datos del corpus, parece que, en valenciano, las formas velarizadas se generalizan en el morfoma L de los verbos puros de la tercera conjugación a partir del siglo XVII. El principio de transparencia, pues, parece que prevalece sobre el resto, puesto que se impone la

[90] El principio de marcaje en el sincretismo fue introducido por Wheeler (1993, p. 108), y está relacionado con el grado de aceptabilidad del sincretismo en ciertos contextos. Se trata, pues, de un principio que matiza el principio de transparencia y que justifica por qué el sincretismo se puede mantener de manera estable en ciertos contextos. En este sentido, se prefiere el sincretismo de categorías morfosintácticas semánticamente marcadas al sincretismo en el contexto de categorías no marcadas.

necesidad de diferenciar la primera de la tercera persona en el presente de indicativo, a pesar de que se crean alomorfos nuevos en un paradigma flexivo que hasta el momento era regular: p. ej., 1ª *dorm* >> *dorc* vs. 3ª *dorm*. Además, en bastantes verbos de esta clase, como *collir* o *llegir*, se da una combinación de palatal y velar (p. ej., 1ª *cullc*, *lligc*), que reafirma que en valenciano prevalece la necesidad de diferenciar la primera y la tercera persona del presente de indicativo sobre la congruencia fonológica del sistema. En este sentido, cabe destacar que en la mayor parte de dialectos del catalán la restricción en contra de combinar estos dos sonidos en el interior de palabra tiene una posición más prominente en la gramática y, por tanto, impide la aparición de estas formas analógicas. En cuanto al morfoma pyta, observamos como las formas etimológicas sin velarizar aún son hegemónicas al final del período estudiado. En estos tiempos, más marcados, la adopción de la consonante velar no era tan necesaria como en el presente de indicativo, en el que imperaba la necesidad de distinguir formalmente la primera de la tercera persona.

7. AGRADECIMIENTOS

Este estudio, financiado por el Ministerio de Universidades (MS21-121) y por la Unión Europea (Next Generation EU), forma parte del proyecto PID2020-113971GB-C21, financiado por>

- MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

Agradezco al profesor Lluís de Yzaguirre su ayuda con la extracción de las formas verbales, así como los comentarios y sugerencias de Jesús Jiménez y Manuel Pérez Saldanya.

8. REFERENCIAS

Alcover, A. M. y Moll, F. de B. (1929-1932). La flexió verbal en els dialectes catalans. Anuari de l'Oficina Romànica de Lingüística i Literatura (II, 73-184, 1929; III, 73-168, 1930; IV, 9-104, 1931; V, 9-72, 1932).

Aronoff, M. (1994). Morphology by itself: stems and inflectional classes. MIT Press.

Badal, M. (2021). L'evolució dels verbs incoatius del català des del segle xiii fins al segle xvi. ELUA, 35, 37-52. https://doi.org/10.14198/ELUA2021.35.2

Baerman, M. (2011). Defectiveness and homophony avoidance. Journal of Linguistics, 47(1), 1-29.

Blevins, J. y Wedel, A. (2009). Inhibited sound change. Diachronica, 26(2), 143-183.

Campbell, L. (1996). On sound change and challenges to regularity. En M. Durie y M. Ross (Eds.), The comparative method reviewed: Regularity and Irregularity in Language Change (pp. 72-89). Oxford University Press.

Campbell, L. y Ringen, J. (1981). Teleology and the explanation of sound change. En W. U. Dressler, O. E. Pfeiffer y J. R. Rennison (Eds.), Phonologica (pp. 57-68). Innsbrucker Beiträge zur Sprachwissenschaft.

De Yzaguirre, L. (2018). BADAL = Banc Analític d'Antigalles Lèxiques. Universitat Pompeu Fabra. http://latel.upf.edu/cgi-bin/badal.cgi

Dressler, W. U., Mayerthaler, W., Panagl, O. y Wurzel, W. U. (1987). Leitmotifs in Natural Morphology (Vol. 10). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/slcs.10

Gilliéron, J. (1918). Généalogie des mots qui designent l'abeille d'après l'ALF. Champion.

Hualde, J. I. (1992). Catalan. Routledge.

IBM Corp. (2019). IBM SPSS Statistics for Windows (26.0).

Institut d'Estudis Catalans (2016). Gramàtica de la llengua catalana. Institut d'Estudis Catalans.

Maiden, M. (2011). Morphological persistence. En M. Maiden, J. C. Smith y A. Ledgeway (Eds.), The Cambridge history of the Romance Languages. Volume 1, Structures (pp. 155-214). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CHOL9780521800723.006

Maiden, M. (2018). The Romance Verb: Morphomic Structure and Diachrony. Oxford University Press.

Marí Tur, R. (2017). El segment velar en la flexió verbal de l'eivissenc. Anàlisi de la variació distribucional, geogràfica i generacional. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].

Martinet, A. (1955). Economie des changements phonétiques. Francke.

Mascaró, J. (1986). Morfologia. Enciclopèdia Catalana.

Mayerthaler, W. (1987). System-independent morphological naturalness. En W. U. Dressler, W. Mayerthaler, O. Panagl y W. U. Wurzel (Eds.), Leitmotifs in Natural Morphology (pp. 25-58). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/slcs.10.13may

Menéndez Pidal, R. (1985 [1ª ed. 1904]). Manual de gramática histórica española. Espasa-Calpe.

Pérez Saldanya, M., Sifre Gómez, M. y Todolí i Cervera, J. (2004). Morfologia catalana. Editorial UOC.

Querol, L. (2009). Aspectes morfofonològics en la morfologia verbal del català nord-occidental. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].

Rea, L. M. y Parker, R. A. (2014). Designing and Conducting Survey Research: A Comprehensive Guide. Jossey-Bass.

Roca Pons, J. (1968). Morfologia verbal catalana. Estudis Romànics, 12, 227-254. https://doi.org/10.2436/er.v12i0.37888

Viaplana, J. (1986). Morfologia flexiva i flexió verbal catalana. Llengua & Literatura, 1, 385-403.

Wheeler, M. W. (1984). La conjugació valenciana: geografia, diacronia i psicologia. En Miscel·lània Sanchis Guarner, I. Estudis en memòria del professor Manuel Sanchis Guarner: estudis de llengua i literatura catalanes (pp. 409-419). Universitat de València.

Wheeler, M. W. (1993). On the hierarchy of naturalness principles in inflectional morphology. Journal of Linguistics, 29(1), 95-111.

Wurzel, W. U. (1987). System-dependent morphological naturalness in inflection. En W. U. Dressler, W. Mayerthaler, O. Panagl y W. U. Wurzel (Eds.), Leitmotifs in Natural Morphology (pp. 59-96). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/slcs.10.22wur

Wurzel, W. U. (1989). Inflectional morphology and naturalness. Kluwer Academic Publishers.

DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS EN LA POLISEMIA DE LOS TÉRMINOS BLACK Y NEGRO DESDE UNA PERSPECTIVA COGNITIVA

ALMUDENA SOTO NIETO
Universidad Católica de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

En un estudio previo (Soto 2020) se analizó la polisemia del término cromático *negro* en español desde una perspectiva cognitiva. La semántica cognitiva (a partir de ahora SC) considera el fenómeno de la pluralidad de significados asociados a una unidad lingüística como un hecho ordinario y se acerca a su descripción a partir de las propuestas de la teoría de la corporeización (Johnson 1987) para la que el significado es corporeizado y motivado, es decir, está basado en nuestra experiencia y la interacción con el entorno y en cómo este es percibido y conceptualizado; la teoría de la categorización de E. Rosch (1973, 1975, 1978), según la cual una categoría están conformada por diferentes elementos organizados de acuerdo con la similitudes que presentan y la noción de semejanza y parecido familiar de Wittgenstein (1953), que considera que los elementos que forman parte de una misma categoría comparten ciertas semejanzas sin que sea necesario que todos obedezcan a un número necesario de rasgos para que puedan pertenecer a dicha categoría. Desde el marco de la SC, la polisemia tiene lugar si se dan las siguientes condiciones: a) deben aparecer diferentes significados asociados a una unidad lingüística, b) dichos significados deben estar motivados y relacionados entre sí y c) deben organizarse en redes radiales exhibiendo relaciones de parecido o semejanza familiar y efectos de prototipicidad. Esto lleva a considerar las unidades polisémicas como categorías radiales (Brugman 1981, Lakoff 1987) constituidas por diferentes sentidos motivados que ocupan diferentes posiciones de representatividad, pero

entre los que se establecen relaciones de parecido familiar. Estas relaciones, que permiten las conexiones entre los diferentes nodos que constituyen la categoría, presentan diferente naturaleza: de parecido literal, metonímicas y metonímico-metafóricas. En ellas intervienen dos mecanismos clave dentro de la SC: la metonimia y la metáfora conceptuales. La metáfora ha sido una de las principales protagonistas dentro del paradigma cognitivo y consiste en un proceso mediante el cual un dominio, normalmente de carácter más abstracto y denominado meta, se representa conceptualmente en términos de otro más concreto o físico denominado fuente (Lakoff y Johnson 1980, Lakoff 1987). Por otra parte, diferentes e importantes estudios (Radden y Kövecses 1999, Ruiz de Mendoza 2000, Littlemore 2015, Barcelona 2011, Benczes, Barcelona y Ruiz de Mendoza 2011) han contribuido a la descripción y el análisis de la metonimia, considerada como un mecanismo de igual o mayor importancia que la propia metáfora. La metonimia conceptual es considerada como "la proyección asimétrica de un dominio conceptual llamado fuente sobre otro dominio conceptual llamado meta, situados ambos dentro del mismo dominio conceptual funcional y conectados por una función pragmática" (Barcelona 2012: 126). Este marco nos permitió describir el término *negro* como una categoría radial constituida por diferentes sentidos relacionados y organizados en una red radial en la que ocupan diferentes posiciones, siendo algunos de ellos mejores representantes de la categoría y otros más periféricos. El presente estudio tiene como objetivo realizar un estudio contrastivo del fenómeno de la polisemia asociado a los términos *negro* y *black* en español e inglés, respectivamente. De este propósito general se derivan los siguientes objetivos: a. establecer extensiones semánticas asociadas a cada término, b. analizar la motivación de cada una de ellas y establecer la relación entre ellas, c. trazar las redes semánticas que constituyen las categorías en cada caso y d. establecer las posibles diferencias y similitudes existentes.

2. METODOLOGÍA

La investigación del presente estudio sigue una metodología basada en corpus. Esto permite cumplir el compromiso de adoptar un enfoque basado en el uso del lenguaje (*usage-based approach*) (Langacker 2000) que defiende la lingüística cognitiva. Entre los beneficios de aplicar este tipo de metodología en nuestro caso se encuentra el de acceder a los elementos cotextuales y contextuales que rodean a los términos cromáticos polisémicos bajo estudio y que van a contribuir en la determinación de las diferentes extensiones semánticas de los mismos. El primero de ellos, el cotexto, corresponde a los elementos lingüísticos (léxico-semáticos y gramaticales) que afectan al término polisémico (Fillmore y Atkins 2000, Gries 2006); el segundo, el contexto, a la información pragmática y discursiva que contribuye también a la elaboración del sentido (Ullman 1962). Para el análisis del término *negro* se consultó *el Corpus del español* de Mark Davies. En el caso de la lengua inglesa el corpus consultado es el *British National Corpus* (BNC), también de Mark Davies. Para acotar el inventario de datos se han analizado las expresiones *black as, black like* y *black with*, y unidades fraseológicas que contienen el término de color y que han sido obtenidas de diferentes fuentes bibliográficas (los datos analizados en el caso de *negro* fueron *negro como, negro de* y unidades fraseológicas en las que aparece la palabra). Una vez establecidos los diferentes significados de *black*, se aplica la Teoría Cognitiva de la Metáfora y la Metonimia (TCMM) para describir cuáles son los procesos metonímicos y metafóricos que intervienen en la motivación y extensión de los significados. Para la identificación de los diferentes usos metonímicos y metafóricos del término de color se recurre al llamado MIP (*Metaphoric Identification Procedure*) (Grupo Pragglejazz 2007), que permite en diferentes pasos distinguir usos literales y figurados de una expresión. Con respecto al análisis contrastivo, éste se realiza a partir del comportamiento de las metonimias y las metáforas que están implicados en la motivación y conexión de los sentidos. Siguiendo a Barcelona (2001), podemos aplicar diferentes parámetros a partir de los cuales establecer algunas conclusiones. En este estudio se tienen en cuenta dos: el primero de ellos tiene que ver con el grado de elaboración conceptual y de productividad, es decir, con la

posibilidad de que una misma proyección dé lugar a conceptos diferentes o similares en diferentes lenguas y a que un mismo mecanismo elabore un número mayor o menor de significados en cada una de las lenguas analizadas; el segundo, con el hecho de que encontremos proyecciones metonímicas o metafóricas que sean propias de cada lengua o comunes a ellas.

3. ESTUDIO

El estudio del término *negro* nos llevó a distinguir un total de 5 proyecciones metonímicas en la motivación y relación de sus diferentes extensiones semánticas polisémicas. Las metonimias identificadas son: I. CATEGORÍA POR MIEMBRO DE LA CATEGORÍA, II. PROPIEDAD SALIENTE DE UNA ENTIDAD POR TODA LA ENTIDAD y dentro de ella encontramos II.1. PROPIEDAD SALIENTE DE UNA ENTIDAD FÍSICA POR TODA LA ENTIDAD y II.2. PROPIEDAD SALIENTE DE UNA ENTIDAD ABSTRACTA POR TODA LA ENTIDAD, III. EFECTO POR CAUSA y, por último, IV. PROPIEDAD DE UNA ENTIDAD POR PROPIEDAD CONCOMITANTE DE LA MISMA ENTIDAD. Estas diferentes metonimias dan lugar a 23 sentidos diferentes asociados al término *negro* de acuerdo con los datos obtenidos (Soto 2020). El análisis del término cromático *black* revela un total de 24 extensiones semánticas distintas y, como se expone a continuación, en la motivación de estos sentidos intervienen los mismos procesos metonímicos hallados en el caso del término español.

TABLA 1. *Extensiones semánticas asociadas a black y negro*

Black	**Negro**
I. categoría por miembro de la categoría	
1. color 2. color de pelo 3. color de ojos 4. color de cielo	1. color 2. color de pelo 3. color de ojos 4. color de cielo 5. color de piel
II.1. propiedad saliente de una entidad física por toda la entidad	
5. tipo de café 6. oscuridad 7. escritura 8. cardenal	6. petróleo 7. tipo de café 8. tipo de té 9. tipo de tabaco

	10. oscuridad 11. escritura
II. 2. propiedad saliente de una entidad abstracta por toda la entidad	
9. grupo étnico 10. elegancia 11. economía positiva	12. grupo étnico
III. efecto por causa	
12. suciedad 13. podredumbre 14. deterioro 15. ira 16. furia 17. cólera 18. miedo	13. suciedad 14. ira
IV. propiedad saliente de una entidad por propiedad concomitante de la misma entidad	
19. moreno o bronceado 20. ilegal o clandestino 21. difícil o adverso 22. macabro 23. desfavorable 24. peligro o enemigo	15. malo o inmoral 16. difícil o adverso 17. ilegal o clandestino 18. manipulación 19. desfavorable 20. peligro o enemigo 21. violento o corrupto 22. macabro 23. autenticidad

3.1. Extensiones semánticas comunes a black y negro

El análisis contrastivo de los términos *black* y *negro* indica que existen extensiones compartidas por las dos palabras de color. Los sentidos comunes a las dos lenguas, de acuerdo con los datos obtenidos de los corpus consultados, son un total de 15: 'color', 'color de pelo', 'color de ojos', 'color de cielo', 'tipo de café', 'oscuridad', 'escritura', 'grupo étnico', 'suciedad', 'ira', 'difícil o adverso', 'ilegal o clandestino', 'macabro', 'desfavorable', 'peligro o enemigo'.

En primer lugar, nos centramos en los sentidos motivados por la proyección CATEGORÍA POR MIEMBRO DE LA CATEGORÍA que son 'color', 'color de pelo', 'color de ojos' y 'color de cielo', los cuales mantienen una relación de parecido literal. En este caso se trata de extensiones semánticas que ofrecen una información meramente cromática. En cada una de las siguientes expresiones los términos *black* y *negro* hacen referencia a

diferentes tonalidades concretas de la categoría NEGRO a las que se accede a partir del concepto más genérico. En niveles más específicos de jerarquía encontraríamos las metonimias COLOR GENÉRICO POR COLOR ESPECÍFICO y NEGRO POR TONALIDAD ESPECÍFICA DE NEGRO. Como podemos ver en los siguientes ejemplos, se emplea la misma unidad lingüística para manifestar los diferentes tonos:

(1) Ing.: The pupils of her eyes *black* as sloes.

Esp.: Sus ojos *negros* como una clásica noche primaveral

(color de ojos)

(2) Ing.: The sky looked *black* as on a winter's night

Esp.: La luz del sol...hace que el cielo brille y no sea *negro*

(color de cielo)

Los sentidos 'tipo de café', 'oscuridad' y 'escritura' son motivados en ambas lenguas por la metonimia PARTE SALIENTE DE UNA ENTIDAD FÍSICA POR TODA LA ENTIDAD. En estos casos el color negro se presenta como la propiedad visual más destacada de cada entidad física y se proyecta hacia cada entidad elborándola en su totalidad. Esto provoca que el color negro nos lleve a conceptualizar un tipo de café, la oscuridad, pues el negro es el color con el que identifica la total ausencia de luz y, por último, la escritura, debido a que el negro es el color prototípico de la tinta que encontramos en los escritos En la manifestación lingüística de este sentido encontramos expresiones como *in black and white* o *negro sobre blanco* en inglés y español, respectivamente, como podemos ver en (5).

(3) Ing.: I like coffee strong and *black*

Esp.: Vertió en una taza un chorro de café negro caliente, espeso y aromático.

(tipo de café)

(4) Ing.: Passages and galleries were as *black* as midnight

Esp.: El fondo del local era *negro* como una cueva

(oscuridad)

(5) Ing.: She had abandoned all hope of getting her contract down *in black and white*

Esp.: En mi contrato está todo bien claro, *negro sobre blanco*

(escritura)

El único sentido compartido por *black* y *negro* que es motivado por la metonimia PARTE SALIENTE DE UNA ENTIDAD POR ENTIDAD ABSTRACTA es el de 'grupo étnico'. En la extensión semántica opera un proceso complejo llamado *cadena metonímica* (Barcelona 2005) gracias a la cual interaccionan dos proyecciones diferentes de manera que el dominio meta de la primera metonimia se convierte en el dominio fuente de una segunda proyección. En el caso de 'grupo étnico', el color negro nos permite el acceso a este concepto gracias a que previamente existe una metonimia de tipo parte-todo COLOR COMO PROPIEDAD SALIENTE DE LA ENTIDAD FÍSICA PERSONA POR PERSONA CON UN TIPO DE COLOR DE PIEL. El dominio meta PERSONA CON UN TIPO DE COLOR DE PIEL se convierte en la fuente de una segunda proyección PERSONA CON UN TIPO DE COLOR DE PIEL POR GRUPO ÉTNICO. Como vemos, el color negro (como el blanco y el amarillo para manifestar los significados de 'grupo étnico europeo o caucásico' y 'grupo étnico asiático') actúa como rasgo destacado de las personas que muestran este color de piel para, gracias a la intervención de un proceso metonímico complejo, elaborar un concepto de carácter más abstracto como el de [GRUPO ÉTNICO]. Observemos los siguientes ejemplos:

(6) Ing. Hollywood began to atone for its blatantly racist depictions of *blacks* with sporadic anti-racist films

Esp. Es el primer presidente *negro* de la república

(grupo étnico)

En otros usos el color negro se presenta como efecto que se proyecta hacia la causa que lo ha provocado gracias a la metonimia EFECTO POR CAUSA, y en un nivel más específico, NEGRO COMO EFECTO POR CAUSA. Dicha causa puede ser el estado físico que presentan algunos objetos o una emoción. Los sentidos compartidos por las lenguas inglesa y española en este caso son 'suciedad' e 'ira'. El color negro nos da acceso al dominio de SUCIEDAD, debido que este es el aspecto cromático que

muestran algunas entidades con manchas o impurezas. En la motivación del significado emocional 'ira' interaccionan los mecanismos de la metonimia y la metáfora (Goossens 2002/1990). La conexión entre negro e ira tiene lugar gracias a la relación previa que existe entre negro y calor. Debido a que los objetos que son sometidos a altas temperaturas alcanzan un color rojo, en primer lugar, y negro, si la exposición al calor es continuada, tiene lugar la metonimia NEGRO POR CALOR. Por otro lado, existe una identificación entre la ira y el calor que provoca la metáfora IRA ES CALOR, convencionalización de la metáfora CALOR (COMO EFECTO) POR IRA. La metonimia NEGRO POR CALOR, ubicada en el dominio fuente se proyecta hacia el dominio meta de manera que se obtiene la metonimia NEGRO POR IRA, presente en el uso de los términos *black* y *negro* para expresar este significado emocional.

(7) Ing.: His hands and face *black* with coal dust

Esp.: Las plantas de mis pies *negras* de mugre y heridas

(suciedad)

(8) Ing.: Mr. Fang's face was *black* with anger

Esp.: *Me pone negra* que mi primo me coja la moto

(ira)

Por último, encontramos sentidos motivados por la metonimia PROPIEDAD SALIENTE DE UNA ENTIDAD POR PROPIEDAD CONCOMITANTE DE LA MISMA ENTIDAD. En estos casos el negro como propiedad destacada de una entidad da acceso a otra propiedad concomitante de la misma entidad. Los sentidos comunes a las dos lenguas analizadas que son motivados por esta proyección son 'difícil o adverso', 'ilegal o clandestino', 'macabro', 'desfavorable', 'peligro o enemigo'. La asociación entre el color negro y lo negativo estaría basada en la relación experiencial entre la oscuridad y el negro, que da lugar a la metonimia NEGRO POR OSCURIDAD, y sentimientos o valoraciones negativas (Barcelona 2000). De aquí surge la metáfora NEGATIVIDAD ES OSCURIDAD y la metonimia que deriva de esta NEGRO POR NEGATIVIDAD. A continuación, se exponen algunos ejemplos:

(9) Ing.: I still think it was a *black* day for British boxing when you left the ring

Esp.: Cerremos este capítulo *negro* de la historia económica

(difícil o adverso)

(10) Ing.: Tickets were selling on the *black market*

Esp.: ¿Es cierto que existe un *mercado negro* de donantes?

(ilegal o clandestino)

(11) Ing.: I have got a seriously *black sense of humour*

Esp.: Chistes de *humor negro* no aptos para todos los públicos

(macabro)

3.2. EXTENSIONES SEMÁNTICAS PARTICULARES DE *BLACK* Y *NEGRO*

Entre los diferentes sentidos encontrados en ambas lenguas hallamos algunos que aparecen como particulares de cada una de ellas. Las extensiones particulares de la lengua inglesa que han sido identificadas son 'cardenal', 'elegancia', 'economía positiva', 'furia', 'cólera', 'miedo', 'podredumbre' y 'deterioro'. En el caso de la lengua española encontramos los sentidos 'color de piel', 'petróleo', 'tipo de tabaco', 'malo o inmoral', 'violento o corrupto', 'manipulación' y 'autenticidad'.

La proyección CATEGORÍA POR MIEMBRO DE LA CATEGORÍA interviene en la activación de un sentido más en el caso de la lengua española. Encontramos usos en los que *negro* expresa el sentido de 'color de piel', un significado diferente al de 'grupo étnico' y al de 'moreno o bronceado', que en ocasiones se expresa también con el término *negro* en español de acuerdo con el DRAE (versión electrónica 23.6) o *brown* en la lengua inglesa, pues únicamente indica que la piel exhibe un tono más oscuro:

(12) Esp.: El color de nuestros indios no es tan *negro* como el de estos hombres que trajeron de África.

En la lengua inglesa encontramos el sentido 'cardinal' en cuya elaboración opera la metonimia PARTE SALIENTE DE UNA ENTIDAD FÍSICA POR LA ENTIDAD. La tonalidad cromática negra es tomada de manera hiperbólica como propiedad más destacada que muestran los cardenales que aparecen en la piel como consecuencia de algún golpe. El color como fuente

es el que se proyecta y permite la elaboración del concepto en su totalidad:

> (13) Ing.: There was nowhere on her body which wasn't *black* with bruises.

La lengua española presenta dos sentidos motivados por esta proyección metonímica que no aparecen ligados al término inglés, de acuerdo con nuestro análisis: 'tipo de tabaco', manifestado en la expresión *tabaco negro* y 'petróleo', en las expresiones *oro negro* y *marea negra*.

Otros dos sentidos que conforman la polisemia de *black* son 'elegancia' y 'economía positiva' gracias a la intervención de la metonimia PARTE SALIENTE DE UNA ENTIDAD ABSTRACTA POR TODA LA ENTIDAD. El primero de ellos se manifiesta en expresiones como *black tie*. El hecho de que el color negro sea el que caracterice a algunas de las prendas que constituyen la indumentaria tradicionalmente masculina para asistir a un evento elegante hace que el color activa metonímicamente la entidad abstracta de [ELEGANCIA]. En este caso asistimos a un proceso metonímico complejo, pues la pajarita negra es la que da acceso a toda la indumentaria y de ahí se activa la propiedad 'elegancia':

> (14) Ing.: The 32-year-old was killed after attending a *black tie* awards ceremony.

Con respecto a la conexión entre el negro y la noción de economía positiva, esta surge del color de la tinta con la que se escriben las cifras que figuran en una cuenta bancaria cuando el saldo es positivo (*to be in the black*); de manera contraria, se emplea la tinta roja para indicar que el saldo es negativo (*in the red, red numbers*). En la proyección de tipo parte-todo el color negro como dominio fuente se proyecta hasta la meta, saldo positivo, para activar esta entidad abstracta.

> (15) Ing.: The good news is that the club is *in the black*.

Una de las proyecciones que presenta más productividad en inglés es la metonimia EFECTO POR CAUSA. Dentro de ella, como señalábamos más arriba, encontramos otras proyecciones en un nivel mayor de especificidad: EFECTO POR EMOCIÓN > COLOR POR EMOCIÓN > NEGRO POR EMOCIÓN y EFECTO POR ESTADO FÍSICO DE OBJETOS > COLOR POR ESTADO FÍSICO DE

OBJETOS < NEGRO POR ESTADO FÍSICO DE OBJETOS. Desde el color negro como vehículo se activa un número mayor de emociones en inglés y menor en español. En primer lugar, en la lengua inglesa se elaboran más emociones diferentes dentro de la categoría [IRA]. Previamente hemos descrito la relación que existe entre el color negro y la emoción ira gracias a la metonimia NEGRO POR CALOR y la metáfora IRA ES CALOR, que da lugar a la metonimia NEGRO POR IRA. Los datos analizados indican que el color negro es empleado para expresar esta emoción, pero también otras como cólera y furia a través de expresiones como *as black as thunder, black with fury, a black look, black looks* o *black mood*. Otra de las emociones manifestadas por *black* es el miedo gracias a expresiones como *black fear, black with fear, deep black fear* (incluso existen casos en los que se emplean otros términos cromáticos no básicos como *dark*, como podemos ver en *dark fear* o *dark with fear*). Por otro lado, la proyección EFECTO POR ESTADO FÍSICO DE LOS OBJETOS > COLOR POR ESTADO FÍSICO DE LOS OBJETOS > NEGRO POR ESTADO FÍSICO DE OBJETOS activa dos sentidos que encontramos en inglés, pero no en español, de acuerdo con el corpus consultado. Se trata de los sentidos 'podredumbre' y 'deterioro', pues el negro es el aspecto físico que observamos en algunas entidades que presenta un estado peor:

(16) Ing.: Most of the buildings were *black* with age

Por último, no existen sentidos particulares del inglés motivados por la proyección PROPIEDAD POR PROPIEDAD CONCOMITANTE; sin embargo, esta metonimia presenta un grado mayor de rentabilidad en español, lengua en la que encontramos los sentidos particulares 'malo o inmoral' (*Ella vio todo lo* negro *mi humanidad*), 'violento o corrupto' (*novela negra, cine negro*), 'manipulación' (*mano negra*) y 'autenticidad' (*pata negra*).

Como podemos observar en la tabla 2., en términos cuantitativos es importante indicar que la proyección PROPIEDAD SALIENTE DE UNA ENTIDAD POR PROPIEDAD CONCOMITANTE DE LA MISMA ENTIDAD es, como decimos, especialmente productiva en español, ya que da lugar a 9 sentidos diferentes, mientras que la metonimia EFECTO POR CAUSA lo es en inglés, pues motiva hasta 7 extensiones semánticas distintas. Otras proyecciones destacadas en uno y otro caso son CATEGORÍA POR MIEMBRO DE LA

CATEGORÍA y PARTE SALIENTE DE UNA ENTIDAD FÍSICA, en español, y PROPIEDAD SALIENTE DE UNA ENTIDAD POR PROPIEDAD SALIENTE DE LA MISMA ENTIDAD, en inglés.

FIGURA 1. *Frecuencias relativas de la intervención de las diversas proyecciones metonímicas en la motivación de los sentidos diferentes asociados a black y negro*

Proyecciones metonímicas	Extensiones de *black* (%)	Extensiones de *negro* (%)
CATEGORÍA POR MIEMBRO DE LA CATEGORÍA	17	22
PARTE SALIENTE DE UNA ENTIDAD FÍSICA POR TODA LA ENTIDAD	17	26
PARTE SALIENTE DE UNA ENTIDAD ABSTRACTA POR TODA LA ENTIDAD	12	4,3
EFECTO POR CAUSA	29	8,7
PROPIEDAD SALIENTE DE UNA ENTIDAD POR PROPIEDAD CONCOMITANTE DE LA MISMA ENTIDAD	25	39

4. LAS REDES RADIALES DE *BLACK* Y *NEGRO*

Las categorías que constituyen *black* y *negro* presentan redes radiales con las que se exhibe no solo la motivación de las diferentes extensiones sino también la conexión y la organización de las mismas gracias a la intervención de los mecanismos de la metonimia y la metáfora. Estas presentan muchas similitudes y algunas particularidades. En ambos casos existe un elemento central que coincide con el sentido cromático prototípico. A este nodo aparecen conectados de forma directa los sentidos motivados por la proyección I. CATEGORÍA POR MIEMBRO DE LA CATEGORÍA. Gracias a ella se incorporan a la categoría de *black* tres sentidos, 2. ‘color de pelo’, 3. ‘color de ojos’ y 4. ‘color de cielo’, y a la categoría *negro* cuatro sentidos, 2. ‘color de pelo’, 3. ‘color de ojos’, 4. ‘color de cielo’ y 5 ‘color de piel’, este último particular de la lengua española. Al prototipo, de manera directa, también se conectan los sentidos motivados por la metonimia II.1. PARTE SALIENTE DE UNA ENTIDAD FÍSICA POR TODA LA ENTIDAD. *Black* cuenta con cuatro sentidos agrupados debido a la intervención de esta proyección, que son 5. ‘tipo de café’,

6. ‘oscuridad’, 7. ‘escritura’ y 8. ‘cardenal’; *negro*, por su parte, incorpora seis, 6. ‘petróleo’, 7. ‘tipo de café’, 8. ‘tipo de té’, 9. ‘tipo de tabaco’, 10. ‘oscuridad’ y 11. ‘escritura’. La metonimia II.2. PARTE SALIENTE DE UNA ENTIDAD ABSTRACTA POR TODA LA ENTIDAD motiva y conecta tres sentidos más en el caso de *black*. Se trata de las extensiones 9. ‘grupo étnico’, 10. ‘elegancia’ y 11. ‘economía positiva’. Por su parte, *negro* solo añade uno motivado por esta proyección, 12. ‘grupo étnico’. Como hemos señalado anteriormente, la metonimia III. EFECTO POR CAUSA es especialmente productiva en inglés y provoca que aparezcan hasta siete nodos diferentes. Unos son motivados por la metonimia COLOR COMO EFECTO POR ESTADO FÍSICO DE OBJETOS (12. suciedad, 13. podredumbre, 14. deterioro) y otros, por la proyección COLOR COMO EFECTO POR EMOCIÓN (15. ira, 16. furia, 17. cólera, 18. miedo). *Negro* añade tan solo tres nodos motivados por este procedimiento metonímico, 13. ‘ira’, 14. ‘suciedad’ y 15. ‘malo o inmoral’. Por último, al nodo central de la categoría *black* aparece conectado directamente el sentido 19. ‘Moreno o bronceado’, motivado por la metonimia PROPIEDAD SALIENTE DE UNA ENTIDAD POR PROPIEDAD CONCOMITANTE DE LA MISMA ENTIDAD, que es la misma proyección que motiva los nodos 20. Ilegal o clandestino, 21. Difícil o adverso, 22. Macabro, 23. Desfavorable y 24. Peligro o enemigo, que están conectados al nodo central a través del elemento 6. ‘oscuridad’. En el caso de *negro* ocho sentidos diferentes, 16. ‘adverso o difícil’, 17. ‘ilegal o clandestino’, 18. ‘manipulación’, 19. ‘desfavorable’, 20. ‘peligro o enemigo’, 21. ‘violento o corrupto’ y 22 ‘macabro’, aparecen conectados al 9. ‘oscuridad’ gracias a la conexión entre negritud, la oscuridad y noción de negatividad, expuesta anteriormente. Un último nodo, 23. ‘autenticidad’, está conectado gracias a la metonimia PROPIEDAD SALIENTE DE UNA ENTIDAD POR PROPIEDAD CONCOMITANTE DE LA MISMA ENTIDAD completa la red radial de *negro*. En las figuras que se presentan más abajo, podemos distinguir las diferentes maneras en las que los mecanismos de la metonimia y la metáfora se comportan a la hora de motivar y conectar los sentidos. Las líneas discontinuas han sido empleadas para indicar cuáles de los diferentes sentidos han sido motivados y conectados al nodo central gracias a la intervención de un procedimiento metonímico. Las líneas que combinan rayas y puntos señalan la interacción entre metonimia y metáfora. Por

último, las rayas continuas marcan la relación entre sentidos motivados por los mismos mecanismos.

FIGURA 2. *Red radial de black*

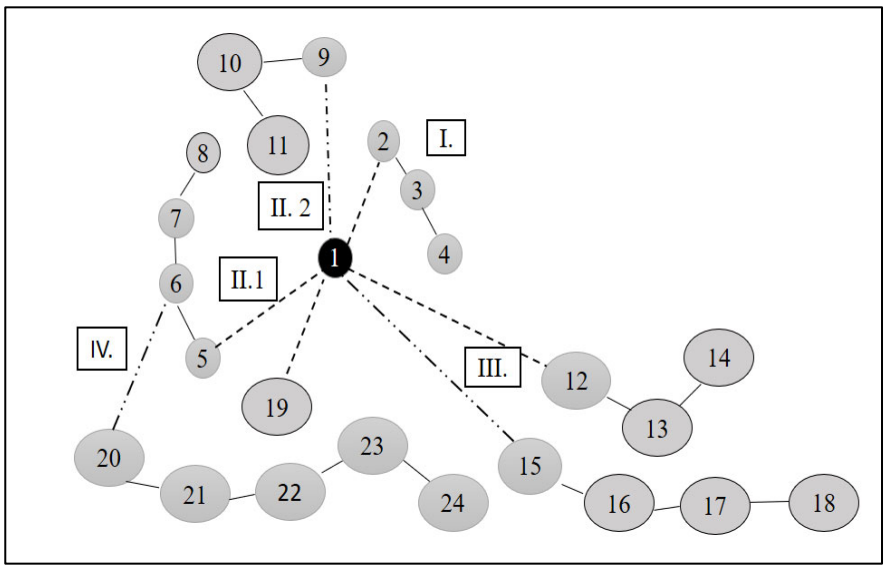
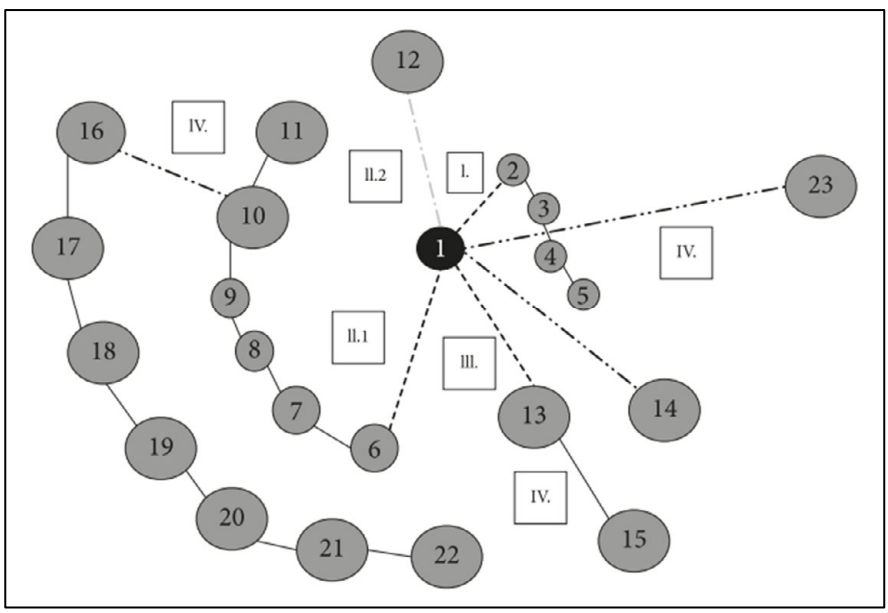


FIGURA 3. *Red radial de negro (Soto 2020)*



5. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha ofrecido un análisis contrastivo entre la polisemia de los términos *black* y *negro* desde una perspectiva cognitiva. Ambos términos se presentan como categorías conceptuales radiales constituidas por diferentes significados los cuales aparecen motivados y organizados en redes semánticas. Tanto en la motivación como en la conexión la metáfora y, especialmente, la metonimia cumplen un papel fundamental. Tras la distinción de los diferentes significados y la identificación de los mecanismos implicados en la extensión semántica de los términos de color, se describen qué sentidos son comunes y particulares de cada una de las lenguas estudiadas, así como también qué proyecciones son compartidas y cuáles de ellas operan tan solo en un caso o en otro. Las proyecciones en un nivel alto que intervienen en la motivación de la polisemia de *black* y *negro* son las mismas: CATEGORÍA POR MIEMBRO DE LA CATEGORÍA, PROPIEDAD SALIENTE DE UNA ENTIDAD POR TODA LA ENTIDAD y dentro de esta PROPIEDAD SALIENTE DE UNA ENTIDAD FÍSICA POR TODA LA ENTIDAD y PROPIEDAD SALIENTE DE UNA ENTIDAD ABSTRACTA POR TODA LA ENTIDAD, EFECTO POR CAUSA y, por último, PROPIEDAD DE UNA ENTIDAD POR PROPIEDAD CONCOMITANTE DE LA MISMA ENTIDAD. Hemos podido comprobar que las metonimias más rentables son EFECTO POR CAUSA en el caso de la lengua inglesa, pues da lugar a un total de siete sentidos diferentes, y PROPIEDAD SALIENTE DE UNA ENTIDAD POR PROPIEDAD CONCOMITANTE DE LA MISMA ENTIDAD, en el caso del español, debido a que elabora hasta nueve significados. Por otro lado, encontramos proyecciones específicas de cada una de ellas en niveles inferiores de especificidad que dan lugar a los sentidos particulares y nodos propios de cada red semántica. En el caso de *black* operan las metonimias NEGRO POR CARDENAL (PROPIEDAD SALIENTE DE UNA ENTIDAD FÍSICA POR TODA LA ENTIDAD), NEGRO POR ELEGANCIA, NEGRO POR ECONOMÍA POSITIVA (PROPIEDAD SALIENTE DE UNA ENTIDAD ABSTRACTA POR TODA LA ENTIDAD), NEGRO POR PODREDUMBRE, NEGRO POR DETERIORO, NEGRO POR FURIA, NEGRO POR CÓLERA, NEGRO POR MIEDO (EFECTO POR CAUSA) y NEGRO POR MORENO O BRONCEADO (PROPIEDAD SALIENTE DE UNA ENTIDAD POR PROPIEDAD CONCOMITANTE DE LA MISMA ENTIDAD). Con respecto a *negro*, encontramos NEGRO POR COLOR DE

CIELO (CATEGORÍA POR MIEMBRO DE LA CATEGORÍA), NEGRO POR PETRÓLEO, NEGRO TIPO DE TABACO (PROPIEDAD SALIENTE DE UNA ENTIDAD FÍSICA POR TODA LA ENTIDAD), NEGRO POR MALO O INMORAL, NEGRO POR MANIPULACIÓN, NEGRO POR VIOLENTO O CORRUPTO, NEGRO POR MACABRO y NEGRO POR AUTENTICIDAD (PROPIEDAD SALIENTE DE UNA ENTIDAD POR PROPIEDAD CONCOMITANTE DE LA MISMA ENTIDAD).

6. REFERENCIAS

Barcelona, A. (Ed.) (2000). Metaphor and Metonymy at the Crossroads. A Cognitive Perspective. Berlin: Mouton de Gruyter.

Barcelona, A. (2001). On the systematic contrastive analysis of conceptual metaphors: case studies and proposed methodology. En M. Pütz, S. Niemeier y R. Dirven (Eds.), Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy (pp. 117-146). Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.

Barcelona, A. (2005). The Multilevel Operation of Metonymy in Grammar and Discourse, with Particular Attention to Metonymyc Chains. En F. J. Ruiz de Mendoza y S. Peña Cervel (Eds.), Cognitive Linguistics: Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction (pp. 313-352). Berlín: Mouton de Gruyter.

Barcelona, A. (2011). Reviewing the properties of metonymy as a technical construct, with particular attention to the view of metonymy as a prototype category. En R. Benczes, A. Barcelona y F.J. Ruiz de Mendoza Ibáñez (Eds), Defining Metonymy in Cognitive Linguistics. Towards a Consensus View (pp. 7–57). Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/hcp.28.02bar

Barcelona, A. (2012). La metonimia conceptual. En I. Ibarretxe-Antuñano & J. Valenzuela, (Eds.), Lingüística cognitiva (pp. 123-146). Barcelona: Anthropos.

Benczes, R., Barcelona, A. & Ruiz de Mendoza, F. J, (2011). Defining Metonymy in Cognitive Linguistics. Towards a consensus view. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Brugman, C. (1981). Story of Over: Polysemy, semantics, and the Structure of the Lexicon. Nueva York: Garland.

Fillmore, C. J. & Atkins, B. T. S. (2000). Describing Polysemy: The Case of 'Crawl'. En Y. Ravin, & C. Leacock (Eds.), Polysemy. Theoretical and Computational Approaches. Oxford: Oxford University Press.

Goossens, L. (2002/1990). Metaphtonymy: The interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistics action. Cognitive Linguistics, 1(3), 323–340. https://doi.org/10.1515/cogl.1990.1.3.323

Gries, S. Th. (2006). Corpus based-methods and cognitive semantics: The many meanings of to run. En S. Th. Gries y A. Stefanowitsch (Eds.), Corpora in Cognitive Linguistics: Corpus-Based Approaches to Syntax and Lexis (pp. 57–100). Berlin: Mouton de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110197709.57

Johnson, M. (1987). The body in the mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason. Chicago: University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226177847.001.0001

Kövecses, Z. & Radden, G. (1998). Metonymy: developing a cognitive linguistics view. Cognitive Linguistics, 9(1), 37-77.

Lakoff, George (1987). Women, Fire and Dangerous Things. Chicago: The Chicago University Press.

Lakoff, G., y Johnson, M. (1980). Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press.

Langacker, R.W. (2000). Grammar and conceptualization. Berlin and Nueva York: Mouton de Gruyter.

Littlemore, J. (2015). Metonymy. Hidden Shortcuts in Language, Thought and Communication. Cambridge: Cambridge University Press.

Pragglejazz Group. MIP (2007). A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse. Metaphor and Symbol 22(1), 1-39.

Radden, G., y Kövecses, Z. (1999). Towards a theory of metonymy. En K.U. Panther y G. Radden (Eds.), Metonymy in Language and Thought (pp. 17–59). Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/hcp.4.03rad

Real Academia Española. Diccionario de la lengua española (23ª ed.). Disponible en http:// www.rae.es/rae.html

Rosch, E. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories. En T.E. Moore (Ed.), Cognitive Development and the Acquisition of Language. New York: Academic Press.

Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. Journal of Experimental Psychology: General, 104, 193–233.

Rosch, E. (1978). Principles of categorization. En E. Rosch y B.B. Lloyd, Cognition and categorization (pp. 27–48). Hillsdale: NJ Lawrence Erlbaum.

Ruiz de Mendoza, F. (2000). The role of mappings and domains in understanding metonymy. En A. Barcelona (Ed.), Metaphor and Metonymy at the Crossroads. A Cognitive Perspective (pp. 109–132). Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

Soto, A. (2020). La red semántica de negro: La metonimia conceptual como estrategia clave de extensión y conexión semánticas. RESLA 33 (2), 562-587. DOI:10.1075/resla.18028.sot

Ullmann, S. (1962). Semántica. Introducción a la ciencia del significado. Madrid: Aguilar.

Wittgenstein, L. (1953). Philosophical Investigations. New York: The MacMillan Co.

EL VALOR DE LOS COMPONENTES SEMÁNTICOS EN LA CLASIFICACIÓN DE LOS VERBOS DE MOVIMIENTO

NICOLA FLORIO
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La expresión del movimiento a través del lenguaje ha atraído la atención de numerosos lingüistas durante las últimas décadas del siglo XX y todavía en la actualidad continúa despertando el interés de investigadores del campo de la lingüística centrados en el análisis de los mecanismos disponibles en las distintas lenguas del mundo para hablar del espacio y el movimiento. No obstante, el estudio de la expresión del movimiento en las lenguas románicas, como el español, es algo más reciente en comparación con las investigaciones que vienen llevándose a cabo desde hace años en otras lenguas como el inglés. Por ello, resulta especialmente importante dedicar tiempo y esfuerzo a analizar los mecanismos lingüísticos disponibles en lenguas no tan ampliamente estudiadas como el español, con el fin de poder comprender mejor el uso que hacen sus hablantes de las estrategias y recursos a su alcance en la lengua.

Sin duda, uno de los pilares fundamentales en la expresión del movimiento a través del lenguaje lo constituyen los verbos de movimiento, una categoría semántica única que presenta la peculiaridad de albergar en su interior elementos de gran heterogeneidad, tanto a nivel semántico como sintáctico, que, sin embargo, comparten el hecho de hacer referencia a algún tipo de movimiento efectuado por un ente. A pesar de haberse planteado distintas propuestas de clasificación de los verbos de movimiento en los últimos años y en diferentes lenguas, no existe consenso sobre los criterios que deberían seguirse a la hora de dividir esta categoría en subgrupos, y, en consecuencia, existen tantas propuestas como enfoques y autores.

El estudio que se presenta a continuación está enmarcado dentro de los principios teóricos de la Lingüística Cognitiva, siguiendo las ideas de investigadores de referencia como Charles Fillmore, George Lakoff, Ronald Langacker y Leonard Talmy, entre otros, y basado en el enfoque de la Semántica Cognitiva, que trata de explicar determinados fenómenos lingüísticos a partir del significado de las palabras y la cognición humana. Tras una recopilación extensa de más de trescientos verbos de movimiento en español, se ha procedido a su clasificación teniendo en cuenta su significado y los componentes semánticos lexicalizados dentro de la propia raíz verbal, es decir, según la presencia o ausencia de información acerca de la Trayectoria y la Manera en cada verbo analizado. La propuesta de clasificación que se presenta aquí está basada en una revisión y actualización del trabajo publicado por Yuko Morimoto en 2001. En su propuesta original, la autora subdividía los verbos de movimiento en español en tres grandes categorías según su significado. Teniendo en cuenta la gran heterogeneidad que existe dentro de la categoría semántica de los verbos de movimiento en español, en el presente trabajo se han ampliado las tres categorías inicialmente identificadas por Morimoto para incorporar tres nuevos subgrupos y crear un total de seis categorías diferentes en función de los distintos componentes semánticos lexicalizados en la raíz verbal. Las nuevas categorías nos han permitido clasificar de forma más eficiente el listado recopilado de verbos de movimiento en español y organizarlos de forma más coherente y clara atendiendo a estos parámetros. El resultado final de este trabajo de recopilación, análisis y clasificación ha sido la obtención de un listado exhaustivo de verbos de movimiento en español subdividido en distintas categorías semánticas y la extracción de datos estadísticos de gran relevancia sobre las cifras de verbos identificados en cada subgrupo, con el fin de arrojar algo de luz a la clasificación de los verbos de movimiento.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio y de la propuesta de clasificación que aquí se presenta es aportar coherencia y orden a la categoría semántica de los verbos de movimiento en español, subdividiéndola en distintos grupos según su significado y los componentes semánticos

lexicalizados en la propia raíz verbal, de modo que pueda servir como herramienta de estudio y punto de partida para futuras investigaciones sobre la expresión del movimiento a través del lenguaje en español y otras lenguas.

Se ha tomado como base la propuesta ofrecida por Yuko Morimoto en 2001, pionera en su momento en el estudio de los verbos de movimiento en español. En su obra, la autora proponía una clasificación de los verbos basada en su significado e identificaba tres categorías diferentes en las que podían englobarse todos los verbos de movimiento. Al partir de un elenco muy limitado de verbos en español en su propuesta, las tres únicas categorías planteadas por la autora parecían ser suficientes para su clasificación. Sin embargo, para la realización de este estudio se ha elaborado previamente una recopilación exhaustiva de verbos de movimiento en español, con el fin de contar con un listado lo más completo posible que ofreciera una visión realista y precisa de la gran heterogeneidad que presenta esta categoría de verbos. Gracias a este listado, compuesto por más de trescientas unidades, hemos podido comprobar que la propuesta original de clasificación de Morimoto no se ajustaba a la realidad de la lengua española y debía ser actualizada para dar cabida a la gran variedad semántica encontrada en nuestra recopilación de verbos. Con este objetivo, se han revisado los subgrupos iniciales identificados por la autora y se han incorporado otros nuevos para crear un total de seis categorías distintas que abarcan las diferentes características semánticas presentes en nuestro listado de forma clara y ordenada, agrupándolos según su significado y los componentes semánticos lexicalizados en la propia raíz verbal.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio está fundamentado en los enfoques de dos autores esenciales en el estudio de la expresión del movimiento a través del lenguaje. Por un lado, hemos seguido las ideas de Leonard Talmy, uno de los lingüistas más influyentes de las últimas décadas en este campo, que define los Eventos de Movimiento como aquellas situaciones en las que se produce un desplazamiento, una situación de estatismo o un

movimiento contenido que no implica el cambio de ubicación del ente móvil. De acuerdo con el autor, los Eventos de Movimiento están formados por una serie de componentes semánticos que presentan distintas funciones dentro de la expresión del movimiento a través del lenguaje: Figura, Fondo, Movimiento, Trayectoria y los llamados Co-eventos, entre los que destaca la Manera y la Causa. Según Leonard Talmy (2000), la Figura es el ente móvil que se desplaza, se mueve o se encuentra ubicado en un punto determinado con respecto a otro elemento de referencia que denomina Fondo.

El Movimiento hace referencia a la presencia de un desplazamiento por parte de la Figura, un movimiento contenido o una situación de estatismo de la misma. La Trayectoria, por su parte, indica el recorrido ejecutado por la Figura o el espacio que ocupa en caso de tratarse de una situación estática. Por lo que respecta a los Co-eventos, la Manera se refiere a la forma en la que la Figura realiza el movimiento expresado en el Evento, mientras que la Causa indica la acción que provoca el movimiento de la Figura. Aunque para Leonard Talmy existe movimiento también en las situaciones de estatismo, es importante aclarar que en el presente estudio únicamente se han tenido en cuenta aquellos contextos en los que la Figura se desplaza o realiza un movimiento sin cambiar de ubicación, dejando a un lado, por tanto, cualquier situación de estatismo. Los componentes semánticos identificados por Leonard Talmy en los Eventos de Movimiento desempeñan un papel fundamental en nuestro estudio, puesto que nuestra clasificación de los verbos de movimiento en español está basada en la presencia o ausencia de determinados componentes semánticos dentro de la raíz verbal.

Por otro lado, la autora fundamental también para nuestro trabajo de investigación ha sido, como se ha indicado anteriormente, Yuko Morimoto, que en 2001 presentó su propuesta de clasificación de los verbos de movimiento en español dividiéndolos en tres categorías en función de su significado. Según la autora, los verbos de movimiento en español pueden clasificarse primeramente en Verbos de Desplazamiento (VVDD) y Verbos de Manera de Moverse (VMM). Dentro de los Verbos de Desplazamiento se engloban todos aquellos que indican un movimiento con cambio de localización de la Figura y con una Trayectoria

concreta, pero no ofrecen detalles sobre la Manera en la que se produce el movimiento, como *salir*, *entrar*, *subir* o *bajar*. Por el contrario, en la categoría de los Verbos de Manera de Moverse se clasifican todos los verbos que indican la Manera concreta en la que la Figura realiza el movimiento pero no ofrecen detalles sobre la Trayectoria. Asimismo, Morimoto divide los Verbos de Manera de Moverse en dos subcategorías: los Verbos de Manera de Moverse con Movimiento con Referencia Externa (VMM-E) y los Verbos de Manera de Moverse con Movimiento Interno (VMM-I). En el primer caso, los VMM-E recogen todos aquellos verbos de movimiento que ofrecen información sobre la Manera y, aunque no especifican una Trayectoria concreta, implican un cambio de localización de la Figura, como *correr, caminar* o *nadar.* En el segundo caso, los VMM-I únicamente hacen referencia a movimientos internos o contenidos, es decir, movimientos que no suponen el desplazamiento de la Figura, pero todos ellos especifican la Manera en la que se produce el movimiento sin ofrecer detalles sobre la Trayectoria, como *tiritar, temblar* o *tambalearse.*

Como hemos visto, la clasificación de Morimoto divide los verbos de movimiento en español en función de la presencia o ausencia de información sobre la Trayectoria y la Manera dentro del propio verbo, y hace una separación también entre los verbos que implican un desplazamiento y aquellos que hacen referencia a un movimiento interno, sin cambio de localización. No obstante, siguiendo la propuesta de clasificación de Morimoto, ¿en qué categoría se englobarían verbos como *abalanzarse, derrumbarse* o *zambullirse*, que lexicalizan de forma simultánea dentro de la propia raíz verbal los componentes de Manera y Trayectoria, puesto que ofrecen detalles sobre la forma en la que se produce el movimiento y además especifican una dirección concreta?

Para poder dar respuesta a esta y otras preguntas similares sobre la categorización de determinados verbos de movimiento que no parecen encajar en ninguno de los grupos establecidos por Yuko Morimoto, primeramente hemos llevado a cabo una recopilación lo más exhaustiva posible de verbos de movimiento en español. Para ello, hemos elaborado un listado con un total de 367 unidades ordenadas alfabéticamente, basándonos en las aportaciones de otros autores como Lamiroy (1991),

Cifuentes Honrubia (1999), Cuartero Otal (2006) y Cifuentes Férez (2013), así como en diccionarios y corpus de referencia como el Diccionario de la Real Academia Española (2019), el Diccionario de Sinónimos de Fernando Corripio (2000) o el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) de la Real Academia Española para recabar información también acerca de sus significados y usos[91].

Nuestro listado incluye todos los verbos de movimiento identificados en español que hacen referencia a un movimiento que implica el desplazamiento de la Figura (como *bajar* o s*alir*), un movimiento interno o contenido que no altera la ubicación de la Figura (como *tambalearse* o *estremecerse*), o un cambio postural sin que se produzca desplazamiento (como *agacharse* o *sentarse*). Únicamente se han incorporado verbos de movimiento intransitivos y aquellos verbos que forman construcciones transitivas solo en el caso de que el complemento directo haga referencia al Fondo con respecto al cual se produce el movimiento, como ocurre con los verbos *atravesar* o *recorrer*. Por lo tanto, se han excluido los verbos de estatismo o localización, así como los verbos de movimiento transitivos que no se encuentran en el supuesto anterior.

La elaboración de este listado nos ha permitido corroborar la gran variedad existente dentro de la categoría semántica de los verbos de movimiento en español y hemos podido detectar ciertas necesidades de mejora en la propuesta inicial de clasificación de Yuko Morimoto. Dada la gran heterogeneidad encontrada, hemos considerado necesario y pertinente revisar la propuesta publicada por la autora en 2001 para actualizarla y ampliarla en función de las características semánticas identificadas en nuestro elenco de verbos con tres nuevas categorías adicionales: los Verbos de Movimiento Indefinido (VMI), los Verbos de Desplazamiento con Manera de Moverse (VDMM) y los Verbos de Cambio Postural (VCP).

La primera categoría que hemos incorporado es la de los Verbos de Movimiento Indefinido, en la que hemos incluido aquellos verbos que solo

[91]Por cuestiones de espacio, no se ha incluido el elenco completo de verbos de movimiento en el presente trabajo, pero puede consultarse en Florio, N. (2022). *La expresión del movimiento en español e italiano. Un estudio lingüístico contrastivo*. Dykinson S.L.

hacen referencia a la presencia de movimiento en la propia raíz verbal, pero no ofrecen ningún tipo de información sobre otros componentes semánticos como la Trayectoria o la Manera. Como veremos más adelante, se trata de un grupo bastante limitado, pero hemos considerado necesario crear una categoría propia para los verbos que cumplen estas características, puesto que no estaban recogidos en la clasificación original de Morimoto a pesar de ser verbos fundamentales en la expresión del movimiento, como *moverse* o *desplazarse*.

En segundo lugar, hemos añadido la categoría de los Verbos de Desplazamiento con Manera de Moverse, donde se engloban todos aquellos verbos que ofrecen detalles de forma conjunta sobre la Trayectoria del movimiento y la Manera en la que este se produce. De acuerdo con Morimoto, este tipo de verbos serían una excepción en español, puesto que no suelen lexicalizarse de forma simultánea los componentes de Manera y Trayectoria en la raíz verbal. Sin embargo, con la elaboración de nuestro listado hemos comprobado que existe un número elevado de verbos de movimiento en español con estas características, y por ello se ha estimado importante crear una categoría propia para este tipo de verbos, en la que se incluyen algunos como *trepar, desplomarse, irrumpir* o *zambullirse*.

Por último, la tercera categoría que hemos incorporado a nuestra propuesta de clasificación es la de los Verbos de Cambio Postural, por considerarla de gran relevancia en cuanto al número de verbos que la componen y la tipología de movimiento que expresan. Este tipo de verbos no implican el desplazamiento de la Figura ni un cambio de ubicación, pero hacen referencia a una alteración de la postura desde una posición concreta hasta otra diferente, como *tumbarse, sentarse* o *levantarse*.

Partiendo de nuestra recopilación de verbos de movimiento en español y teniendo en cuenta la incorporación de las tres nuevas categorías creadas, se ha procedido al análisis detallado de las 367 unidades que componen nuestro listado y a su clasificación de acuerdo con su significado y los componentes semánticos lexicalizados dentro de la raíz verbal. Este análisis pormenorizado nos ha permitido extraer datos estadísticos y cifras de gran interés acerca del número de verbos de movimiento pertenecientes a cada categoría, y hemos podido obtener conclusiones

relevantes sobre la tipología más común de verbos de movimiento en español y las implicaciones que estos recursos lingüísticos disponibles pueden tener en los hablantes a la hora de expresar el movimiento a través del lenguaje.

4. RESULTADOS

Como se ha indicado anteriormente, nuestra propuesta de clasificación de los verbos de movimiento en español está dividida en seis categorías diferentes: los Verbos de Movimiento Indefinido (VMI), los Verbos de Desplazamiento (VVDD), los Verbos de Manera de Moverse con Movimiento con referencia Externa (VMM-E), los Verbos de Manera de Moverse con Movimiento Interno (VMM-I), los Verbos de Desplazamiento con Manera de Moverse (VDMM) y los Verbos de Cambio Postural (VCP).

Dentro del grupo de los Verbos de Movimiento Indefinido hemos identificado tres verbos en español que únicamente indican la presencia de movimiento: *moverse*, *desplazarse* y *trasponerse.* De acuerdo con las definiciones disponibles en los diccionarios mencionados anteriormente, estos tres verbos hacen referencia a un tipo de movimiento que implica el desplazamiento de la Figura desde un punto inicial de salida hasta un punto final de llegada, pero no incorporan en el propio significado del verbo ningún tipo de detalle sobre la Manera en la que este se produce ni una Trayectoria concreta. Aunque no es un grupo muy numeroso, los elementos que la componen son esenciales para la expresión del movimiento a través del lenguaje por su frecuencia de uso, especialmente los verbos *moverse* y *desplazarse*, lo que justifica la presencia de esta categoría en nuestra propuesta de clasificación.

En el grupo de los Verbos de Desplazamiento (VVDD) se han incluido, siguiendo el mismo criterio que Morimoto, todos aquellos verbos que indican un movimiento que implica el desplazamiento de la Figura desde un punto A hasta un punto B con una Trayectoria determinada, pero sin incluir detalles sobre la Manera en la que dicho movimiento se produce. De acuerdo con nuestro listado, los VVDD son la categoría más numerosa, y en ella encontramos verbos como *ir, llegar, entrar, salir,*

ascender, descender, acceder, avanzar, retroceder, atravesar, cruzar, partir, regresar, acercarse, alejarse, subir, bajar o *venir*. Como vemos, estos verbos especifican distintos tipos de Trayectoria (hacia el Fondo, hacia el interior o hacia el exterior del Fondo, una Trayectoria ascendente o descendente, una Trayectoria de acercamiento o alejamiento con respecto al Fondo, etc.) pero en ningún caso se aportan detalles sobre la forma en la que se produce el Movimiento, que necesariamente tiene que expresarse de forma externa al verbo a través de complementos.

Entre los Verbos de Manera de Moverse con Movimiento con referencia Externa (VMM-E) se han incluido todos los verbos que indican un movimiento que implica el desplazamiento de la Figura de una forma determinada, es decir, con información sobre la Manera, pero sin especificar una Trayectoria concreta. Esta categoría, que es la segunda más numerosa según nuestro listado de verbos de movimiento, incluye ejemplos como *bailar, renquear, saltar, cabalgar, correr, cojear, danzar, gatear, deambular, navegar, nadar, pasear, patinar, brincar, esquiar, corretear, desfilar, arrastrarse, reptar, trotar, viajar, volar o revolotear*, entre otros muchos. Como podemos observar, todos estos verbos de movimiento suponen un cambio de localización de la Figura como consecuencia de la realización del movimiento y cada uno de ellos incluye información específica sobre la Manera en la que se ejecuta el movimiento, pero ninguno de ellos ofrece detalles sobre la Trayectoria recorrida por la Figura. Esta información, si quisiera incorporarse, debería hacerse a través de complementos externos al verbo.

La tercera categoría más numerosa de nuestra clasificación, la de los Verbos de Desplazamiento con Manera de Moverse (VDMM), no estaba incluida en la propuesta de Morimoto, pero el volumen de verbos que hemos encontrado con estas características en nuestro listado es muy elevado. Estos verbos, que implican un desplazamiento y lexicalizan de forma simultánea, dentro de la propia raíz verbal, los componentes semánticos de Manera y Trayectoria parecen tener una presencia importante en el conjunto de verbos de movimiento en español. En esta categoría hemos incluido verbos como *trepar, abalanzarse, lanzarse, caer, descolgarse, desplomarse, escapar, huir, colarse, invadir, irrumpir, precipitarse, escalar, escurrirse, escabullirse* o *zambullirse*. Como

puede observarse, se trata de verbos que aportan gran cantidad de información acerca de la Manera en la que se produce el movimiento, y todos ellos especifican al mismo tiempo una Trayectoria concreta del desplazamiento (hacia arriba, hacia abajo, hacia el Fondo, alejándose del Fondo, hacia el interior del Fondo, hacia el exterior del Fondo, etc.). En algunos casos, la Manera en la que se realiza el movimiento viene determinada por la involuntariedad por parte de la Figura, como en *caer* o *escurrirse;* en otras ocasiones, existe un componente de violencia, desorden o gran velocidad en la ejecución del movimiento, como en *abalanzarse, irrumpir o huir;* por último, en otros casos observamos que el desplazamiento se produce de forma opuesta a la anterior, es decir, con sigilo o de forma muy sutil, como en *colarse* o *escabullirse.* Sin duda, era necesario crear una categoría específica para este tipo de verbos, de uso muy común en la lengua española y con gran riqueza semántica en la propia raíz verbal.

En la quinta categoría de nuestra propuesta de clasificación encontramos los Verbos de Manera de Moverse con Movimiento Interno (VMM-I). Siguiendo las ideas de Morimoto, dentro de este grupo hemos identificado un número importante de verbos, entre los que destacan algunos como *agitarse, aletear, balancearse, ondear, retorcerse, estremecerse, patalear, tambalearse, temblar, tiritar* o *vibrar.* Aunque es un grupo menos numeroso que los tres anteriores, la tipología de movimiento que expresan estos verbos es de gran relevancia, puesto que hacen referencia a un movimiento contenido o interno, que no provoca el cambio de ubicación de la Figura, y centran la atención en la Manera en la que este se produce.

Finalmente, la sexta y última categoría de nuestra propuesta de clasificación la componen los Verbos de Cambio Postural (VCP). Este grupo, que tampoco formaba parte de la propuesta original de Morimoto, cuenta con un número importante de verbos que expresan un cambio de postura de la Figura desde una posición inicial hasta otra final, aunque no supongan una alteración de la ubicación como consecuencia del movimiento. En este grupo encontramos verbos como *agacharse, levantarse, enderezarse, agazaparse, estirarse, acostarse, tenderse, arquearse, arrodillarse, acurrucarse, tumbarse, sentarse* o *encogerse*,

entre otros. Todos ellos ofrecen detalles sobre la Manera en la que se produce el movimiento, pero no todos incorporan información sobre la Trayectoria del cambio postural. Como podemos observar, el significado de algunos de estos verbos sugiere una Trayectoria ascendente (como *levantarse* o *enderezarse*), en otros casos una Trayectoria descendente (como *agacharse* o *agazaparse*), y en algunos verbos la Trayectoria no está clara o podría ser multidireccional en función del contexto (como *estirarse* o *arquearse*).

5. DISCUSIÓN

Dadas las limitaciones de espacio de esta contribución, no podemos mostrar aquí el listado completo con todos los verbos de movimiento recopilados en español, sus definiciones según los diccionarios consultados, su origen etimológico y otros detalles importantes sobre los componentes semánticos lexicalizados en la propia raíz verbal, como el tipo de Trayectoria (ascendente, descendente, etc.), o su naturaleza intransitiva, transitiva o pronominal. No obstante, merece la pena presentar los datos obtenidos y las cifras estadísticas extraídas tras la clasificación de los 367 verbos de movimiento de nuestro listado de acuerdo con las seis categorías diferentes presentadas en el apartado anterior.

En la tabla que se muestra a continuación, podemos ver el número total de verbos de movimiento identificados en cada subgrupo según su significado, así como el porcentaje que representan dichas cifras con respecto al número total de verbos analizados (367 unidades en el listado completo). Se han ordenado las categorías de forma descendente en cuanto al número de verbos que contienen, de modo que en la parte superior de la tabla se ha colocado la categoría de verbos con mayor cantidad de elementos, mientras que al final de la tabla se muestra el grupo menos numeroso.

TABLA 1. *Datos obtenidos tras la clasificación de los verbos según su significado*

Tipos de verbos según su significado	Número de verbos totales	Porcentaje
VVDD (Verbos de Desplazamiento)	112	30,5%
VMM-E (Verbos de Manera de Moverse con Movimiento con referencia Externa)	87	23,7%
VDMM (Verbos de Desplazamiento con Manera de Moverse)	76	20,7%
VCP (Verbos de Cambio Postural)	49	13,4%
VMM-I (Verbos de Manera de Moverse con Movimiento Interno)	40	10,9%
VMI (Verbos de Movimiento Indefinido)	3	0,8%
TOTAL	367	100%

Fuente: elaboración propia

Como podemos comprobar en la Tabla 1, la categoría de verbos de movimiento más numerosa es la de los VVDD, con un total de 112 unidades de las 367 totales analizadas. Estas cifras indican que la categoría de los Verbos de Desplazamiento representa el 30,5% del total de los verbos de movimiento incluidos en nuestro listado. En segundo lugar se posiciona la categoría de los Verbos de Manera de Moverse con Movimiento con referencia Externa, con un total de 87 verbos, lo que supone el 23,7% del total de los verbos analizados. Resulta llamativo que el tercer grupo más numeroso según nuestra propuesta de clasificación es el de los Verbos de Desplazamiento con Manera de Moverse, una categoría que Morimoto no incluía en su propuesta original por considerar que este tipo de verbos, que aportan detalles sobre la Trayectoria y la Manera de forma simultánea, representaban una excepción en la lengua española y, por tanto, su presencia era muy reducida. Comprobamos, no obstante, que en nuestro listado de verbos de movimiento hemos identificado un total de 76 VDMM, lo que supone un 20,7% del total de verbos analizados, por lo que el peso de este subgrupo de verbos, a diferencia de lo que

planteaba Morimoto, es importante en la expresión del movimiento en español.

La cuarta categoría más numerosa según nuestra propuesta de clasificación es la de los Verbos de Cambio Postural, un subgrupo que tampoco aparecía contemplado en la clasificación de Morimoto. Con un total de 49 verbos de movimiento, esta categoría representa el 13,4% del total de nuestro listado, una cifra nada desdeñable en el cómputo global. A continuación, encontramos la categoría de los Verbos de Manera de Moverse con Movimiento Interno, en la que hemos identificado un total de 40 verbos, lo que supone el 10,9% del total de nuestra recopilación. Por último, con tan solo 3 verbos, encontramos la categoría de los Verbos de Movimiento Indefinido, que no llega a representar un 1% del total de verbos analizados (exactamente un 0,8%), pero que incluye verbos esenciales para la expresión del movimiento.

Otro aspecto interesante que merece la pena analizar y comentar es la presencia de los componentes semánticos de Trayectoria y Manera en el listado de verbos de movimiento analizados en español. Como podemos ver en la Tabla 2, los verbos que únicamente lexicalizan el componente de Trayectoria en la raíz verbal representan un 30,5% del total y todos ellos pertenecen a la categoría de los VVDD. Por el contrario, comprobamos que hay tres subgrupos diferentes de verbos de movimiento en español que incorporan dentro del propio verbo información sobre la Manera (VMM-E, VMM-I y VCP), lo que representa el 48% del total de verbos. Hemos incluido en este grupo los Verbos de Cambio Postural puesto que, si bien es cierto que algunos de ellos ofrecen detalles sobre la Trayectoria del movimiento (ascendente o descendente), no todos incorporan estos detalles, mientras que la totalidad de los VCP incluyen información sobre la Manera en la que se produce el cambio de postura. El 20,7% que observamos en la tabla corresponde a la categoría de los VDMM, que no solo lexicalizan la Trayectoria en la raíz verbal, sino que también incorporan el componente semántico de Manera en el propio verbo. Por último, vemos que un 0,8% de los verbos únicamente lexicalizan el componente de Movimiento, sin aportar ningún tipo de información sobre la Trayectoria o la Manera.

Teniendo en cuenta estos datos extraídos, observamos que en español predominan los verbos de movimiento que ofrecen detalles sobre la Manera en la que se produce dicho movimiento frente a los verbos que aportan información sobre la Trayectoria.

TABLA 2. *Datos sobre la presencia de los componentes semánticos de Trayectoria y Manera en los verbos de movimiento analizados*

	Categoría	**Total**	**Porcentaje**
Verbos que lexicalizan la Trayectoria	VVDD	112	30,5%
Verbos que lexicalizan la Manera	VMM-E VMM-I VCP	176	48%
Verbos que lexicalizan la Trayectoria y la Manera	VDMM	76	20,7%
Verbos que no lexicalizan ni la Trayectoria ni la Manera	VMI	3	0,8%
TOTAL		367	100%

Fuente: elaboración propia

Finalmente, en la Tabla 3 hemos recogido datos estadísticos sobre la presencia o ausencia de desplazamiento en los verbos de movimiento analizados en español. Como podemos observar, el 75,8% de los verbos de movimiento implican el desplazamiento de la Figura como consecuencia del movimiento realizado, y en este grupo se incluyen cuatro categorías de verbos (VVDD, VDMM, VMM-E y VMI). Por el contrario, tan solo un 24,2% de los verbos que componen nuestro listado hacen referencia a un movimiento que no supone un desplazamiento o cambio de localización de la Figura, por tratarse de movimientos internos, contenidos o simplemente un cambio postural.

TABLA 3. *Datos sobre la presencia o ausencia de desplazamiento en los verbos de movimiento analizados*

	Categoría	**Total**	**Porcentaje**
Verbos que implican un desplazamiento	VVDD VDMM VMM-E VMI	278	75,8%
Verbos que no implican un desplazamiento	VCP VMM-I	89	24,2%
TOTAL		367	100%

Fuente: elaboración propia

6. CONCLUSIONES

Para la elaboración del presente trabajo ha sido necesaria la recopilación exhaustiva previa de más de trescientos verbos de movimiento en español, lo que nos ha permitido comprobar la gran heterogeneidad presente en esta categoría semántica de verbos y ha hecho necesario revisar y actualizar la propuesta de clasificación de los verbos de movimiento según su significado planteada por Morimoto en 2001. Para dar cabida a la gran variedad de verbos de movimiento encontrados en español, ha sido fundamental reestructurar las tres categorías propuestas por la autora e incorporar tres nuevos subgrupos donde poder categorizar determinados verbos de movimiento según su significado y los componentes semánticos lexicalizados en la raíz verbal (Trayectoria y Manera).

Este trabajo de investigación nos ha permitido comprobar que, a pesar de pertenecer todos a la misma categoría semántica de los verbos de movimiento, existe una enorme heterogeneidad entre los diferentes elementos que la conforman. Con la incorporación de tres categorías nuevas en nuestra propuesta, hemos podido clasificar un total de 367 verbos de movimiento identificados en español en seis grupos diferentes según su significado y la información contenida en la raíz verbal: Verbos de Movimiento Indefinido (VMI), Verbos de Desplazamiento (VVDD), Verbos de Manera de Moverse con Movimiento con referencia Externa (VMM-E), Verbos de Manera de Moverse con Movimiento Interno

(VMM-I), Verbos de Desplazamiento con Manera de Moverse (VDMM) y Verbos de Cambio Postural (VCP).

Los resultados obtenidos con la clasificación de los más de trescientos verbos de movimiento analizados según nuestra propuesta nos permiten afirmar, por un lado, que la categoría de verbos más numerosa es la de los Verbos de Desplazamiento, que únicamente ofrecen información sobre la Trayectoria del movimiento sin aportar ningún detalle sobre la Manera en la que este se produce (un 30,5% del total). No obstante, si valoramos en su conjunto las seis categorías de nuestra propuesta de clasificación, observamos que el 48% de los verbos totales analizados en español ofrecen únicamente detalles sobre la Manera en la que se produce el movimiento (VMM-E, VMM-I y VCP), frente al 31,3% de los verbos que no contienen ningún tipo de información sobre este componente semántico (VVDD y VMI), y el 20,7% de los verbos que ofrecen detalles al mismo tiempo sobre la Manera y la Trayectoria (VDMM). Por otro lado, hemos podido comprobar que parece haber un predominio claro de los verbos de movimiento en español que implican un desplazamiento de la Figura como consecuencia del movimiento ejecutado (un 75,8% de los verbos analizados) frente a aquellos verbos que no suponen un cambio de localización de la Figura (24,2%) por tratarse de movimientos internos, contenidos o de cambio postural.

A pesar de la gran variedad que hemos observado en este grupo de verbos, hemos comprobado que existe la posibilidad de clasificarlos de forma coherente y clara. Nuestra propuesta de clasificación está basada únicamente en el significado expresado en el propio verbo y en los componentes semánticos de Trayectoria y Manera lexicalizados en la raíz verbal, pero existen otras muchas posibilidades de clasificación igualmente enriquecedoras, como, por ejemplo, en función del tipo de Trayectoria expresada por el verbo o según la presencia de otros componentes semánticos como el Fondo o la Figura.

Este estudio confirma el gran potencial que presenta la categoría semántica de los verbos de movimiento como objeto de estudio en el campo de la lingüística, y esperamos haber arrojado algo de luz y orden al estudio de la expresión del movimiento a través del lenguaje en español,

generando una propuesta de clasificación que pueda ser utilizada como herramienta de estudio o trabajo por traductores, lingüistas y docentes.

7. REFERENCIAS

Cifuentes Férez, P. (2013). El tratamiento de los verbos de manera de movimiento y de los caminos en la traducción inglés-español de textos narrativos. A journal of English and American studies, 47, 53-80.

Cifuentes Honrubia, J.L. (1999). Sintaxis y semántica del movimiento. Aspectos de gramática cognitiva. Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.

Corripio, F. (2000). Gran diccionario de sinónimos. Voces afines e incorrecciones. Ediciones B.

Cuartero Otal, J. (2006). ¿Cuántas clases de verbos de desplazamiento se distinguen en español? RILCE. Revista de Filología Hispánica, 22 (1), 13-36.

Fillmore, C. J. (1985). Frames and the semantics of understanding. Quaderni di Semantica, 6, 222-254.

Jackendoff, R. (1983). Semantics and Cognition. MIT Press.

Lakoff, G. (1987). Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind. University of Chicago Press.

Lakoff, G. (2012). Explaining Embodied Cognition Results. Topics in Cognitive Science, 4, 773-785.

Florio, N (2022). La expresión del movimiento en español e italiano. Un estudio lingüístico contrastivo. Dykinson S.L.

Lamiroy, B. (1991). Léxico y gramática del español: Estructuras verbales de espacio y de tiempo. Anthropos.

Langacker, R. W. (2008). Cognitive Grammar. A basic introduction. OUP.

Morimoto, Y. (2001). Los verbos de movimiento. Visor Libros.

Real Academia Española (2019). Diccionario de la Lengua Española (https://www.rae.es/)

Real Academia Española (2019). Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) (http://corpus.rae.es/creanet.html)

Talmy, L. (2000). Toward a Cognitive Semantics. Typology and Process in Concept Structuring. Volume 2. MIT Press.

Talmy, L. (2017). Foreword: Past, present, and future of motion research. Motion and Space across Languages, 1-12. John Benjamins Publishing Company.

VIAJERAS BRITÁNICAS CONVALECIENTES EN LAS COSTAS ANDALUZAS: A JOURNAL OF A FEW MONTHS' RESIDENCE IN PORTUGAL, AND GLIMPSES OF THE SOUTH OF SPAIN DE DORA QUILLINAN

MARTA JIMÉNEZ MIRANDA
Universidad de Córdoba
Grupo de Investigación HUM-□□□

1. INTRODUCCIÓN

> Andalucia is admirably suited to our invalids; here winter, in our catch-cold acceptation of the term, is unknown. The genial climate forms, indeed, one of the multitudinous boasts of the natives, who pride themselves on this «happy accident» thus lavished on them by nature, as if the bright skies were a making and merit of their own (Ford, 1855: 127).

El presente trabajo pretende estudiar los casos de viajeras británicas convalecientes que visitaban nuestras costas andaluzas como remedio para sus dolencias. Para ello, llevaremos a cabo una contextualización en la que presentaremos algunos de los casos que hemos podido rescatar de dichas viajeras y sus obras. Haremos hincapié en la obra de Dora Quillinan que visitó España en el siglo XIX en busca de un alivio para su tuberculosis. Estudiaremos la visión de la autora de nuestra tierra y cómo esta visión está influenciada por su necesidad de curación en nuestras costas, para ello haremos una selección de los pasajes que, a nuestro juicio, son más relevantes en este aspecto.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

2.1. VIAJERAS BRITÁNICAS CONVALECIENTES EN EL SIGLO XIX

Según Martín y Goyta (2019) muchos viajeros de habla inglesa visitaron nuestro país en el siglo XIX buscando unas temperaturas más suaves

para paliar de algún modo las dolencias que tanto les preocupaban. El húmedo clima británico solo conseguía el empeoramiento de sus síntomas, por lo que gracias a lo que habían podido leer de los beneficios de nuestro clima decidían trasladarse a España. Este tipo de viajero recibía el nombre *invalids* o viajeros-residentes enfermos y convalecientes, que empezaron a hacer acto de presencia por tierra españolas durante la primera mitad del siglo XIX» (Ruíz Más, 2008:175).

Nos resulta muy curioso lo que nos describe Merchant Rivera (2008), dado que un gran número de viajeras sufrían enfermedades o dolencias muy extrañas que casualmente desaparecían cuando llegaban a nuestra tierra, una vez alejadas de su país de origen. Es por ello por lo que comenzó a extenderse esta práctica mucho más entre las mujeres de clases sociales más elevadas. Al viajar, conseguían alejarse de todo lo que las ataba al día a día de una mujer de la época: el cuidado familiar y la vida doméstica. «De aquí surge precisamente la idea de practicar la escritura como terapia, como ejercicio de subversión y transgresión: catarsis, distanciamiento físico del entorno patriarcal e invasión de los espacios masculinos con la autoría que les otorgaba su práctica escrituraria.» (Merchant Rivera, 2008:2).

De la primera viajera que se tiene constancia es de Elizabeth Vassall, **Lady Holland**[92], pero, en este caso, la autora no viaja para curar su propia salud, sino que viene acompañada de sus dos hijos, Charles Richard y Henry Edwards. Charles sufría una enfermedad pulmonar y estuvo a punto de morir entre 1801 y 1802 (Clarke y Dadson, 2012), mientras el otro contaba con un problema de rodilla y le habían recetado continuos baños de aguasal. Poco a poco, los niños fueron mejorando durante su estancia en el mediterráneo.

El motivo de **George Eliot**[93][94], pseudónimo de Mary Ann Evans. Fue una novelista británica considerada como la mejor novelista viva

---

[92] Holland, Lady (1910): *The Spanish Journal of Lady Elizabeth Holland*. Edited by the Earl of Ilchester. With Portrait and Map. London, New York, Bombay, and Calcutta: Longmans, Green and Co.

[93] Margaret H ARRIS / Judith J OHNSTON (eds.): *The Journals of George Eliot* (Cambridge: CUP, 1998).

[94]Clarke (2012) nos dice de la obra de Eliot que «'Spanish Journal': 'George Eliot llevó un diario del viaje a España en los primeros meses de 1867, diario ahora desaparecido, así como su

durante el siglo XIX. Escribía novelas realistas ambientadas en la Inglaterra rural, entre sus defensoras del siglo XX, figura Virginia Woolf. La autora tampoco viajó a España directamente por su salud, sino la de su pareja George Henry Lewes, tenía muy mala salud y sufría mucho los duros inviernos ingleses.

En el caso de **Annie Jane Harvey**[95], según Rivas y Calero (2013) la autora vino a España en 1872 en busca de salud y «llegó a integrarse de forma extraordinaria en su nuevo contexto cultural» (2013:108). Jiménez Miranda dice:

> 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. (Jiménez Miranda, 2022:1568).

A partir de la segunda mitad del siglo XIX el número de viajeras incrementó notablemente, dado que diversos médicos que habían visitado nuestro país difundieron los valores terapéuticos de nuestro clima.

2.2. Dora Quillinan y su viaje por el Mediterráneo

La escritora y dibujante británica Dorothy Mae Ann Wordsworth, conocida por su nombre de casada **Dora Quillinan**, era hija del poeta William Wordsworth y se convirtió en la segunda esposa de Edward Quillinan, con quien contrajo matrimonio en 1841. Escribió un libro de viajes, *A Journal of a Few Months' Residence in Portugal, and Glimpses of the South of Spain (1□4□),* donde plasma sus experiencias en Portugal y España.[96]

---

diario del año1878'. Aclaran en una nota de a pie de página que el diario del viaje a España se vendió en subasta en 1923 (*The Journals of George Eliot* , p. xviii, n. 5). Los datos se tomaron de HAIGHT:George Eliot. A Biography , p. 402, n. 1». Las traducciones al español son de Gimeno Santracruz.

[95] Harvey, A.J. (1875). Cositas Españolas; or Every Day Life in Spain. Hurst and Blackett.

[96] Marchant Rivera, A., "Escritura femenina y viajera: visiones de Lady E. Mary Grosvenor, Louise M. A. Tenison, M. C. Jackson y Olive Patch sobre el cementerio inglés de Málaga", en Gómez Yebra, A. (ed.), Estudios sobre el patrimonio literario andaluz, Málaga: Aedile, 2008, pp. 141-158. 2

Quillinan pasó la última etapa de su vida en busca del poder curativo del que tanto se hablaba del clima mediterráneo. Estuvo mayormente en Lisboa, pero también visitó las costas españolas, especialmente las que pertenecían al Mediterráneo. Durante su estancia dedicó la mayor parte del tiempo a tomar el sol y dibujar monumentos (la autora aprovechó su viaje para dibujar las obras de arte que encontraba a su paso), este hecho despertó desconfianza entre los oriundos de los lugares que visitaba, ya que pensaban que tras su máscara de extranjera de quebrantada salud se ocultaba una espía. Poco después de volver a Inglaterra muere de tuberculosis (Ruíz Más, 2008).

Según Merchant Rivera (2008) tras la muerte de la autora, su padre desconsolado plantó cientos de narcisos cerca de *St Mary's Church*, Rydal. Actualmente, este lugar recibe el nombre de *Dora's field*. Quizás este hecho esté relacionado con el amor que Dora Quillinan muestra continuamente en su obra por las flores:

> I ought not to have omitted noticing the flowers which we saw on the heights: broom–the large kind, and a dwarf sort, very pretty; blue iris; convolvulus, of a lovely lilac colour, forming a graceful wreaths on the ground and around the lowly shrubs. The orcus, wild rose, gentianella, and another tall flower of the same rich shade blue. (Quillinan 1847:194)
>
> (No debí dejar de fijarme en las flores que vimos en las alturas: retama, de las grandes y de las enanas, muy bonitas; iris azul; *convolvulus*, de un hermoso color lila, formando graciosas coronas en el suelo y alrededor de los humildes arbustos. El orco, la rosa silvestre, la gentianella y otra flor alta del mismo rico tono azul.)

3. METODOLOGÍA

Analizaremos su obra, seleccionando los pasajes que mejor representen el estado de salud de la autora y su forma de ver nuestra tierra. Su punto de vista nos resulta de especial interés ya que hasta el momento solo habían llegado viajeras de una clase social superior a la de Quillinan, además los intereses de las otras viajeras difieren en gran medida con los de la autora de esta obra.

4. JOURNAL OF A FEW MONTHS' RESIDENCE IN PORTUGAL AND GLIMPSES OF THE SOUTH OF SPAIN

El viaje de Quillinan por la costa Mediterránea comienza desde Gibraltar, pasando por Málaga, Granada, Loja, Sierra Nevada y saldrían de Andalucía hasta Cartagena, llegando a Alicante, Valencia y Barcelona. Esta parte de su viaje se recoge en el volumen II de su obra, entre las páginas 147 a la página 299.

4.1. Visión de la autora acerca de Andalucía e Influencia de su estado de salud

EL CEMENTERIO INGLÉS DE MÁLAGA

Una de las primeras cosas que nos describe la autora a su llegada a Málaga es el Cementerio Inglés de Málaga, que suscita gran interés entre la mayoría de los viajeros ingleses. Quillinan dedica dos páginas de la obra a realizar una descripción minuciosa del cementerio:

> The little cemetery, however, is inclosed by a high wall, outside of which is a fringe of tall cypress trees, planted close to each other, and the sides of the wall within are covered with roses and jasmine, and all sorts of cheerful-looking and sweetly-smelling plants. Over the entrance rises a stone cross, now almost lost amid embowering roses. The grave-yard is a square, composed of two platforms–the lower appropriated to mariners, the upper portion to lands-men. It is not a tender grave-yard, for not a blade of grass is to be seen, and no earth is to be found, except in the flower-pots, or vases, which are placed between the platforms, or within the rails that inclose some of the graves. The graves themselves are all made precisely in the shape of a hard, cold stone coffin, resting upon a stone slab of the same form; and the top of this stone coffin is covered with shells of a large sort of cockle, placed close together and not in a pattern. (Quillinan 1847:157-151)

> (El pequeño cementerio, sin embargo, está rodeado por un alto muro, fuera del cual hay una franja de altos cipreses, plantados uno al lado del otro, y los lados del muro interior están cubiertos de rosas y jazmines, y toda clase de alegrías, plantas de aspecto y olor dulce. Sobre la entrada se eleva una cruz de piedra, ahora casi perdida entre rosas en flor. El patio del cementerio es un cuadrángulo, compuesto por dos plataformas: la inferior destinada a los marineros y la superior a los hombres de tierra. No tiene un suelo suave, porque no se ve ni una brizna de hierba y no se encuentra tierra, excepto en las macetas o jarrones, que se colocan entre las plataformas, o dentro de los enrejados que cierran algunas de las

tumbas. Estas mismas están todas hechas precisamente con forma de un ataúd de piedra dura y fría, descansan sobre una losa de piedra de la misma forma; y la parte superior de este ataúd de piedra está cubierta con conchas, una especie de conchas de gran tamaño, colocadas muy juntas y pero sin seguir ningún patrón.)

DESCRIPCIÓN DE PAISAJES

Tal como señalan Rivas y Calero (2013) los viajeros que visitaban España en el siglo XVIII no eran escritores, es decir, no se dedicaban a las letras. Sino que eran eruditos que pasaban por España para llevar a cabo otro tipo de actividades y de paso se detenían en observar los rasgos que destacaban de nuestro país, por lo tanto, lo que resultaba interesante de sus escritos era el contenido y no la forma de estos. En el siglo XIX, predomina la visita de personajes literarios en nuestro país. Estos viajeros se detienen en los paisajes. En el caso de la autora de la obra, podríamos utilizar muchos ejemplos de ello, dado que Quillinan describe todos los paisajes que ve durante su viaje con gran detenimiento.

> Malaga, in its sunny bay, was visible to us almost at the very summit. The mountain views were grand as those into the plain were rich,–a sea of ridges, none of those round lumpy hills, which, when they come to be oft repeated, become tiresome. The road was enlivened by numerous travellers,–not travellers such as you meet on the banks of the Rhine, lounging at their ease in London-built or Paris-built carriages, but wayfarers most picturesque, whether on foot, or on mule-back, or on horseback, or driving a squad of donkeys along–the little animals, all but their patient heads, lost among bundles of broom or heather or pine, that they were bearing to the city from the high lands. (Quillinan 1847:157-158)

> (Málaga, en su bahía soleada, se nos hizo visible casi en la cumbre. Las vistas de las montañas eran tan maravillosas como ricas las de la llanura: un mar de crestas, ni rastros de esas colinas redondas y llenas de baches que, cuando se repiten con frecuencia, se vuelven tediosas. El camino estaba animado por numerosos viajeros, no viajeros como los que se encuentran a orillas del Rin, holgazaneando a sus anchas en carruajes construidos en Londres o en París, sino caminantes muy pintorescos, ya sea a pie o a lomo de mula, o a caballo, o tirando de un de los burros, los animalitos, todos menos sus pacientes cabezas, perdidos entre haces de retama o brezo o pino, que traían a la ciudad desde las tierras altas[97])

[97] Todos los fragmentos seleccionados de la obra de Dora Quillinan han sido traducidos por la autora del artículo.

Además de los paisajes, los viajeros y viajeras solían disfrutar describiendo sus trayectos, la transformación de los paisajes, las plantas, la tierra, etc. En especial Quillinan nos muestra una y otra vez lo mucho que disfruta del panorama español, los colores claros y brillantes del buen tiempo.

> When the top of the first range of the hills was gained, we travelled for a long time on the ridge, and often it was more grand than pleasant; for the road was not the best, and there was no sort of defence whatever, and sometimes the wheels of the diligence were withing half a yard of the brink, and the mules turned restive, or taken fright at any object on the opposite side of the road, we must have been precipitated hundreds yards. The lower hills are covered with vines on every side; when you mount a little higher, on three sides, then on two, then only on one–the south,–and lastly the vines disappear altogether, and you come upon tracts of land covered with grain, or green pasture where troops of horses are grazing, or flocks of sheep tended by their shepherds. Then, for a shorter space, it is all rocks and stones, as bold in form as anything can be. We were fortunate enough to look upon this country through mist and vapour**, and bright sunshine:** at one time the effect of a sea of silvery mist resting between the magnificent mountain-ranges was something **too magical to be described**. (Quillinan 1847:158-159)

> (Cuando llegamos a la cima de la primera cadena de colinas, viajamos durante mucho tiempo por la cresta, y a menudo era más grandioso que agradable; porque el camino no era el mejor, y no había forma de defenderse, y a veces las ruedas de la diligencia quedaban a media vara del borde, las mulas se inquietaban o se asustaban con cualquier objeto al otro lado del camino. Habremos avanzado así cientos de metros. Las colinas más bajas están cubiertas de vides por todos lados; cuando subes un poco más arriba, en tres lados, luego en dos, luego solo en uno, el sur, y finalmente las vides desaparecen por completo, y te encuentras con extensiones de tierra cubiertas de grano, o pastos verdes donde hay tropas de caballos pastando, o rebaños de ovejas atendidos por sus pastores. Luego, durante un tramo más corto, todo son rocas y piedras, tan audaces en forma como cualquier cosa puede ser. Tuvimos la suerte de contemplar este país a través de la niebla y el vapor, y un sol brillante: en un momento dado, el efecto de un mar de niebla plateada que descansaba entre las magníficas cadenas montañosas era algo demasiado mágico como para describirlo.)

GRANADA

Como muchos otros viajeros ingleses, Dora Quillinan pasa por Granada y visita la Alhambra, queda totalmente embelesada ante el paisaje que Granada le ofrece desde donde la autora pernocta.

> What a **lovely morning**!–and what a view did I look upon this morning from the roof of the house! Neither pen nor pencil can delineate such a prospect. The Alhamabra! The Vega! the Sierra Nevada!–all before me, and the town with its groves and fountains at my feet. (Quillinan 1847:165)
>
> (¡Qué preciosa mañana! ¡Y qué vista tuve desde lo alto de la casa! Ni la pluma ni el lápiz pueden delinear tal perspectiva. ¡La Alhamabra! ¡La Vega! ¡Sierra Nevada!. Todo delante de mí, y a mis pies el pueblo con sus arboledas y fuentes.)

COSTUMBRES ESPAÑOLAS

Lady Quillinan no solo habla del paisaje, sino que también habla de las costumbres españolas. A la autora, de hecho, recalca algunas diferencias entre España y Portugal con respecto a la escena que vive en el mercado de Málaga.

> At the stalls, and in the markets, as many women as men are to be seen; but you never meet a woman carrying a heavy burthen, or driving mules or donkeys, or walking when the men are riding, which used to disturb me so much in Portugal. Here the order of things is properly reversed; but I think you oftener see the lady riding behind the gentleman, than alone on her steed, and holding on in that comical way by the handkerchief, secured crupper-fashion under the animal's tail. The saddles and bridles are so gay! And even the harness of the Diligence, in spite of its untidy rope traces, looks very showy; with the crimson breeching, bound with yellow; bridles to correspond; and the collars also lined with bright yellow. The Spaniards love gay colours, and well do they harmonize with the **bright sunshine and clear blue sky**. (Quillinan 1847:184-185)
>
> (En los puestos y en los mercados se ven tantas mujeres como hombres; pero nunca se encuentra una mujer cargando con algo pesado, o conduciendo mulos o burros, o caminando cuando los hombres van a caballo, algo que solía molestarme bastante en Portugal. Aquí el orden de las cosas se invierte correctamente; pero creo que se ve más a menudo a la dama cabalgando detrás del caballero que sola sobre su corcel, y agarrada de esa manera tan cómica por el pañuelo, sujeto a modo de grupa bajo la cola del animal.

> Las sillas de montar y las bridas son tan alegres! Y hasta el arnés de la diligencia, a pesar de sus trazos de cuerda desordenados, son muy vistosos; con el trasero carmesí, atado con amarillo; bridas para corresponder; y los collares también forrados con amarillo brillante. Los españoles aman los colores alegres, y armonizan bien con el sol brillante y el cielo azul claro.)

MEDITERRÁNEO

En su obra no podía faltar el elogio directo al Mediterráneo, el mar y su clima es uno de los principales motivos de su viaje a nuestra costa. Ante la descripción del mismo, la autora nos deja entrever la admiración que siente por una tierra y un clima capaz de paliar los síntomas de una enfermedad que resulta difícil manejar en su tierra.

> Steamer arrived, and to sail for Almeria at six p.m. We were on board at that hour, and weighed anchor just as the sun was sinking in all his splendour behind the blue mountains that encircle this lovely bay. **Nothing can exceed the beauty of scenery like this**, under such circumstances– not a cloud in the sky, hardly a ripple on the water; whilst those to the east, touched by the rays of the setting sun, were a something between golden and roseate, dying away on the more distant ranges from lilac into a pinkish blue; even the cathedral looked well in that dim light between the setting of the sun and the rising of such a moon as, I suppose can only be seen–in Europe at least– over the Mediterranean or the Adriatic. (Quillinan 1847:194-195)

> (El barco llegó y zarpó para Almería a las seis de la tarde. Estábamos a bordo a esa hora y levamos anclas justo cuando el sol se escondía en todo su esplendor detrás de las montañas azules que rodean esta hermosa bahía. Nada puede superar la belleza de un paisaje como este, en tales circunstancias: ni una nube en el cielo, apenas una onda en el agua; mientras que los del este, tocados por los rayos del sol poniente, eran algo entre dorado y rosado, desvaneciéndose en las gamas más distantes desde el lila hasta un azul rosado; incluso la catedral se veía bien en esa tenue luz entre la puesta del sol y la salida de una luna como la que, supongo, solo se puede ver, al menos en Europa, sobre el Mediterráneo o el Adriático.)

Los textos de Quillinan nos dejan entrever que no solo escribía, sino que además pintaba. Resulta algo muy característico en las escritoras que también pintan el hecho de que no solo describen los paisajes, sino que con sus palabras son capaces de trazar líneas en la mente del lector y de colorear sus bocetos con los adjetivos y colores que emplean en la descripción. A pesar de que es una característica que hemos ido percibiendo

a lo largo de su obra, en este último caso la autora describe con especial detalle la puesta de sol que ella, como viajera convaleciente en nuestra tierra, ansiosa por encontrar el clima idóneo para paliar su dolor, aprecia mucho más que cualquier otra viajeras que hayamos podido analizar.

5. CONCLUSIÓN

A pesar de que en el caso de Dora Quillinan su enfermedad no estaba relacionada con la opresión que sufrían las mujeres en el siglo XIX, sí que de algún modo podríamos relacionarla con el hecho de utilizar el viaje y la escritura como un modo de terapia y desconexión ante un futuro incierto, dado que su país no le proporcionaba calidad de vida.

A partir de sus palabras somos capaces de entrever lo mucho que disfrutó la autora del viaje, no desaprovecha ninguna ocasión para describir lo maravilloso del paisaje andaluz, los colores: «The Spaniards love gay colours, and well do they harmonize with the bright sunshine and clear blue sky», la alegría que le trasmite todo el marco español. Quizás influenciada por su enfermedad, la autora apreciaba enormemente todo lo que veía en España. Además, su punto de vista también nos resulta de interés, dado que hasta el momento las viajeras que nos habían visitado pertenecían a clases sociales más elevadas.

Concluimos siendo conscientes de la necesidad de dar voz a vidas y obras como las de Dora Quillinan, que dada la belleza de sus obras y lo positivo de sus opiniones son un claro ejemplo de lo silenciada que ha estado la mujer a lo largo del tiempo. Pretendemos por lo tanto llevar a cabo la traducción de su obra por lo interesante que resulta su punto de vista y acabar de este modo con el olvido de todas estas viajeras enamoradas de Andalucía.

> Transgresoras y emprendedoras, retando a los convencionalismos sociales de la época, estas viajeras del siglo XIX irrumpieron como escritoras en un género menor y por ello más accesible a la mujer, la narrativa de viajes de inspiración romántica, escritos que irán evolucionando hasta convertirse en documentos más formalizados y funcionales, las guías de viaje de bolsillo. (Martín Roldan y Goyta Goyenchea; 2019:139)

6. REFERENCIAS

Anthony H. Clarke _ Trevor J. Dadson (2012), La España del siglo XIX vista por dos inglesas: Lady Holland y la novelista George Eliot (1802-1804 y 1867)-Institución Fernando el Católico.

Ford, Richard (1845): A Handbook for Travellers in Spain, and Readers at Home. Describing the Country and Cities, the Natives and their Manners; the Antiquities, Religion, Legends, Fine Arts, Literature, Sports, and Gastronomy: with Notices on Spanish History. [Parts I and II]. London: John Murray.

— (1855): A Handbook for Travellers in Spain. By ..., F.S.A. [Parts I and II, etc]; The Portions Best Suited for the Invalid - A Winter Tour. Quien Dice España - Dice Todo. Third Edition, Entirely Revised, with Great Additions. London: John Murray.

Harvey, A.J. (1875). Cositas Españolas; or Every Day Life in Spain. Hurst and Blackett.

Holland, Lady (1910): The Spanish Journal of Lady Elizabeth Holland. Edited by the Earl of Ilchester. With Portrait and Map. London, New York, Bombay, and Calcutta: Longmans, Green and Co.

Jiménez Miranda, M. (2022) "El lenguaje y la mirada del viajero inglés sobre Andalucía a través de los tiempos siglo XIX (2ª ½) – XX (1ª ½)". El devenir de la lingüística y la cultura: un estudio interdisciplinar sobre lengua, literatura y traducción / coord. por Aitor Garcés-Manzanera, Omar Salem Ould García, Salud Adelaida Flores Borjabad, ISBN 978-84-1377-927-0, págs. 1567-1581

Marchant Rivera, A. (2008), "Escritura femenina y viajera: visiones de Lady E. Mary Grosvenor, Louise M. A. Tenison, M. C. Jackson y Olive Patch sobre el cementerio inglés de Málaga", en Gómez Yebra, A. (ed.), Estudios sobre el patrimonio literario andaluz, Málaga: Aedile, pp. 141-158. 2

Margaret H ARRIS / Judith J OHNSTON (eds.): The Journals of George Eliot (Cambridge: CUP, 1998).

Martín Roldan, N. Goyta Goyenchea, L (2019) "EL PAISAJE DE ANDALUCÍA PERCIBIDO POR VIAJERAS BRITÁNICAS EN EL SIGLO XIX". Romero Pérez, R. (Ed.) Filosofía, Mujeres y Naturaleza. Alfa nº35.

Quillinan, D. (1847), Journal of a few months' residence in Portugal and glimpses of the south of Spain (in two volumes), London: Edward Moxon.

Rivas Carmona, M.M. and Calero Vaquera, M.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”. In López Folgado, V. and Rivas Carmona, M.M. (eds.). La Andalucía rural vista por viajeros extranjeros. Serie: Currents in Comparative Languages and Literatures. Nueva York: Peter Lang, pp. 99-117.

Ruíz Más, J. (2008) Médicos-viajeros y viajeros-convalecientes de habla inglesa en la España mediterránea durante el siglo XIX. Epos : Revista de filología. págs. 175-189

SECCIÓN III

DIDÁCTICA, INNOVACIÓN Y NUEVAS METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

UNA PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE INFANTIL

ISABEL MARÍA GARCÍA CONESA
Centro Universitario de la Defensa de San Javier

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de mejorar el nivel de una lengua extranjera dentro de las aulas ha provocado que diferentes organismos educativos animen a los centros educativos a implantar la metodología AICLE/CLIL. La creciente incorporación de este enfoque metodológico dentro de las aulas aumenta el interés por la cultura del idioma que están aprendiendo y desarrolla actitudes multilingües de los estudiantes (Maza Calviño, 2012). El potencial de CLIL beneficia a los estudiantes por la mayor calidad de la enseñanza y el input significativo y comprensible que reciben (Marsh, 2002). Estudios realizados por Lasagabaster y Doiz (2015) y García Fernández y Ruiz- Gallardo (2016) muestran que los alumnos que aprenden ciencias a través de CLIL tienen una mayor motivación a la hora de aprender y perciben la experiencia como positiva.

No podemos olvidar mencionar que la implantación de CLIL en las aulas no ha sido fácil, ya que en muchos países no tenían un sistema educativo actualizado para poner en práctica en los centros metodologías multiculturales. En este sentido, Graddol (2006) expresó que un país necesitaría bastantes años para llegar a obtener buenos resultados, considerando que un país no podía promover el enfoque CLIL de forma eficiente en tan solo 2 o 3 cursos. Al inicio de su rápida implementación en las aulas, la puesta en marcha se puso en manos de profesionales educativos que no tenían las competencias para enseñar contenidos a través de un segundo idioma y no habían recibido la formación pedagógica para alcanzar el éxito de este programa educativo.

Según el Ministerio de Educación del Gobierno de España, en un informe sobre el curso 2018-19, expone que un 35,6% de los alumnos de Educación Primaria forman parte de programas bilingües, y en Educación Secundaria un 26,4%. Debido al gran ascenso de CLIL y de la enseñanza bilingüe en las aulas, el objetivo principal que se plantea para este trabajo es analizar cómo la legislación actual aborda la atención a la diversidad a través de la enseñanza bilingüe. Los objetivos específicos que se plantean son valorar las diferentes técnicas presentadas a través de CLIL como recurso para la inclusión del alumnado en la enseñanza bilingüe y conocer la percepción de docentes de Educación Infantil en relación a la integración de alumnos con NEE en la enseñanza bilingüe.

Por lo tanto, realizaremos una investigación empírica donde se conocerán las opiniones e ideas de docentes de Infantil en activo sobre la vinculación real del bilingüismo y la atención a la diversidad.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo ha sido el de analizar y valorar cómo las diferentes técnicas planteadas a través de CLIL pueden ayudar al alumnado de infantil con diversidad educativa al acceso a la L2 de forma efectiva y práctica. Este estudio surge tras el análisis teórico realizado para este trabajo, donde se ha podido constatar la falta de información que hay sobre la vinculación entre el bilingüismo y atención a la diversidad en la etapa de Educación Infantil. Esta falta de información ha creado la necesidad de plantear las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Puede ser el bilingüismo una herramienta para la inclusión e integración del alumnado dentro del aula de Infantil?
- ¿Qué tipo de materiales y recursos educativos bilingües pueden ser utilizados para dicha inclusión?
- ¿Necesitan los docentes bilingües de Infantil una mayor formación profesional sobre la vinculación de ambos aspectos?

Para dar respuesta a estos interrogantes se ha considerado necesario la realización de un cuestionario a docentes de Educación Infantil para conocer su opinión sobre el bilingüismo y la atención a la diversidad, y cómo lo afrontan en sus aulas.

Antes de comenzar con este análisis, es conveniente realizar una distinción entre bilingüismoy enseñanza bilingüe. Xavier Gisbert, presidente de la Asociación Enseñanza Bilingüe, en una entrevista concedida al diario digital NIUS (2021), ante la pregunta "¿Funciona el bilingüismo en los centros de la red pública en España?", respondió:

> El bilingüismo no funciona ni puede funcionar por la sencilla razón de que el bilingüismo en los centros públicos de las comunidades monolingües no existe. Lo que hay es enseñanza bilingüe. El bilingüismo es una cosa y la enseñanza bilingüe es otra. El bilingüismo se da en entornos donde los alumnos están expuestos constantemente a dos lenguas y en los colegios e institutos de las comunidades monolingües los alumnos solo están expuestos a la lengua extranjera durante el corto periodo de tiempo que están en la escuela. Por eso no se puede hablar de bilingüismo, es un error. (Gisbert, 2021, RevistaNIUS, párr. 4.)

3. METODOLOGÍA

Atender a la diversidad es un acto imprescindible si se quieren lograr los objetivos de las enseñanzas bilingües. Los centros educativos de carácter bilingüe de la Región de Murcia deben realizar un proyecto lingüístico de centro cuya finalidad sea contribuir al desarrollo de las competencias de comunicación lingüística de los alumnos. Para poner el marcha el proyecto bilingüe en cada centro deben realizar pruebas diagnósticas que determinen el nivel del alumnado para que sirva de guía al profesorado; además se debe realizar la adecuada integración de este proyecto dentro del currículo del centro, que permita la coordinación de todo el profesorado para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos. Además, así se consigue otro de los puntos importantes de este proyecto, que todos los docentes del centro se sientan integrados dentro de él, trabajando contenidos lingüísticos desde todas las áreas.

En relación a la atención a la diversidad, el proyecto lingüístico de centro, cuyo origen proviene de diferentes movimientos de innovación educativa, tiene un papel fundamental ya que permite la construcción de una

escuela inclusiva, poniendo la lengua como un elemento de inclusión. Atender a la diversidad del alumnado requiere una planificación y organización global, donde se contemplen estrategias tanto dentro como fuera del aula, como pueden ser la adecuación del currículum a las necesidades de cada alumno, además de la cooperación entre el centro y el entorno (Sáez, 2010).

Dar respuesta a la diversidad de alumnado que hay en el aula tiene como objetivo que todosalcancen el éxito escolar e incrementar su motivación, garantizando su adaptación e incorporación a la vida escolar, a través de un clima positivo que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas y en el centro. A nivel de aula, los docentes deberán realizar su programación de aula, donde se incluya la metodología bilingüe que se va a llevara cabo, especificando los objetivos, la organización y secuenciación de contenidos, la metodología y los criterios de evaluación. Dentro de dicha programación, se debe registrar qué acciones y medidas se van a poner en marcha para atender a la diversidad.

El aula bilingüe se debe organizar y planificar de forma que atienda a la inclusión, dando respuesta a la diversidad de capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, fomentando la participación activa del alumnado, la motivación, el andamiaje, la cooperación y la colaboración entre compañeros. Para una inclusión eficaz, se pueden poner en práctica diferentes estrategias metodológicas integradas dentro del enfoque CLIL como:

- El aprendizaje cooperativo: promoviendo las relaciones entre iguales dentro del contexto del aula, aprendizaje a través de sus intereses, aprendiendo unos de otros.

- Las actividades que se realicen en el aula deben ser graduadas en dificultad y variadas, para fomentar que todos los alumnos participen en función de su nivel competencial. Como indica el enfoque CLIL, para graduar el nivel de las actividades se deben enfocar teniendo en cuenta las habilidades que se quieran desarrollar, porello se deben equilibrar las actividades HOTS y LOTS.

- Fomentar el uso de diferentes estructuras de aprendizaje, trabajando de forma individual, en pequeño grupo o en gran grupo, utilizando diferentes técnicas para andamiar su aprendizaje (*scaffolding)*.
- Diferentes estrategias metodológicas como pueden ser el aprendizaje por proyectos, centros de interés o talleres, entre otros.

El enfoque y metodología Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), mundialmente conocido como *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), es la versión europea de la metodología que surge en Canadá y Estados Unidos en los años 60 y 70, llamada *Content Based Instruction* (CBI). Tiene como objetivo la enseñanza y el aprendizaje de materias no lingüísticas en inglés en contextos educativos donde no sea la primera lengua, sino una lengua adicional.

Uno de los creadores de este término fue David Marsh (1994) quien asegura que el aprendizaje de una lengua extranjera se consigue, con mayor éxito, a través de las materias no lingüísticas. Coyle, Hood y Marsh (2010) definen CLIL como "aprendizaje integrado de contenidos y lenguaje" (p.10), donde la L2, en este caso el inglés, se utiliza para enseñar a los alumnos contenido educativo y la lengua inglesa. Una de las principales motivaciones para la implantación de metodologías bilingües son los constantes cambios que sufre la sociedad europea desde finales de siglo XX, provocando la necesidad de mejorar los resultados educativos en el ámbito de la lengua y la comunicación.

En la metodología CLIL, los contenidos son presentados a los alumnos mediante el uso de una lengua diferente a la materna, con el objetivo de que el conocimiento del idioma se interrelacione con la adquisición del contenido. Es un enfoque metodológico que no muestra resultados inmediatos, sino a largo plazo, ya que requiere una gran dedicación y es un reto para el alumnado.

Al unir el conocimiento de nuevos contenidos con la adquisición de una segunda lengua se crea un conocimiento multicultural donde los alumnos desarrollan habilidades para una comunicación intercultural más

fluida. El aprendizaje a través de CLIL es interactivo y autónomo, enfocándose en la realización de tareas prácticas, no solo conocimientos.

Fernández Agüero (2009) argumenta que CLIL es considerado un enfoque más eficaz que la enseñanza tradicional de lenguas y que aporta múltiples ventajas, debido a las técnicas utilizadas como la presentación de los materiales organizados por temáticas, o la información estructurada de forma coherente y significativa. Según Lasagabaster y Doiz (2015), CLIL mejora la motivación y la capacidad progresiva del alumnado de utilizar sus conocimientos en tareas más complejas. El alumnado aprende a utilizar sus conocimientos a través de situaciones de la vida real que se llevan a cabo en el aula, con el propósito de que aprendan de forma práctica, reduciendo o eliminando situaciones o actividades artificiales cuyos objetivos eran la práctica de vocabulario o gramática de forma aislada.

A la hora de trabajar CLIL en el aula se deben tener en cuenta diferentes aspectos que permitan llevar a cabo un aprendizaje integral y utilizando todos los beneficios que este enfoque metodológico nos permite. En primer lugar, es necesario plantear los objetivos y metas que se quieren alcanzar, así como analizar el tipo de alumnado que hay en el aula, presentando atención a sus diversas capacidades. Para una correcta integración de CLIL se deben tener presentes las Cs planteadas por Coyle et al. (2010). Contenido, comunicación, comprensión y cultura son los cuatro bloques que deben estar presentes, aunque de forma progresiva. En primer lugar, el alumnado trabajará las habilidades y comprensión del contenido; seguidamente los procesos cognitivos; contextos comunicativos; habilidades lingüísticas; y la adquisición intercultural hacia uno mismo y los demás.

Profundizando en la enseñanza de una segunda lengua a través de CLIL, existe la necesidad de integrar el contenido trabajado con el uso y aprendizaje del idioma. Para clarificar este aspecto nos centraremos en el "Tríptico del Lenguaje" presentado por Coyle, et al. (2010) que ayuda a explicar cómo interrelacionar los objetivos del contenido trabajado con los objetivos del aprendizaje del idioma. Además, este tríptico analiza las necesidades lingüísticas dentro de los contextos CLIL y distingue los distintos tipos de demanda lingüística. Dentro de CLIL se promueve el

aprender a usar el lenguaje y el utilizar el lenguaje para aprender. Coyle et al. (2010) dividen tres tipos diferentes de aprendizaje de lenguas.

- La lengua de aprendizaje (*language for learning*): consiste en el léxico esencial o la gramática asociada con el tema y hace posible la interacción del alumnado en el aula.
- La lengua para el aprendizaje (*language of learning*): el lenguaje requerido para operar en el tema en cuestión, en contextos reales para los alumnos.
- La lengua a través del aprendizaje (*language through learning*): el aprendizaje efectivo no puede llevarse a cabo sin la participación activa del lenguaje y el pensamiento. Comunicación que se establece en el aula que no se puede predecir, ofreciendo la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos de manera contextualizada.

Un centro cuya metodología bilingüe tenga entre sus objetivos la integración e inclusión de todo el alumnado debe contar con el trabajo y cooperación de todo el profesorado, el cual debe recibir de las instituciones educativas una adecuada formación. En la Educación Infantil la diversidad es mayor que en cualquier otra etapa, debido a que el alumnado se encuentra en pleno desarrollo y presenta diferencias en los ritmos y la adquisición de conocimientos.

Este alumnado no puede quedar al margen de la educación bilingüe, ya que una adecuada formación en otras lenguas puede ayudarles a integrarse en la sociedad. Los recursos TIC con los que cuentan la gran mayoría de centros educativos son una herramienta clave para favorecer el aprendizaje de una segunda lengua a todo el alumnado. Dentro de este ámbito, es imprescindible contar con el profesorado, su vocación y formación puede hacer que todos los alumnos tengan acceso a una enseñanza bilingüe de calidad.

La educación bilingüe se ha convertido en una realidad educativa en los últimos años, provocando la necesidad de realizar una serie de cambios a los que toda la comunidad educativa ha tenido que adaptarse. Según Laorden y Peñafiel (2010) la insuficiente preparación docente continúa

siendo un limitador en los centros bilingües, provocando que en algunos casos no se estén consiguiendo los objetivos planteados.

Los profesionales de la educación tienen que estar en continua formación para ofrecer una enseñanza bilingüe de calidad, siendo conscientes de que cada uno de sus alumnos son diferentes y diversos, por lo que debe programar y organizar sesiones que atiendan a sus necesidades.

4. RESULTADOS

Como se ha analizado, atender a la diversidad en un contexto bilingüe presenta innumerables retos para alumnos y docentes. Tras el análisis realizado de la importancia de la atención a la diversidad a través de la metodología bilingüe, a continuación, se analizará el estudio realizado en varios centros de la Región de Murcia para conocer la opinión de un grupo de docentes en activo sobre la relación entre bilingüismo, en particular la metodología CLIL,y atención a la diversidad, además de conocer qué tipo de acciones llevan a cabo para favorecer el acceso al bilingüismo a aquellos alumnos que necesiten mayor apoyo y andamiaje por su parte.

4.1 Muestra

La investigación se ha realizado con docentes en activo de tres centros bilingües ubicados en la Comunidad Autónoma de Murcia. La selección de estos dos centros, uno de ellos público y el otro de ellos concertado, se debe a la relación profesional que se ha mantenido con ellos, lo que ha hecho más accesible el poder realizar la investigación con el profesorado de Educación Infantil de cada centro.

Para tener mayor información sobre la muestra de docentes, al inicio de la encuesta, se le realizaron cuatro preguntas relacionadas con su género, años de experiencia, curso en el que actualmente imparten clase y nivel de inglés acreditado. Y gracias a la primera pregunta, queda totalmente patente que el personal docente de Educación Infantil es mayoritariamente femenino. De 26 encuestados, 24 han sido mujeres (92.3%) y 2 han sido hombres (7,7%).

En los años de experiencia de los docentes encuestados se muestra una gran variedad. 11 encuestados señalan que su experiencia es menor de 5 años (42,3%), 3 encuestados indican que llevan trabajando entre 5 y 10 años (11,5%), entre 10 y 15 años lo han marcado 4 docentes (15,4%), el mismo número de docentes marcaron que su experiencia profesional es entre 15 y 20 años de experiencia. Por último, más de 20 años de experiencia también fue señalado por 4 docentes (15,4%).

La pregunta número 3 nos muestra en qué curso imparte clase losdocentes encuestados. 10 de los encuestados dan clase en el curso de 3 años (38,5%), en 4 años imparten clase 9 docentes (34,6%), por último, 7 dan clase a alumnos de 5 años (26,9%).

Como se ha señalado anteriormente, es necesario tener un adecuadonivel de inglés, según el MCER, para poder impartir al alumnado una adecuada enseñanza bilingüe. Ante esta pregunta, 4 de los encuestados respondieron que tienen el nivel B1 (15,4%), 11 docentes señalaron un B2 (42,3%), 10 indicaron un C1 (38,5%). Es reseñable que solo un encuestado respondiera que posee un nivel C2 (3,8%).

4.2 Diseño de la investigación

Maxwell (2019) definió la investigación cualitativa como aquella que tiene entre uno de sus propósitos ayudar a comprender la visión sobre un tema de las personas estudiadas. Para dicha investigación es necesario plantear unos objetivos básicos, por parte del investigador,que permitan enfocar la investigación para obtener la información que sea relevante.

Después de esta definición, esta investigación surge al observar la falta de adaptación de las enseñanzas bilingües que se llevan a cabo en los centros a favor del alumnado que presenta necesidades diversas. Surge la necesidad de conocer la opinión de los docentes sobre esta temática y qué tipo de técnicas utilizan en sus aulas para adaptar su enseñanza bilingüe a las necesidades de sus alumnos.

Para conseguir todo lo planteado hasta el momento, se llegó a la conclusión de que la mejor manera de conseguir los objetivos planteados era llevar a cabo una investigación cualitativa- descriptiva basada en

conocer la opinión de los participantes, en este caso docentes de Educación Infantil de centros bilingües, que permitiese recopilar datos cualitativos para llevar a cabo un análisis con el conjunto de todas las respuestas.

4.3 Instrumentos y procedimiento de investigación

Seleccionar de forma correcta los instrumentos de la investigación ayudará a obtener la información necesaria para conseguir los objetivos planteados. En esta investigación, el instrumento que se utilizará para conocer la opinión de los docentes sobre la vinculación entre la enseñanza bilingüe y la atención a la diversidad será el cuestionario. Tal y como define García Córdoba (2005) "El cuestionario es un sistema de preguntas racionales, ordenadas en forma coherente, tanto desde el punto de vista lógico como psicológico, expresadas en un lenguaje sencillo y comprensible…" (p.29). Esta herramienta permite la recolección de información directamente de personas que se encuentran en el foco de interés.

García Córdoba (2005) también indica que los cuestionarios permiten conseguir información de personas que no se encuentran cerca del investigador. De acuerdo con esta definición, para la presente investigación se ha realizado un cuestionario a través de la plataforma Google Forms, con 4 preguntas sobre datos personales, 4 preguntas sobre enseñanza bilingüe y 19 preguntas sobre la vinculación entre la atención a la diversidad y la enseñanza bilingüe. Dentro del cuestionario se pueden encontrar 2 tipos de preguntas distintas, preguntas de selección de respuestas y preguntas de reflexión, donde los encuestados tienen que justificar sus respuestas de forma escrita.

El uso de este tipo de instrumentos de investigación, a través de una plataforma online, ha permitido llegar a más personas, que la difusión del cuestionario haya sido más rápida y facilitando la resolución del mismo.

Tras el análisis teórico realizado para este trabajo, se consideró que una forma eficaz y sencilla de conocer la opinión del profesorado de Educación Infantil era realizando un cuestionario. El diseño de las preguntas,

de dicho cuestionario, se pensó teniendo en cuenta toda la información presente en el trabajo sobre la enseñanza bilingüe a través de CLIL y la atención a la diversidad a través del bilingüismo.

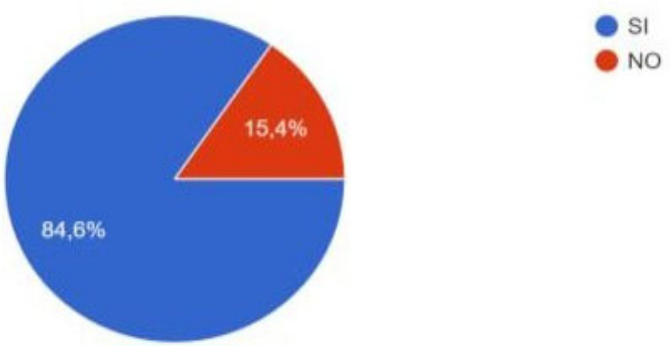
El enlace que daba acceso al cuestionario fue enviado a las coordinadoras de Educación Infantil de cada centro, encargadas de hacérselo llegar a sus compañeros de etapa. Todos los docentes contestaron el mismo cuestionario y tuvieron una semana para realizarlo. Una vez finalizado el plazo de respuesta se procedió al análisis de las preguntas, para lo cual se utilizaron los gráficos proporcionados por la plataforma Google Forms.

4.4 Análisis de resultados

El análisis de los datos se realizó de forma rigurosa y objetiva, a través de los datos proporcionados por la plataforma Google Forms a través de gráficas tipo "*pie chart*" y el volcado de resultados en Excel, lo que ha permitido un mejor análisis e interpretación de todos los datos obtenidos.

A continuación, se expondrán los resultados de cada una de las preguntas de forma independiente. En las preguntas de reflexión y respuesta abierta se analizarán los puntos en común de las respuestas y se destacarán aquellas que se consideren más relevantes.

GRÁFICO 1. *¿Considera necesaria la enseñanza bilingüe en Educación Infantil?*



Fuente: Google Forms.

Esta pregunta muestra que no todo el profesorado que trabaja en los centros bilingües tiene la misma opinión en relación a la enseñanza de

una segunda lengua ya que 4 de los encuestados (15,4%) han respondido que no, por lo que teniendo en cuenta su respuesta, se consideraba que no debían seguir realizando el cuestionario.

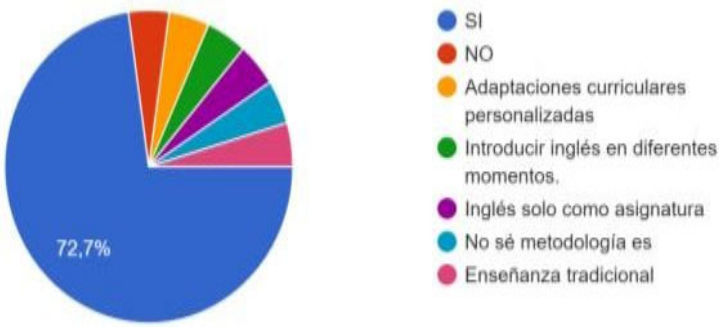
Sin embargo, una gran mayoría 84,6%, lo que corresponde a 22 encuestados, han contestado si a la pregunta, por lo que han continuado respondiendo el cuestionario. Por lo tanto, a partir de la siguiente pregunta las gráficas reflejan las respuestas de 22 docentes.

***GRÁFICO 2**. Cuando realiza su programación de aula bilingüe*

Fuente: Google Forms.

18 docentes (81,8%) han respondido que en su programación bilingüe tienen en cuenta la diversidad del alumnado, al contrario del resto de participantes (18,2%) que han indicado que todos sus alumnos llevan a cabo el mismo programa de actividades.

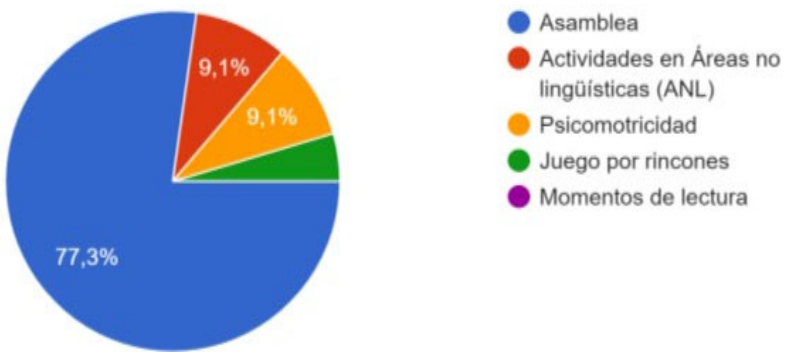
***GRÁFICO 3**. ¿Utiliza en su aula el enfoque metodológico de enseñanza bilingüe CLIL?*



Fuente: Google Forms.

Esta gráfica muestra que 16 de los 22 docentes encuestados utiliza en sus aulas el enfoquemetodológico CLIL (72,7%). Los otros 6 encuestados (27,3%) han señalado que no utilizan CLIL. Por ello, como se les pedía, han indicado qué enfoque bilingüe utilizan, como por ejemplo adaptaciones curriculares personalizadas o enseñanza tradicional.

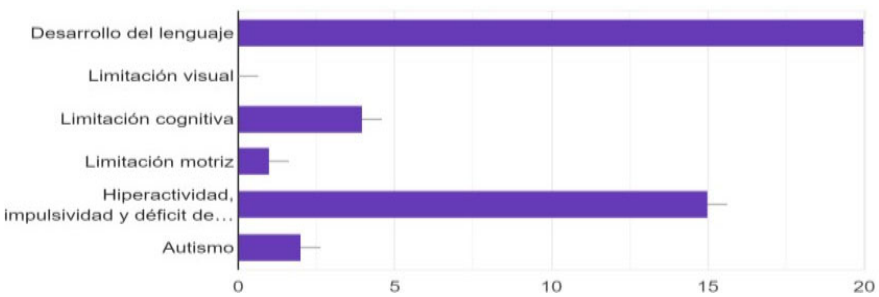
GRÁFICO 4. *Indique en qué momentos de la rutina de su aula se sigue el enfoque CLIL*



Fuente: Google Forms.

La pregunta 4 revela que el 77,3% de los docentes encuestados es en la asamblea donde siguen el enfoque CLIL o su metodología bilingüe. 2 docentes han indicado las actividades ANL (9,1%), el mismo número de profesores ha indicado el área de psicomotricidad y solo 1 ha marcado el momento de juego por rincones (4.5%). Es interesante destacar que ninguna ha marcado la opción "momento de lectura".

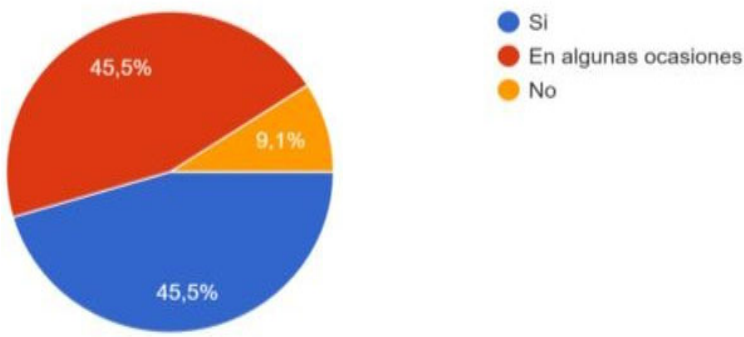
GRÁFICO 5*. ¿Cuáles son las necesidades educativas más frecuentes en su aula?*



Fuente: Google Forms.

Esta gráfica muestra cuales son las necesidades educativas que han tenido en sus aulas el profesorado encuestado. 20 han indicado desarrollo del lenguaje (90,9%), 4 han señalado limitación cognitiva (18,2%), limitación motriz solo ha sido seleccionado por un docente (4,5%), 15 de los encuestados han seleccionado hiperactividades, impulsividad y déficit de atención (68,2%) y 2 han indicado autismo (9,1%). Como se muestra en la gráfica, la necesidad relacionada con la limitación visual no ha sido señala por ningún encuestado.

***GRÁFICO 6**. ¿Cree que la enseñanza bilingüe que lleva a cabo en su aula atiende a la diversidad de su alumnado?*



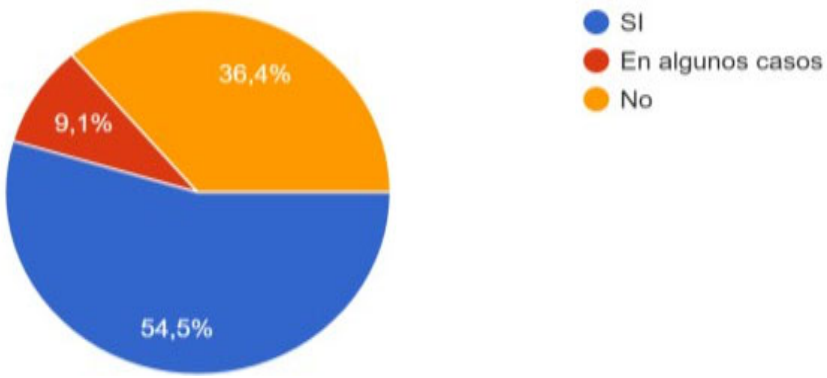
Fuente: Google Forms.

Los resultados de esta pregunta muestran un claro empate entre los docentes que creen que su enseñanza bilingüe atiende a la diversidad y los que consideran que solo en algunas ocasiones, 10 docentes en ambas respuestas (45,5%). Sin embargo, 2 indican que su enseñanza bilingüe no atiende a la diversidad (9,1%).

Para un análisis más profundo, en la pregunta 11 se les pidió que justificaran sus respuestas. Las justificaciones son variadas, pero tienen puntos en común. Los que han marcado que sí indican que intentan adaptar las rutinas a las necesidades del alumnado, teniendo en cuentasus ritmos y proporcionándoles una respuesta individualizada. Es relevante que muchos docentes expresan que carecen de tiempo, recursos y medios para adaptar su enseñanza bilingüe a su alumnado con necesidades. Los

docentes que han indicado que no, indican que no han tenido que adaptar nunca de manera significativa su forma de enseñar.

***GRÁFICO 7**. ¿Utiliza técnicas de andamiaje (scaffolding) para dar una atención más individualizada a su alumnado?*

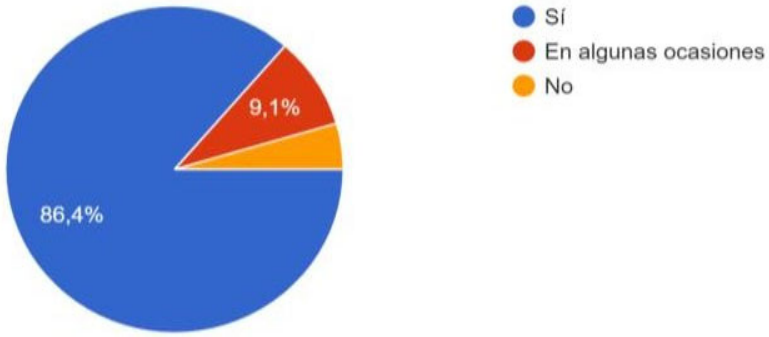


Fuente: Google Forms.

Los resultados de esta gráfica nos muestran que la mayoría de los encuestados usan técnicas de *scaffolding* para atender a su alumnado (54,5%), solo dos encuestados han señalado que usan estas técnicas en algunos casos (9,1%) y 8 han indicado que no las usan (36,4%).

Para profundizar en esta pregunta, se les pidió a los docentes que habían indicado que sí que especificaran las técnicas de *scaffolding* que llevaron a cabo en sus aulas. En general, los encuestados han respondido que dan una ayuda individualizada y personalizada, guiandoel aprendizaje de sus alumnos.

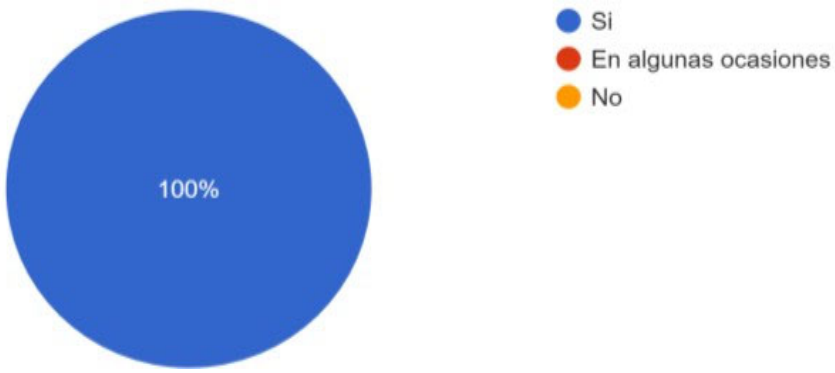
GRÁFICO 8. *¿Se apoya en recursos TIC a la hora de impartir enseñanza bilingüe?*



Fuente: Google Forms.

Los recursos TIC son parte imprescindible de la educación en la actualidad, por ello le preguntamos a los docentes si se apoyaba en estos recursos en su enseñanza bilingüe. Una abrumadora mayoría respondió si (86,4%), 2 docentes indicaron solo en algunas ocasiones (9,1 %) y solo una persona marcó no (4,5%).

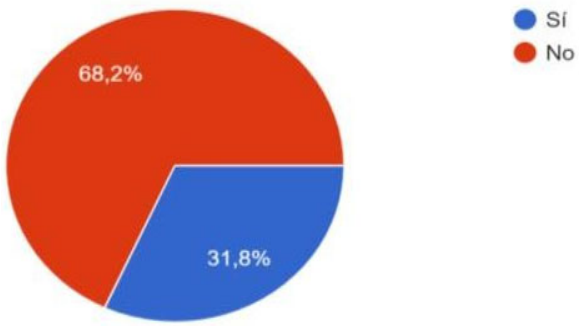
GRÁFICO 9*. ¿Considera que los recursos TIC pueden ayudar a la inclusión del alumnado dentro del aula?*



Fuente: Google Forms.

La pregunta no necesita análisis ya que la gráfica es clara. Todos los encuestados (100%) han marcado que si consideran que las TIC ayudan a la inclusión del alumnado.

***GRÁFICO 10**. ¿Lleva a cabo aprendizajes basados en proyectos en su aula bilingüe?*

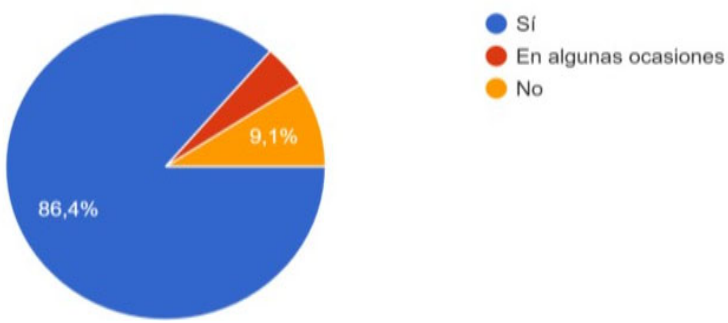


Fuente: Google Forms.

La pregunta 10 revela que el 68,2% los encuestados no trabaja en su aula bilingüe a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), y que tan solo 7 encuestados (31,8%) han indicado que si trabajan por proyectos de forma regular.

En la siguiente pregunta del cuestionario, los encuestados que habían respondido que si llevaban a cabo el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) han indicado algún ejemplo de los proyectos que han puesto en marcha en sus aulas, como por ejemplo proyectos bilingües basados en los cuentostradicionales, las profesiones, animales, experiencias personales, entre otros.

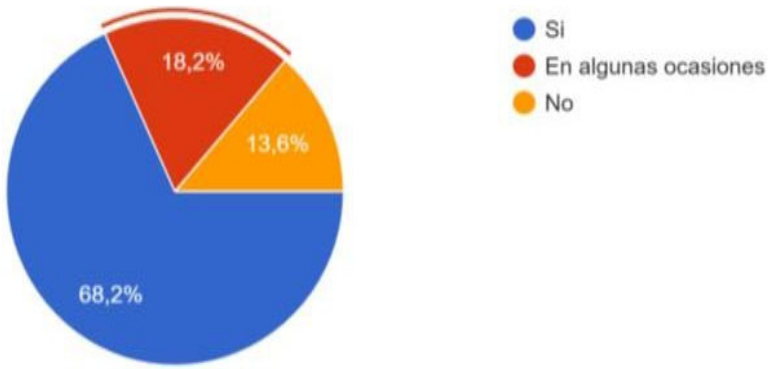
***GRÁFICO 11**. ¿Utiliza cuentos o la narración de historias para captar la atención de su alumnado en la enseñanza de contenidos en una segunda lengua?*



Fuente: Google Forms.

Captar la atención y motivar al alumnado en el aprendizaje de la L2 es esencial. Para ello 19 de los encuestados aseguran usar cuentos o narraciones (86,4%), 2 indican que solo los usan en algunas ocasiones (9,1%) y solo un encuestado ha señalado que no lo usa (4,5%).

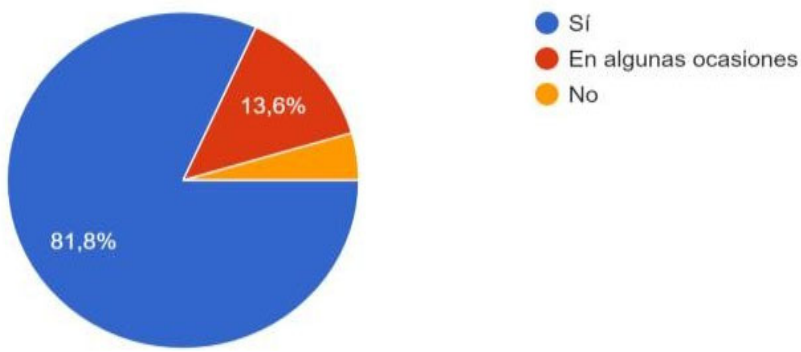
***GRÁFICO 12**. ¿Utiliza muñecos o marionetas a la hora de enseñar contenido en una segunda lengua?*



Fuente: Google Forms.

El uso de muñecos o marionetas puede ayudar a los docentes a enseñar una segunda lengua, por ello 15 encuestados lo usan en sus aulas (68,2%) y 4 en algunas ocasiones (18,2%). Sin embargo, 3 de los docentes reconoce que no los utiliza (13,6%).

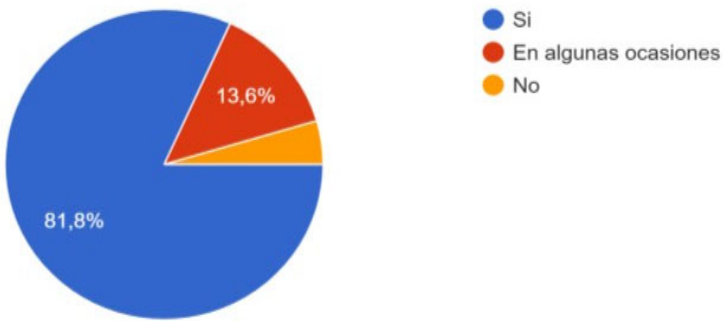
***GRÁFICO 13.** ¿Utiliza gestos y expresiones faciales para facilitarle a su alumnado la comprensión de la segunda lengua?*



Fuente: Google Forms.

18 docentes de los 22 que han respondido esta pregunta reconocen utilizar gestos y expresiones para facilitar la compresión de la L2 del alumnado (81,1%), 3 han señalado que solo en algunas ocasiones (13,6%) y solo 1 ha marcado no (4,5%).

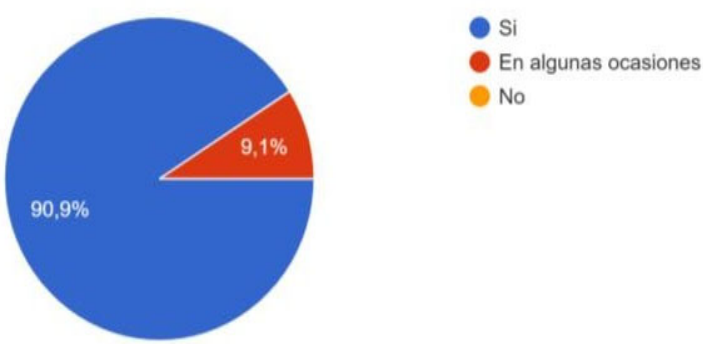
***GRÁFICO 14**. A la hora de enseñar, ¿utiliza técnicas como el método audio lingue donde los alumnos aprenden a través de la repetición oral?*



Fuente: Google Forms.

Esta gráfica muestra unos resultados idénticos a los de la pregunta anterior. 18 encuestados han indicado que sí utilizan técnicas del método audio lingue en su aula (81,8%), 3 han señalado que en algunas ocasiones (13,6%) y solo una persona ha marcado que no utiliza este tipo de técnicas (4,5%).

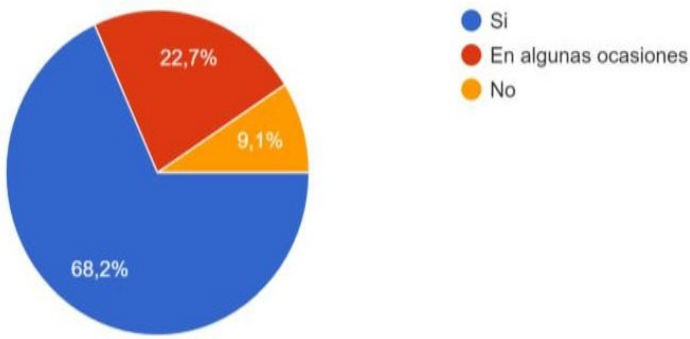
***GRÁFICO 15.** ¿Cree que el uso de grupos flexibles de trabajo puede favorecer la inclusión del alumnado?*



Fuente: Google Forms.

El uso de grupos flexibles favorece la relación entre compañeros, además 20 docentes consideran que también ayuda a la inclusión (90,9%), aunque 2 piensan que solo en algunas ocasiones (9,1%). Es interesante mencionar que ninguno de los encuestados ha señalado que no ante esta pregunta.

***GRÁFICO 16**. ¿Utiliza elementos de la vida real (realia) para motivar a su alumnado?*

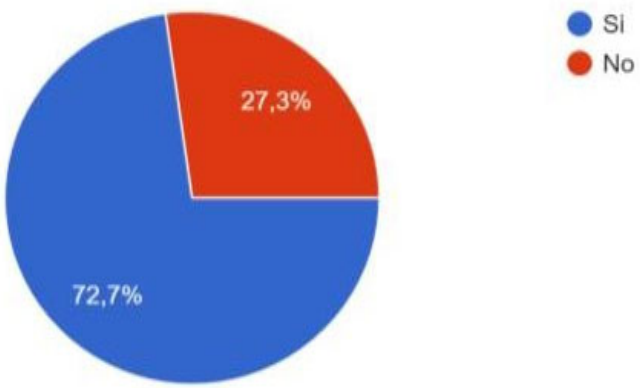


Fuente: Google Forms.

Motivar al alumnado es imprescindible por lo que el uso de *realia* puede ayudar a la motivación en clase. Por eso 15 de los docentes encuestados reconocen que lo utilizan (68,2%), 5 marca que solo en algunas ocasiones (22,7%) y 2 que no lo utilizan (9,1%).

Para obtener mayor información sobre esta pregunta, se les pidió a los docentes que habían respondido de forma afirmativa que indicaran qué elementos de *realia* utilizaban en clase. Se pueden destacar respuestas como: *"Herramientas reales de profesiones como esposas en la policía, el fonendo para los médicos, jeringas…". "Usar objetos para que los niños tengan una experiencia más cercana. Por ejemplo, llevar una lija para ver su textura, o un exprimidor para ver que su sonido es fuerte"*

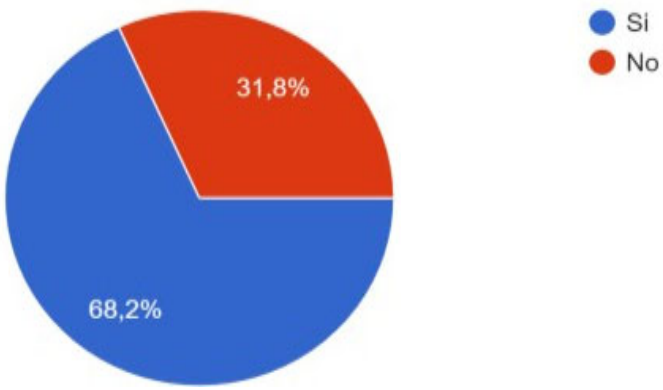
GRÁFICO 17. *¿Existe coordinación entre todos los docentes que dan clase en su aula para seguir el mismo enfoque bilingüe?*



Fuente: Google Forms.

Está gráfica muestra que 16 de los 22 docentes encuestados (72,7%) reconocen que existe coordinación, en relación al enfoque bilingüe, con los profesores que trabajan. Sin embargo, lo preocupante es el dato de que 6 han marcado que no existe coordinación entre los docentes que entran en su aula (27,3%).

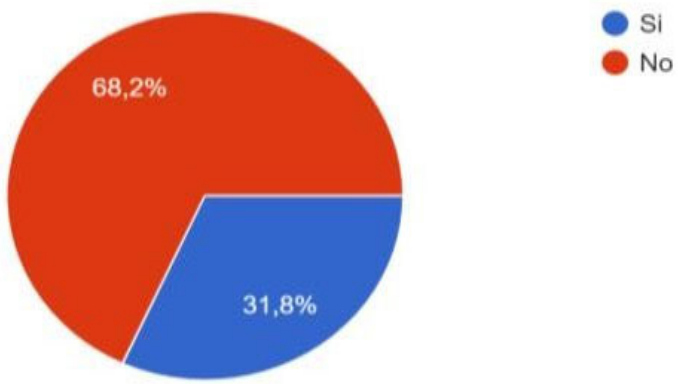
GRÁFICO 18*. ¿Cree que el curriculum bilingüe de su centro está diseñado para favorecer la atención a la diversidad del alumnado?*



Fuente: Google Forms.

Los resultados de esta pregunta nos muestran la opinión de los encuestados en relación al currículum bilingüe del colegio donde trabajan. 15 docentes (68,2%) indican que el currículum bilingüe está adaptado a la diversidad del alumnado, al contrario que 7 encuestados que indican que creen que el currículum de su centro no está adaptado a la diversidad.

GRÁFICO 19. *¿Considera adecuada su formación docente en relación a la vinculación entre bilingüismo y atención a la diversidad?*



Fuente: Google Forms.

Esta última gráfica nos indica que una gran mayoría de los encuestados consideran que su formación en relación a la vinculación entre bilingüismo y atención a la diversidad no es adecuada (68,2%), tan solo 7 encuestados han considerado que su formación es correcta en relación a la temática.

5. DISCUSIÓN

La investigación realizada para sustentar este trabajo alerta de la falta de vinculación teóricay legislativa que existe actualmente entre la enseñanza bilingüe y la atención a la diversidad en la etapa de Educación Infantil. Además, hemos podido profundizar en el estudio de las bases del enfoque CLIL como el camino idóneo para la inclusión del alumnado de infantil dentro de la enseñanza bilingüe.

Tras todo el análisis teórico, surgieron varias preguntas con la intención de poner en valor la importancia de atender a la diversidad a través de la enseñanza bilingüe. La mejor opción para conocer cómo se vivía en las aulas la enseñanza de una segunda lengua a alumnos con diversidad de necesidades fue realizar un estudio empírico a docentes de Educación Infantil de dos centros de la Región de Murcia.

Según los datos obtenidos en las respuestas analizadas en el punto anterior, se puede llegar a la conclusión de que el bilingüismo puede ser una herramienta para la inclusión e integración del alumnado dentro del aula de Infantil, ya que los docentes encuestados reconocen adaptar sus programaciones bilingües a las necesidades del alumnado y que siguen un enfoque bilingüe durante la gran parte de la rutina en el aula. Aunque es importante destacar que los docentes afirman tener poco tiempo y falta de recursos para realizar una verdadera y efectiva inclusión a través del bilingüismo.

El cuestionario nos presenta la idea de que muchos de los docentes encuestados conocen la metodología CLIL, pero lo que es aún más interesante es que aquellos que no la usan o creen no conocerla ponen en práctica en sus aulas materiales y recursos educativos bilingües bases del enfoque CLIL para facilitar la inclusión del alumnado y atender a sus diversidades. Lo que nos ayuda a entender que los ideales planteados a través de CLIL son esenciales para acercar al alumnado una segunda lengua, potenciando sus capacidades y atendiendo a sus diversidades, ya que como muestran las respuestas proporcionadas porlos docentes, utilizan en sus aulas recursos CLIL como *scaffolding*, herramientas TIC, el método audiolingual, entre otros, para facilitar el acercamiento de todo el alumnado a la L2.

Un punto a destacar es que la gran mayoría de los docentes no utilizan el ABP para la enseñanza bilingüe, un recurso muy útil, ya que permite aunar diferentes áreas de conocimiento y trabajar de forma integrada teniendo un nexo común o un punto de interés. Es un aspecto que se podría mejorar con una mayor organización conjunta por parte del claustro del centro.

La pregunta 18 muestra que la atención a la diversidad no puede ser únicamente tarea de los docentes dentro del aula. Todo el profesorado de las diferentes etapas educativas debe trabajar en común para elaborar un proyecto bilingüe dentro del currículum, que integre la necesidad de adaptar la metodología bilingüe para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos.

La tercera cuestión planteada a la hora de realizar la encuesta ha quedado claramente resuelta en las últimas preguntas donde los docentes muestran su disconformidad en relación a laformación profesional sobre la vinculación de ambos aspectos a tratar, dejando por escrito la necesidad de ampliar su formación en la enseñanza bilingüe, en general, y en la inclusión dentro de este ámbito, de forma más concreta. Esta formación profesional bilingüe debe ser proporcionada por parte de las administraciones educativas, sin embargo, es necesario mencionar que los docentes también deben tener iniciativa y motivación para poner en marcha en sus aulas nuevas técnicas que les ayuden a mejorar su enseñanza y poder llevarla a todos, aunque esto sería tema para otra investigación.

Otro punto que podría ser interesante para una futura investigación es que no todo el profesorado de centros bilingües está de acuerdo con la necesidad de integrar una segunda lengua en Educación Infantil, como muestra el resultado de la pregunta 5, lo que deja la incertidumbre de si no están de acuerdo con la enseñanza bilingüe, con la metodología utilizada en su centro o si no tienen la información y formación necesaria, lo que nos vuelve a dirigir al apartado anterior.

6. CONCLUSIONES

La enseñanza bilingüe ha ido aumentando su relevancia a lo largo de los años dentro del ámbito educativo, pero como expresa Gisbert en Nueva Revista “tanto en la enseñanza de idiomas como en la enseñanza bilingüe, se puede afirmar que hay mucho hecho, pero también que está casi todo por hacer.” (2012, 17). Uno de los aspectos donde aún hace falta una mayor profundización es la enseñanza bilingüe al alumnado con diversidad de capacidades. Una enseñanza que permita atender a sus

necesidades e intereses, ayudándoles a alcanzar los objetivos y a avanzar en sus habilidades lingüísticas en la Educación Infantil.

Este estudio surge al observar cómo en la práctica en el día a día de un centro escolar es complicado atender a las necesidades de todos los alumnos dentro de la enseñanza bilingüe, ya que cada uno tiene una diversidad de capacidades y ritmos de aprendizaje. Esto hizo que surgiera la necesidad de investigar y analizar cómo las instituciones educativas, a través de los diferentes planes para fomentar el bilingüismo en las aulas ofrecían recursos, planes o estrategias para la atención a la diversidad dentro del aprendizaje de una segunda lengua. Aunque es necesario destacar que en los planes o programas de promoción del bilingüismo que se han analizado no se hace referencia, o se nombra de forma leve, a la etapa de Educación Infantil, lo que nos motivó a conocer la opinión sobre la vinculación entre bilingüismo y atención a la diversidad de docentes de esta etapa educativa.

Las cuestiones surgidas tras la investigación de este trabajo han sido resueltas gracias a la opinión de los docentes y a sus reflexiones sobre la enseñanza bilingüe que ellos ponen en práctica en su aula. Aunque es necesario mencionar que para futuras investigaciones quizás sería interesante poder incluir a un mayor número de docentes, incluso realizar entrevistas presenciales o poder entrar en un aula bilingüe infantil donde se aúne el bilingüismo y la atención a la diversidad, lo que nos permitiría conocer una experiencia real de forma bastante más cercana.

7. REFERENCIAS

Aguirregomezcorta, M. (2021). En España tenemos que vencer el sentido del ridículo para hablar inglés. *Revista NUIS*. Abril.

Álvarez, N. (2009). Bilingüismo y Educación Especial. Innovación y experiencias educativas. *Revista CSIF*.

Asher, J. (1966). The learning Strategy of the Total Physical Response: A Review. *The Modern Language Journal*. Vol. L, Nº 2.

Attard, S. et al. (2016). *The CLIL Guidebook*. CLIL4U

Batanero, J. M. (2015). *Atención a la diversidad en el aula de Educación Infantil.* Madrid: Ediciones Paraninfo.

Bikandi, U. (2000) *Didáctica de la segunda lengua en la educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis Educación.

The Guardian (2005) CLIL debate questions and answers (with Graddol, Marsh &Langé). *The Guardian Weekly. 20 abril.*

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume.* Council of Europe Publishing,Strasbourg.

Crystal, David (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press

European Commission. (2012). *Europeans and their languages. Special Eurobarometer, 386*. Brussels: European Commission.

Fernández Agüero, M. (2009). *Descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés: aproximación a la situación en la Comunidad de Madrid*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, Madrid.

Forehand, M. (2005). *Bloom´s taxonomy: Original and revised*. In M. Orey (Ed.), Emerging perspective on learning, teaching and technology.

García Cordoba, F. (2005). *El cuestionario. Recomendaciones metodológicas para el diseñode cuestionario*. México: Limusa.

García Fernández, B. & Ruiz-Gallardo, J.R (2016). *Enseñanza de las Ciencias y bilingüismo en formación inicial del profesorado*. En M.E. Gómez, C. Huertas & R. Serrano (Eds.).Educación bilingüe: programas y metodología (pp. 99-104). Granada: Atrio.

Gisbert, X. (2012). La enseñanza bilingüe, un camino hacia la excelencia. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, 141

Graddol, N. (2006). *English Next*. London: British Council.

Hamers, J. & Blanc, M. (1989*). Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, Cambridge University Press.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Laorden, C. y Peñafiel, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directos. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 325-344.

Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2015). *A* Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Affective Factors. *Applied Linguistics*, 59, 1–26.

Lombardo, M. (2017). *Bilingüismo y niños con trastorno del lenguaje*. Fundación QUERER.

Marsh, D. (2002*). CLIL/EMILE – The European dimension: Actions, trends and foresightpotential*. Brussels: European Commission.

Maza, M. A. (2012). Content and language integrated learning: Advantages anddisadvantages. *Tlatemoani. Revista Académica de Investigación*, 9, 1-11.

Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Volumen 241006 de Herramientas Universitarias. Madrid: GEDISA.

Sáez, F. T. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y textos*, 32, 35-40.

Siguán, M. y Mackey, W. F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/Unesco.

Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159- 180.

LA IMPORTANCIA DE LOS DOCUMENTOS AUTÉNTICOS EN SEGUNDAS LENGUAS

GEMA GUEVARA RINCÓN
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Los documentos auténticos son aquellos que se han creado con un fin no pedagógico. En el caso que nos concierne, se trata de documentos creados por francófonos y para francófonos. Estos pueden ser audiovisuales, escritos o solo audio, pero siempre serán mostrados en su forma original. Si bien es cierto, como nos dice Aslim-Yetis (2010), que es posible la supresión de ciertos párrafos para facilitar la comprensión del documento, no se recomienda, ya que podría perder su esencia. Lo que nunca se debe hacer es una modificación del mismo, puesto que entonces ya no estaríamos trabajando sobre un texto original. Como nos dice Hernández (2007, p. 5):

> Los textos utilizados para su desarrollo no son ya productos de laboratorio, sino documentos auténticos extraídos de la "vida real". El texto didáctico fabricado "ad hoc" da paso a la presencia de folletos, prospectos, anuncios, guías, carteleras, recortes de periódico, etc., en el aula.

Según Maestro (2003), existen cinco características que definen a la perfección un documento auténtico:

- Que no esté creado con un fin pedagógico.
- Imagen de un uso lingüístico real, aplicable a actos cotidianos. El objetivo de este punto es que no se varíe la lengua meta, sino que se mantenga la misma que hay en el documento.
- Actual, cuanto más próximo a la realidad del alumno más fácil será su comprensión.

- Realidad propia de esa cultura: debe de ser un reflejo de la cultura actual de una ciudad concreta.
- No ajeno a los intereses del alumno: cuanto más próximo esté el tema al alumnado, más motivado estará.

Como vemos, el docente debe realizar una selección previa del material, con el fin de esclarecer al máximo el tema para sus estudiantes. No se debe modificar nada, pero si elegimos los documentos en función de las características y situaciones de nuestros alumnos, será mucho más sencillo que trabajen con ellos.

Debemos tener en cuenta que la enseñanza debe ser lo más fidedigna e instantánea posible, es decir, existe una necesidad real de trasladar la realidad de la calle al interior del aula (Maestro, 2003, p.425). Aunque es cierto que los ejercicios propuestos en clase (de gramática, de léxico, etc.) están destinados a saber utilizar ciertos conceptos en la vida real, no suelen ser casos reales, sino actividades aisladas.

> Es indudable que este tipo de ejercicios mantiene un valor orientado a los objetivos precisos de creación de automatismos y también que pueden acabar convirtiéndose en mecánicos y monótonos, restándole atractivo a la lengua extranjera que estamos estudiando o enseñando y colocándola en ocasiones fuera de la realidad comunicativa a los ojos de estudiantes y profesores. (Maestro, 2003, p. 426)

Nos avala el enfoque comunicativo, ya que nos muestra que su empleo dentro del aula permite a los alumnos entrar en contacto con realidades propias del contexto en el que se encuentran "nutriendo así a la competencia sociolingüística" (Besse, 1985).

El objetivo de una lectura en clase, como nos dice Arévalo (2003), suele servir para que nuestros estudiantes aumenten su vocabulario sobre algún tema concreto, pero con este tipo de documentos es, sobre todo, que se metan en una situación comunicativa concreta y real. Para ellos, el texto debe de estar debidamente elegido por el docente

Al manejo de estos documentos auténticos podemos añadir el uso de la llamada web 2.0 para completar este aprendizaje. Como nos dice la profesora Ríos (2013, p. 146): "ofrecen un repertorio de posibles herramientas pedagógicas que no debe ser desaprovechado, teniendo en cuenta que

muchos de los alumnos están habituados a este contexto". A través de internet se puede intercambiar y manejar información muy útil para nuestro alumnado, además de fomentar la motivación y la formación de estos. Además, como nos dice Arévalo (2003, p.614), «le travail avec ces documents est simultanée avec d'autres activités comme le travail avec le Manuel de FLE, les jeux, les chansons et même des exercices structuraux».

Existen multitud de textos auténticos, pero Arévalo (2003) nos indica que los mejores para trabajar dentro del aula son: los escritos literarios, los diálogos (de películas, de series…), los documentos destinados al ámbito laboral, textos del medio cotidiano, como puede ser un folleto, los periódicos y revistas diarias, la televisión, las recetas de cocina o los textos mediáticos. Aunque Aslim-Yeti (2010) añade muchos más como un programa de cine, un canal de radio, los anuncios televisivos, un billete de avión, un pasaporte, los horarios de un tren, la publicidad, una crítica literati o los propios libros.

a. Ventajas de los materiales auténticos

El uso de materiales reales dentro del aula nos ofrece multitud de ventajas. Siguiendo a Aslim-Yeti (2010) podemos decir que utilizamos estos documentos para:

- Motivar a los alumnos en el aula de francés lengua extranjera.
- Trabajar un caso lingüístico concreto, en ocasiones complicado para el alumnado.
- Completar un aspecto trabajado en clase al que le falta más información de la proporcionada por otros materiales.
- Ofrecer al alumnado un francés real y no solo el de los libros de texto.
- Completar la lección a través de una situación de comunicación real (siempre siguiendo con los objetivos del tema).
- Ofrecer una imagen autentica del mundo exterior, aumentando así el vocabulario y la cultura de los estudiantes.

- Suplir la ausencia de libros en clase
- Dar a los alumnos un francés diferente al proporcionado por el docente.
- Contribuir a la creación de estudiantes más autónomos en su propio aprendizaje.

b. Criterios para la elección de un documento auténtico

Lo primero que debemos tener en cuenta a la hora de escoger el material adecuado es el nivel de nuestros alumnos. No es lo mismo trabajar con un segundo de Bachillerato que con un primero de la ESO, ya que unos están terminando su etapa educativa, mientras que otros la están comenzado. El documento debe ser rico en cuanto a la calidad léxica, así como sencillo para su mejor comprensión. Además, la longitud del texto/audio también se debe tener en cuenta; no solamente por el nivel del alumnado sino también por el tiempo de la clase.

Otro aspecto importante es el poder trabajar no solo la gramática, sino también la parte más cultural, añadiendo aquí diferentes estilos de una misma lengua (en español, por ejemplo, no se habla con la misma entonación en Murcia que en Galicia; en Francia pasa lo mismo).

El hecho de trabajar problemas cotidianos hace que nuestros alumnos se centren mucho más, por este motivo, si en el documento escogido se presenta un problema, podremos trabajar más fácilmente.

En nuestro caso concreto, estamos trabajando una unidad centrada en el léxico de la comida, por lo que los folletos de supermercados y las cartas de los restaurantes han sido el material idóneo. Retomando el tema anteriormente expuesto, estos documentos podemos encontrarlos en papel y vía web, ya que, actualmente, las cartas de los restaurantes se ven a través de dispositivos móviles con un código QR.

c. La motivación en clase de FLE

Las clases de lenguas extranjeras suelen tener una dificultad añadida para los alumnos de secundaria (Fresnillo, 2019). Por este motivo es

necesario motivar a los alumnos; con el objetivo de que se den cuenta de que el estudio de idiomas puede ser divertido, enriquecedor y útil.

Para ello debemos implicar a los estudiantes, que hagan de nuestra materia algo personal y construyan, poco a poco, su propio conocimiento. Como nos dice Cepas (2007), es conveniente que nuestro alumnado consiga conducir su camino hacia el buen desarrollo de la competencia comunicativa, todo ello a través del trabajo tanto autónomo como colectivo.

Por un lado, el docente debe guiar al alumno hacia una práctica de autoconocimiento, le debe demostrar que es capaz de conseguir los que se proponga y, gradualmente, dejarlo trabajar de manera independiente, sin la ayuda continua del profesor. En nuestro caso, les daremos una serie de folletos de supermercado con el fin de que sean manipulados e investigados. De esta manera, podrán ver qué le es útil y qué no. Por otro lado, el trabajo cooperativo, centrándose más en la interacción en clase con los compañeros. Esta parte la trabajaremos a través de pequeños grupos donde tendrán que ayudarse para conseguir las tareas propuestas.

Los documentos auténticos permiten al alumnado desarrollar tanto las habilidades lingüísticas como las comunicativas; ya que nos dan la posibilidad de trasladar al aula situaciones totalmente reales que dan evidencia de que las horas invertidas en el estudio sirven fuera de la clase.

Como nos dice Fresnillo (2019, p. 76) dichos "materiales [auténticos] permite incrementar la motivación de nuestros estudiantes ya que son altamente estimulantes y motivadores al estar relacionados con sus intereses, gustos y preferencias, lo que hace que los alumnos se impliquen en la lengua que están aprendiendo".

d. Relación entre la lengua materna y la lengua extranjera

Existen ciertos problemas gramaticales a la hora de aprender segundas lenguas extranjeras que no podemos olvidar. Como nos dice la profesora Cepas (2007, p. 4):

> Los problemas debidos a la práctica de la gramática en clase de lengua extranjera nos ponen de manifiesto la relación que tienen los alumnos con la gramática de su lengua materna. [Por este motivo] es muy importante una pedagogía integrada o global entre la lengua materna y la lengua extranjera.

El alumno debe tener la teoría gramatical muy clara en su lengua materna (L1), de esta manera, los docentes de la lengua extranjera (L2) lo tendrán mucho más fácil, ya que solo deberán de extrapolar la información hacia otro idioma. Con esto no nos referimos a la traducción directa de ciertos puntos gramaticales, sino a la comparación entre lenguas con el fin de hacer mucho más visible las similitudes o diferencias entre ellas. Consideramos que, de esta forma, el alumno podrá adquirir los conceptos de una manera mucho más clara, fácil y duradera.

Si bien es cierto que no podemos olvidar el hecho de que el docente debe de ser flexible con este tema. No todos los estudiantes tienen las mismas habilidades lingüísticas (ni en su idioma ni en la L2) por lo que se debe de adaptar todo a la perfección.

e. Recursos humanos dentro del aula

En este punto de la investigación queremos resaltar la importancia del factor humano dentro del aula. No podemos olvidar ciertos puntos antes de empezar cualquier actividad, en concreto, el uso de materiales auténticos. De acuerdo con Cepas (2007) estos serían:

- La disposición de los alumnos es un punto muy importante; el trabajar en equipo y de manera individual con documentos que no son específicos para el aprendizaje requiere de mucha atención por parte del docente. Cuanto más ordenada esté la clase, más sencillo será el movimiento por ella.

- Debemos realizar un seguimiento individualizado de cada uno de los alumnos, así como grupal. Cada actividad debe ser evaluada o, por lo menos, tenido en cuenta; ya que ellos se esfuerzan en realizarla en las mejores condiciones.

- Apoyo incondicional al alumnado. Debemos hacerlos sentir que pueden hacerlo y motivarlos para que así sea.

- El docente debe tener una actitud positiva. Creando necesidades en el alumnado (de aprendizaje, obviamente) y consiguiendo sacar de ellos toda la creatividad posible.

Para ello el docente tiene un papel fundamental:

- Es un animador, es decir, la persona que motiva al alumnado, pero también resuelve los problemas.
- Es negociador con los alumnos; ya que no siempre es fácil que todo salga a la primera.
- Es un observador de la clase, pero también un oyente. Para esto es necesario el uso de diferentes metodologías dentro de una misma clase. Está atento a los resultados de cada estudiante y a las dificultades que puedan encontrar.
- Es un proveedor de información, en mayor o menos medida, dependiendo de si nos encontramos ante una metodología inductiva o deductiva.
- Es adaptador, puesto que si algo no les sale bien a los alumnos es capaz de modificarlo para ayudarles.
- Es participante, ya que se introduce con los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como todos sabemos, el alumno es el protagonista de esta historia, por eso, los docentes, debemos de intentar sacar siempre lo mejor de ellos y conseguir que nos vean como un referente. Debemos demostrarles que, a través de los documentos auténticos, pueden salir del aula sin hacerlo vivir experiencias reales siendo ficticias; y, además, pasarlo en grande. De esta manera será mucho más sencillo el proceso.

2. OBJETIVOS

A lo largo de este trabajo han surgido diferentes objetivos, tanto generales como específicos. Por un lado, el hecho de trabajar las cuatro competencias a través de documentos reales y no destinados únicamente al ámbito estudiantil: un vídeo de una receta de cocina en versión original

para mejorar la comprensión oral; la propia receta en versión escrita para la comprensión escrita; la invención de un menú de restaurante elaborado por los alumnos para trabajar la expresión escrita o un juego de roles en un restaurante (camarero y cliente) para evaluar la expresión oral.

Por otro lado, el conseguir una mayor implicación por parte de nuestros estudiantes en clase de francés lengua extrajera. Y esto solo lo podemos conseguir con el tercer objetivo, demostrar que el uso de documentos auténticos motiva al alumnado de secundaria.

3. METODOLOGÍA

Como no podía ser menos, en el aula de francés también es necesario trabajar los documentos auténticos. Por este motivo, la metodología llevada a cabo ha consistido en la comparación entre un grupo control (GC) y un grupo experimental (GE) en el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en un instituto de Murcia (España).

Al primer grupo (GC) no se le ha cambiado la metodología. Se ha trabajado el tema de los artículos definidos, indefinidos y partitivos junto con el léxico de la comida a través del libro de texto y vídeos destinados a tal fin.

Sin embargo, en el segundo grupo (GE), se han elaborado y trabajado ciertas actividades, relacionadas con la unidad didáctica de ese momento, incluyendo en esta los documentos auténticos. Hemos escogido folletos de supermercado y cartas de restaurantes reales para explicar dicho vocabulario, así como la fonética y algunas situaciones reales.

El objetivo final era la ejecución de diferentes situaciones comunicativas en las que los alumnos han podido experimentar lo siguiente:

- Una cena en un restaurante en la que teníamos a un camarero y a unos comensales. Estos últimos debían, gracias a la carta con el menú que tenían entre sus manos, escoger aquello que deseaban comer. Todo esto con las estructuras propias y las fórmulas de respeto estudiadas. En este punto se ha evaluado la expresión y comprensión oral.

- Una compra en un supermercado tras la visualización de folletos y ofertas interesantes. Dicha compra se podía realizar por internet o presencial. De esta manera también hemos introducido las nuevas tecnologías en estas tareas. Aquí se evaluaba la comprensión escrita.

- La elaboración de un menú equilibrado y pautas de alimentación. Podíamos, de esta manera, puntuar la expresión escrita.

- La creación de una receta con los productos comprados anteriormente en el supermercado. Pudiendo hacerlo de manera escrita y oral. En este caso, se han hecho parejas y se han realizado dos actividades diferentes:

  1º. Se han tenido que poner de acuerdo en qué recete hacían y han elaborado el plan con todas las instrucciones para llevarla a cabo.

  2º. Un miembro del binomio iba leyendo las pautas en voz alta, mientras que el otro realizaba las acciones que le mandaban. Al cabo de 10 minutos, se han intercambiado los roles.

Para llegar a trabajar estas dos experiencias, con el GE, hemos tenido que realizar una serie de procedimientos previos. En primer lugar, hemos trabajado de manera inductiva e individual: hemos proporcionado a cada uno de los alumnos tres documentos auténticos en versión original (francés): un QR con una carta de restaurante, un folleto de supermercado con diferentes productos y un vídeo con una receta de cocina y su elaboración. Cada estudiante ha visualizado durante 15 minutos todos los archivos, los ha manipulado y ha sacado ciertas conclusiones. Gracias a los folletos donde se mostraban imágenes con los nombres de los alimentos y el vídeo en el que el audio oba acompañado de una imagen muy ilustrativa han unido conceptos y han entendido también la carta del restaurante.

Seguidamente, a través de una presentación de Canva, se les ha explicado la gramática propia de la unidad: los artículos definidos (*le-la-les-l'*), indefinidos (*un-une-des*) y partitivos (*de la-du-des-de l'*), los verbos más utilizados en el ámbito culinario (*manger- cuisiner- boire- couper,*

etc.) y el léxico más común (*sel- sucre- pain- pomme- jambon- eau- vin- fromage, etc.*). Debemos tener en cuenta que estamos ya en la quinta unidad, por lo que ya tienen nociones sobre cómo es la estructura de una oración, la negación o las órdenes, por ejemplo.

Como nos dice la profesora Cepas (2007, p. 3), "estas orientaciones metodológicas van a favorecer la consecución de aprendizajes significativos, […] estableciendo una relación directa entre los conocimientos previos y la nueva información".

Posteriormente, se han unido en pequeños grupos de trabajo (4-5 alumnos máximo) y han terminado de sacar conclusiones sobre los documentos dados todos juntos.

En la primera actividad se la ha dado a cada grupo un texto en el que han tenido que completar los huecos. En este primer caso, en cada espacio en blanco se debía de poner un artículo de los tres explicados. Una vez tuvieran el fragmento completado, debían explicar por qué habían escogido un artículo u otro al resto de la clase; y ellos debían de decir si estaba bien o mal la respuesta de los compañeros.

La siguiente actividad ha consistido en la elaboración de una lista de la compra para la realización de una receta de cocina que se les había dado previamente (en los mismos grupos de 4-5). Se les ha proporcionado un vídeo con palabras nuevas y se les ha dejado utilizar el diccionario (de una sola lengua) para la búsqueda de palabras que no comprendían. Antes de las tareas finales, se les ha refrescado la teoría explicada con el fin de asentar conocimientos.

Como hemos dicho anteriormente, el GC ha continuado sus clases con normalidad, a través del libro de texto y sin añadir vocabulario extra.

Queremos mencionar que en ninguna de las dos clases había ningún alumno con necesidades educativas especiales, pero, igualmente, se puede adaptar para que ellos también trabajen con estos materiales.

4. RESULTADOS

Tras la puesta en marcha de las diferentes actividades con documentos auténticos en el grupo experimental, hemos obtenidos los siguientes resultados:

Por un lado, los resultados de las evaluaciones de las 4 competencias comunicativas (expresión y comprensión escrita y oral):

- De 24 alumnos que tenía esta clase el 95% ha conseguido una nota superior a 6,7 en todas las competencias comunicativas.
- La competencia con mejores calificaciones ha sido la de expresión oral, con una media de 7,3 sobre 10.
- La expresión escrita ha sido la competencia que ha obtenido una media más baja, siendo esta de un 6,1 sobre 10.
- Las 4 habilidades lingüísticas han sido superadas por todos los alumnos.

Por otro, los resultados de la encuesta final:

- El 96% considera que el uso de materiales auténticos dentro del aula hace que la motivación se vea incrementada.
- El 75% del alumnado cree que la competencia más difícil de trabajar es la expresión escrita, ya que ahora, con los medios digitales no la ven necesaria.
- El 100% de los estudiantes han expuesto que las clases eran mucho más divertidas y dinámicas.
- Solo el 3% cree que es más difícil trabajar con documentos auténticos que con el libro de texto. Mientras que el otro 97% apuesta por esta metodología para el resto de las unidades.

En cuanto al grupo control, los resultados han sido diferentes. En este caso solo disponemos de las calificaciones de las 4 competencias, ya que no se les ha pasado el cuestionario final:

- De 22 alumnos que tenía esta clase solo el 32% ha conseguido una nota superior a 6 en todas las competencias comunicativas.
- La competencia con mejores calificaciones ha sido, al igual que en el otro grupo, la de expresión oral, pero esta vez con una media de 6,8 sobre 10.
- La comprensión escrita ha sido la competencia que ha obtenido una media más baja en este grupo, siendo esta de un 5,2 sobre 10.
- En este grupo, ha habido un 28% que no ha superado las 4 habilidades lingüísticas.

5. CONCLUSIONES

Tras la puesta en común de los resultados, consideramos que ha sido muy productivo el hecho de utilizar estos materiales en nuestras aulas. Hemos podido observar que, gracias a los cuestionarios realizados, los alumnos del grupo experimental han obtenido mejores resultados en las pruebas finales que el grupo control.

Además, el GE ha estado más motivado e implicado, participando en todas las actividades propuestas y generando debates que no se han producido en el GC. Han sido capaces de trabajar en equipo, solucionándose las dudas unos a otros con el fin de llegar al objetivo propuesto. Han visto que la experiencia de salir del aula, sin hacerlo en realidad, es divertida y útil, ya que les pone en situación de un acto comunicativo de la vida real.

Si bien es cierto que lleva mucho trabajo previo por parte del docente: la elección adaptada del material, la creación de tareas y actividades propias para esos documentos o la distribución adecuada del aula; es muy reconfortante el saber que este cambio resulta ser positivo para el alumnado adolescente.

El trabajo con las nuevas tecnologías es muy importante en estas etapas educativas, y qué mejor que introducirlas como documentos autentico,

ya que nos proporcionan todo lo necesario para la consecución de nuestros objetivos.

Por estos motivos, creemos necesaria la introducción de dichos documentos auténticos en las aulas de secundaria, sobre todo en las asignaturas de lenguas extranjeras. Los alumnos experimentan situaciones reales y de ámbitos que les son conocidos, lo que produce cierta satisfacción en ellos. Además, los resultados obtenidos nos explican la necesidad de que nuestro alumnado vea la diferencia entre aquellos materiales que han sido creados con fines pedagógicos y aquellos que son para uso cotidiano. Y cómo estos los podemos encontrar en diferentes situaciones; consiguiendo así que se sientan, como hemos dicho anteriormente, más motivados con el tema, ya que son conscientes de que esos documentos podrían encontrarlos cuando visitaran países francófonos.

6. REFERENCIAS

Arévalo, M. J. (2003). La lecture et le document authentique en classe de FLE. In El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos (pp. 607-616). Universidad de La Rioja.

Aslim-Yetis, V. (2010). Le document authentique: un exemple d'exploitation en classe de FLE. Synergies Canada.

Besse, Henri. 1985. Méthodes et pratiques des manuels de langue. Paris: Didier-CREDIF, Coll. Essais.

Cepas, E. (2007). Metodología en clase de FLE: importancia de los recursos humanos. recursos didácticos. Innovación y experiencias educativas.

Díez, S. R. (2010). Tendencias actuales en el aprendizaje-adquisición de las lenguas extranjeras: la didáctica del francés lengua extranjera (FLE). Foro de educación, 8(12), p.233-253.

Fresnillo, A. (2019). Implementar la motivación en el aula mediante el uso de documentos auténticos en clase de FLE. MAD.RID. Revista de Innovación Didáctica de Madrid, (56), p. 74 - 80. Recuperado: https://www.csif.es/contenido/comunidadde-madrid/ensenanza/205631

Hernández, M. J. (2007). Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (5), 1-11.

Maestro, A. (2003). Los medios de comunicación: el gran canal de “documentos reales” en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español lengua extranjera. XIV Congreso Internacional de ASELE. Universidad de Burgos. Recuperado: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/14/14_0426.pdf

Ríos, M. G. (2013). Recursos virtuales para el aprendizaje del francés como lengua extranjera: perspectivas y limitaciones pedagógicas. Educación XX1: revista de la Facultad de Educación.

Roulet, E. (1984). La formación lingüística de los profesores en el" enfoque comunicativo de la pedagogía del francés lengua extranjera". Forma y Función, (2), p. 25-43.

STUDENTS'S BELIEFS ABOUT THE COMMODIFICATION OF ENGLISH. THE CASE OF BACHELOR STUDENTS OF ECONOMICS

DANIEL MARTÍN GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCTION

English as a Foreign Language has been a growing market for many years. It simply follows the market's needs, since "the English language plays multi-dimensional functions as a commodity" (Singh & Han, 2008: p. 202). This ongoing process, whose onset can be traced back to the 18th century, is expanding all over the world through World Englishes rather than a standardized version (Singh & Han, 2008: p. 205). Following Escobar,

> The ideology of the commodification of English in the global era, which refers to the value assigned to English as a marketable skill to compete in the neoliberal job market, is part of the existing tensions between what is taught in the language classroom and the linguistic skills that students will need in the real world outside the classroom (2021: p. 10).

In the case of the Madrid region, several bilingual programs have been established for different educational stages in the last two decades (Llinares & Dafouz, 2010), showing a preference for science subjects. Now, the study of bilingual education is "both an ideological and social enterprise, and needs to be understood as ideology, social practice as well as revelatory of particular social processes in the new economic order of later modernity" (Relaño Pastor, 2015: p. 132). Madrid is regarded as a perpetuator of "English as a commodity available and affordable for any Madrid student regardless of socioeconomic background and social class" (Relaño Pastor, 2015: p. 149).

This study will approach the issue of English as a commodity from the standpoint of an English for Specific Purposes course for 1st-year students of the BA in Economics at one of the biggest public universities in Madrid. Students will be given a test where they will provide a value to the use of learning the English language for their future professional experience.

Regarding the structure of this study, after this introduction, we will briefly state the objectives of this research. Then, we will explain the methodology of this study. We will first describe the participants, then the data gathering process, and finally the survey components. Afterward, we will show the results obtained through the survey, which will be followed by some discussions and a brief concluding remark.

2. OBJECTIVES

Taking the introduction into account, this study aims to:

2.1. Understand student's beliefs on commodification

- To gain insight on how students of economics define the term commodity.
- To understand how freshmen perceive the commodification of English.

2.2. Understand how English is seen by students

- To compare different reasons why English is an important language to be learnt.
- To understand the value of English for students of economics.
- To see what level of English is perceived by students as good to become fluent and how to certify this level.

3. METHODOLOGY

The following section will shed light on the methodology followed for this study. First of all, we will describe the participants of the study. Secondly, we will explain how the data was collected.

3.1. PARTICIPANTS

This study analyzes the perceptions and beliefs about the importance of English in their daily present and future life. The participants of this study are 59 students of the bachelor's degree in economics at a public university of Madrid, Spain. Most of the students are freshmen students of a course named English for Specific Purposes for Economics, which is a required subject in their degree. However, 15 participants are repeat students, which means that they have more insight on economic concepts. Also, the participants belong to 5 different class sections, 4 of them are non-bilingual and the level of English taught is B1+ but the real level of English of the students ranges from A2 to C1 according to the Common European Framework of References for Languages (henceforward, CEFRL). 1 section is composed by 6 Erasmus or bilingual students, so their level of English is higher, namely, from B2 to C2 (CEFRL). The subject takes place twice a week for 2 hours, and 3 sections take one of these classes together on the same day and same time because of their course schedule.

Now, the participants were mostly male (61%), which is a number that represents the vast majority of sections of this BA at this public university. The age of participants is mostly 18 years old (52.5%) because most of them are freshmen, but there are also 4 minors (6.8%) or they are from 19 to 24 (39%). Also, there is a case of a student who is over 40 years old and whose level of English is very low because she had never studied English before but who is already working in another field and sees the importance of English in her daily education life but also in her professional one.

3.2. DATA GATHERING

The data was obtained in one of the classes towards the end of the course in the first semester of the academic year, which is the first year of college for at least half of the students. The class was meant to approach the concept of commodity and to analyze how important is English for students in their daily life.

The class on the topic was delivered individually for 2 non-bilingual groups, but the other 3 sections (1 bilingual and 2 non-bilingual groups) took the class together because of their class schedule. However, all of the sections did the same assignments, which consisted of the following activities.

3.2.1. Part I. "The value of English"

A game was used to introduce the class. Students played the famous game *The price is right*. Participants were shown 10 items, one at a time, to try to guess the price of the items being shown. Students played this competitive game in small groups and only one of the teams could win. The winning team for each item was awarded 1 point for each item and the team with more points at the end of the game would wing. These are the items that students had to guess their price in a Wooclap platform (using 1 device per team):

- How much is this book? It is a Cambridge B1-B2 book to prepare you for the FIRST EXAM (around 200 pages). Sold by FNAC. Without any discount. Price is in euros.
- How much is this exam? FIRST exam by Cambridge. Either to be done on a laptop or paper based. Price is in euros.
- How much is this package? A yearly 75-hour course of English at the CSIM (the UCM language school). It's face-to-face. Around 15 students in class. No discount. Price is in euros.
- How much is this class an hour? This girl, allegedly an expert in linguistics, Native North American English speaker. Classes are one-to-one and online. Price is in euros.

- How much is this class an hour? This girl, allegedly an expert in English Philology, non-Native English speaker (she's from Spain). Classes are one-to-one and online. Price is in euros.
- How much is this package? A linguistic immersion program to learn English. Designed for teenagers. It takes place in Canada. The price includes classes and a host family (not the plane tickets). It includes 15 classes of English taught in 4 days a week. It also includes trips in the evenings. It is organized by Red Leaf. Tell the starting price. Price is in euros.
- How much is this flight in total? Madrid-London (Stansted), run by Ryanair. I looked at the flight ticket on Monday (November 14) to leave on Friday (November 18 at 9:00 pm) and come back on Sunday (November 20 at 6:50 am). They are the cheapest tickets they were selling for those dates. It is the cheapest fare (no luggage checked-in). Price is in euros.
- How much is this tour on a bus? The price includes a 1 Day Hop-on Hop-off Bus around the main sightseeing places in London. Tell the starting price. Price is in euros.
- How much is this movie ticket? To go see Wakanda Forever in English (Spanish subtitles) on Thursday (November 17 at 5 pm) in OCINE (X-MADRID, Alcorcón, a municipality of Madrid, Spain). Reclinable chairs + high quality screen definition + amazing audio. Price is in euros for a university student card holder.
- According to an English First study, "on an individual level, recruiters and HR managers around the world report that job seekers with exceptional English compared to their country's level earned A MINIMUM OF _____% percent higher salaries. TELL ME THE PERCENT.

3.2.2. Part 2. Listening and defining.

The teacher now presents the concept of commodity by playing a video on YouTube called "What is a commodity?" by the channel Capital.com

(Capital.com). Students had to take notes and try to understand the video and were later asked to define what this concept means.

3.2.3. Part 3. Reading.

Students are now asked to read a brief text entitled "Is English a tool of great prosperity or a lucrative commodity" (Thirlby) and were asked to answer a true or false activity on some ideas from the text.

3.2.4. Part 4. Listening

Participants were later required to watch a 4:19 min video on YouTube entitled "The importance of English" by the channel Delightful to Speak (Delightful to speak). This video dealt with four important reasons to learn English, which were core elements in a later survey. For this activity, students just had to try to list the 4 key reasons to study English explained in the video.

3.2.5. Part 5. Reading.

Now participants read a brief text entitled "Countries with better English have better economies" from the Harvard Business Review (McCormick). This text introduced the idea of the relation between money and English proficiency, which later led to a class discussion on the matter and how Southern European countries like Spain have a low proficiency in this target language and its possible link to low incomes in the country.

3.2.6. Parts 6 and 7.

After the discussion, students completed a survey, which is explained in section 3.3 of this study. Finally, the last part of the class was a cooling off activity, namely, *Just one*. This is a cooperative game that was played in groups. The section was divided into 5 teams, and we played 5 different rounds. For each of them, one of the teams had to guess one word that was shown to the rest of the teams, who had to write down a clue that could help the guessing team to understand which word had

been shown to the rest of the players. All of these concepts had to do with the concept of money, namely:

- English.
- Commodity.
- UK.
- First exam.
- C2 (CEFR).

3.3. SURVEY

As part 6 of the class, participants filled out a Google Form anonymously which consisted of two major sections. The first one contained the following questions:

- General questions: section and age.
- Definition of commodity in 1-2 sentences.
- What is English useful for in your case? Order these items according to your opinion: English is useful to travel around the world; English is useful to give you wider access to knowledge; English is useful to watch or read entertainment; and English is useful to open new professional opportunities.

There was a second major section based on a 5-point Likert-scale statement. Participants had to thus state their opinion on the following matters:

- English is a commodity. Explain briefly why it or it is not a commodity.
- English is the most important language spoken in the world.
- English is useful to travel around the world.
- English is useful to give you wider access to knowledge.
- English is useful to watch/read entertaining videos/texts.

- English is useful to open new career opportunities.
- If I speak a fluent English, I can be more easily hired.
- People who speak a better English make more money than those who do not speak English well in the same position and company.
- People cannot find a good job in Spain if they do not speak English well.
- I only need Spanish and English (no need for a third language) to find a good job in Spain.
- Spanish people have a good level of English.
- I can only prove my level of English through an official exam such as Cambridge or the Spanish Official Language School.
- I am going to pass and English exam in the future to prove my level of English.

The different points used for the Likert-scale were the following:

- (1) Strongly disagree.
- (2) Disagree.
- (3) Neither agree nor disagree.
- (4) Agree.
- (5) Strongly agree.

There was also another item in the Likert-scale statements which was not to be answered using the prior criteria, namely, "which level of English do I consider enough to speak English in daily life?", and the possible answers were from A1 to C2 following the CEFRL.

4. RESULTS

We are going to analyze the results from the both the games and the survey students filled out.

4.1. GAMES

The first game played by the sections was *The price is right*. We are going to analyze each of the times shown:

- Cambridge physical book. None of the teams exceeded the price of the item, which was valued in €61.49, and the higher value given was €45.39.
- First exam. Most of the teams gave a value under the right price, which shows they believed that the exam was expensive.
- A 75-hour English course. Once again, none of the teams got close to the real value of the course, as they thought it was very expensive.
- 1-hour private class with a native speaker of English. Students got really close to the correct price, although some groups exceeded the amount.
- 1-hour private class with a non-native speaker of English. All of the teams but one exceeded the correct price, probably misled by the previous item.
- A linguistic immersion package. Once again, students valued this experience in half of the correct price, showing they understood it was very expensive.
- 1 round trip flight to London operated by Ryanair. Students provided a really low price for this item because of company.
- 1-day hop-on and hop-off sightseeing bus in London. Students valued this item correctly and they got close to the real value.
- 1-movie ticket to see a Marvel production. Here, all students but 1 team provided a really overpriced value.
- Percentage of increment of salary for proficient speakers of English. Most students provided a low percentage, close to a 20%.

The second game, *Just one*, included 5 words to be guessed by teams thanks to the clues given by the rest of the teams. The game is based on prototype theory, and students had to guess the right word based on proximity concepts and near synonyms. It was a cooperative game, so teams had to do their best to help each other to win the game. They guessed all of the concepts and used ideas taken from the class to understand the concepts. One of these key ideas was commodity, and students used terms such as "tradeable", "English", "class", "video", "materials", "reading", "item", "raw", "material", or "privilege". It is surprising that students used concepts such as "privilege" to define commodity, since it implies a higher critical thinking which most of the teams did not apply. It seems that some students understood that the fact that English is a commodity has to do with making more money, that is, that proficiency is associated to richness.

4.2. SURVEY

One important part of the survey was to answer how commodity can be defined. This survey was completed after watching two videos and reading two texts, but the first video was the most important one to discuss the importance of the concept of commodity. It was not a video connected to the commodification of English, so it was not expected that students replied anything related to this language. Among the most common definitions we find for commodity, students chose terms such as "raw or basic material", "product (that can be bought and sold)", "resource", "material that can be traded", or "thing you can sell and buy". Some students provided a more complete definition of commodity, probably because their level of English is higher:

- "A commodity refers to a product that can be bought or sold in the marketplace. In this case, English level can be a commodity".
- "Resources that are extracted directly from the nature to be transform into new products".

– "A commodity is a basic good used in commerce that is interchangeable with other goods of the same type. As was stated in the video, it can be coffee or gas, for example".

This question is very much connected to whether English is a commodity or not. 23.7% of the participants strongly agreed and 37.3% simply agreed that that was the case.

A similar result was obtained in the following question, as most students strongly agreed (52.5%) or agreed (33.9%) that English is the most important language spoken in the world. In this sense, students believed that English is useful to travel around the world; it was strongly believed as such by 69.5% of the participants. Additionally, there were some other reasons to learn English that were discussed previously in the class and were now presented to the students. It seems that traveling brings more consensus among students. When considering whether English is useful to provide them with a wider access to knowledge, 44.1% of the students strongly agreed. Also, 27.1% of the participants strongly agreed that English is useful to watch or read entertaining videos or texts. Finally, 55.9% strongly agreed that English is useful to open new career opportunities.

Now, the following questions addressed students' beliefs on their prospective job opportunities. Like the results from the previous question, 52.5% strongly agreed and 28.8% agreed that speaking fluent English helps to land a better job. However, only 32.2% strongly agreed that speaking fluent English facilitates to obtain a more money in the same job position. Interestingly, on the other hand, only 5.1% of the students strongly agreed that obtaining a good job in Spain requires you to speak English fluently. In the same sense, only 16.9% of the students strongly felt that speaking a third language is needed to find a good job in Spain. In this line, most of the students considered that B2 (CEFR) was a good enough level of mastery to claim you speak English fluently. Since only 1.7% of the participants strongly agreed that Spanish people have a good level of English, we can conclude that these participants believe that the average level of English in Spain is below B2 (CEFR).

Finally, regarding the certification of the level of English, most students were hesitant about it. They did not know if Cambridge exams or the Spanish Official Language School were enough to demonstrate your level of English. However, 25.4% and 33.9% agreed (strongly and merely, respectively) that they should pass and English competence exam in the future to demonstrate their level of English.

5. DISCUSSION

We are now going to discuss the results presented in section 4 of this study. Regarding the first game, we could see how student had valued most items related to English experiences incorrectly. In most of the cases, students had provided a low value to the experiences, which could mean that they do not value English high enough or that they have not enough experience with the real value of daily life items. We must bear in mind that Spanish young people tend to emancipate later in life than other European countries and parents pay for more of the expenses required by teens and young adults living with them at home. As we commented on in the results section, not many students applied a higher critical thinking to the games, but a few did and understood that the commodification of English is somehow connected to richness.

Now, the survey filled out by the participants shows important results regarding (mainly) freshmen's beliefs about the commodification of English, the importance of this foreign language in the future professional careers and the importance of exams to certify one's mastery of the language.

First of all, it seems that, although these students are majoring in economics, they have not still studied much about commodities. Most of the answers obtained in the survey are simply taken from the video seen on such concept. The general feeling is that a commodity can be defined as a raw material that can be traded in the market. Now, a few students have given a more informative answer on the topic, even providing distinguishable features such as interchangeability, storage, or transportability. It seems that most students do not clearly see English as a commodity, since half of them strongly agree or simply agree with that

statement. For those who believe that English is a commodity, the main reason to believe so is that English is a big market and it can be "treated as a product". For example, you can buy courses or classes. However, some students felt that English is not a commodity because "it isn't tangible". The fact that is it not a raw material is troubling for some participants. For those students, "knowing a language is a capacity, a personal quality, not a commodity. It helps you achieve your goals, same as knowing to do something; it adds you value, that's true, but in a different way a commodity does". In similar words, another student claims that "you cannot buy English".

Now, even though students do not agree on whether English is a commodity or not, they do indeed feel that English is the most important language spoken in the world (86.4%). When students had to choose a reason why English is important, they believed that traveling and finding new career opportunities were the most important aspects (rather than using the language for entertainment or simply learning purposes). English in fact will become key in the prospective careers because students believe that speaking fluent English will lead to more hiring opportunities. Interestingly, these participants do not think that speaking English is valued in Spain, since you can obtain a good job without need to speak a first or second foreign language. Therefore, these participants might be thinking to be hired in the international context, since 98.3% of them agree that Spanish people do not speak a fluent English (which is categorized by them in the level B2). Finally, these students believe it is important to certify their level of English (probably led by the appraisal of bureaucracy in Spain) but they do not know which institution is the best to certify it.

6. CONCLUSIONS

In the previous study we have analyzed the commodification process of English and the importance of this language for 59 students of the bachelor's degree in economics. They have reflected about one key concept of their degree, that is, money and how it reflects on the study of a foreign language. Therefore, we have been able to apply critical thinking

in an English for Specific Purposes course by addressing students' beliefs on the matter of money.

Despite the literature on the topic of commodification of English (Escobar, 2021; Relaño Pastor, 2015), we can conclude that claiming that English is a commodity is not crystal clear for students of economics. This can be the case because they do not know much about the term commodity or because they simply discredit such conception as English is a skill and not a tangible material that can be traded. In any case, it seems clear that students conceive English as essential for the prospective professional careers, and that is the main reason that will motivate them to study this language further once they finish this course.

7. ACKNOWLEDGEMENT

This investigation and its actions are part of the project "Escuela para madres y padres sobre bilingüismo y aprendizaje del inglés" (PI: Dr. Daniel Martín González), funded by the Service-Learning office at Universidad Complutense Madrid for the academic year 2022-23.

8. REFERENCES

Capital.com. (2018). What is a commodity? [video]. YouTube. https://cutt.ly/22cXr9F

Delightful to speak (2020) [video]. YouTube. https://cutt.ly/Z2cXaKN

Escobar, L. (2021). Tertiary bilingual education: The Iberian Spanish case versus other multilingual contexts. In L. Escobar & A. Ibáñez Moreno (Eds.), *Mediating specialized knowledge and L2 abilities. New research in Spanish/English bilingual models and beyond*. Palgrave Macmillan.

Llinares, A., & Dafouz, E. (2010). Content and language integrated programmes in the Madrid region: Overview and research findings. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 95-115). Cambridge Scholars Publishing.

McCormick, C. (2013, November 15). *Countries with better English have better economies*. Harvard Business Review. shorturl.at/dfmtI

Relaño Pastor, A. M. (2015). The commodification of English in 'Madrid, comunidad bilingüe': insights from the CLIL classroom. *Language policy*, 131-152.

Singh, M., & Han, J. (2008). The commoditization of English and the Bologna process: Global products and services, exchange mechanisms and trans-national labour. In P. K. W. Tan & R. Rubdy (Eds.), *Language as Commodity. Global structures, local marketplaces* (pp. 202-224). Continuum.

Thirlby, J. (2014, February 18). *Is English a tool of great prosperity or a lucrative commodity?*. Language Debates. https://cutt.ly/k2cXY8O

UTILIZACIÓN DE BRAINLY COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS EN SECUNDARIA

JOSÉ ANTONIO VIGARIO CASTAÑO
Universidad del Atlántico Medio

ALEJANDRO MARÍN-GUTIÉRREZ
Universidad del Atlántico Medio

1. INTRODUCCIÓN

1.1. INGLÉS COMO L2 DE OBLIGADO APRENDIZAJE

De acuerdo con Villaron (2017), la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad es uno de los grandes retos a los que se enfrentan los sistemas educativos. El interés por desarrollar una pedagogía eficaz en esta área ha generado un gran interés entre los gobiernos y las administraciones y es posiblemente uno de los objetivos más establecidos del programa. El interés se sustenta igualmente en los compromisos derivados de diversas políticas europeas para promover el multilingüismo. Por lo tanto, mejorar la calidad y la eficacia del aprendizaje de idiomas es ahora uno de los principales objetivos del Marco Estratégico para la Educación y la Formación 2020. A pesar del creciente número de herramientas y utilidades que ayudan en la comprensión del idioma, la cuestión de qué debe usarse para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje no es particularmente difícil.

Atendiendo a lo indicado por Vigario et ál. (2022), en los centros educativos de secundaria españoles es obligatorio el uso del inglés, siendo aceptado el bilingüismo por toda la comunidad educativa. La implementación de estos programas en los centros educativos ha formado y preparado mejor a los alumnos académicamente (Belmonte, 2021). No obstante, parecen no ser suficientes estos programas para la obtención del

objetivo y en numerosas ocasiones los discentes se ven obligados a buscar ayuda externa que les facilite la comprensión y las dudas que vayan surgiendo. En relación con lo anterior, Bruton (2011) detectó que en su estudio uno de los elementos que afectó la enseñanza del inglés en secundaria es el hecho de que los estudiantes acceden de forma voluntaria a programas de refuerzo del inglés cuando éste les representa un problema. De hecho, Moya y Ruiz (2018) analizaron la diferencia de nivel competencial de lengua inglesa entre los alumnos de 4 curso de Educación Secundaria Obligatoria pertenecientes a programas bilingües y los que siguen enseñanzas convencionales en la región española de Castilla La Mancha, encontrando que los alumnos pertenecientes a contextos donde se enseña de forma bilingüe obtuvieron mejores puntuaciones en destrezas comunicativas, entre otras pruebas. Lo anterior va ligado al hecho de que el cerebro bilingüe trae consigo diversidad de ventajas, no solamente lingüísticas, sino, como lo mencionan Bialystok et ál. (2012), también a nivel de inteligencia general.

1.2. Buscando soluciones en las redes sociales (en adelante RRSS) como herramientas en el aprendizaje del inglés.

Según indica Carranza et ál. (2018), la creciente implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) en el ámbito educativo invita a investigar cómo estas herramientas pueden apoyar a los alumnos en el aprendizaje de un segundo idioma. Dentro de las TIC, las diferentes RRSS por su familiaridad en los adolescentes hacen pensar que pueden ser muy útiles en cuanto a su utilización como medio de ayuda para conseguir soluciones rápidas a problemas urgentes. Tener un manejo y una gran fluidez con el inglés es una fuerte herramienta en la vida personal y profesional y existen costosos cursos de refuerzo y formación del idioma (Badilla & Lorenzoni, 2020).

Se pretende con este estudio analizar las RRSS como herramientas de ayuda por considerarse fáciles en su utilización y a un coste cero. Las más utilizadas por los alumnos de secundaria, en el momento de la realización de este trabajo son Instagram y TikTok, pero ambas no han sido las elegidas en el estudio por considerarse que no eran las idóneas para conseguir los objetivos que se pretendían, siendo ambas generalistas y

no específicas y enfocadas en la enseñanza. No obstante, hay que tener en cuenta, según la Guía Práctica de análisis para el tratamiento de datos personales (2019), con el fin de establecer medidas de seguridad y control para garantizar los derechos y libertades de las personas, que será obligatorio el cumplimiento de los requerimientos y obligaciones para el responsable y el encargado de tratamiento de datos, entre las que destaca, la necesidad de llevar a cabo un análisis de riesgos, atendiendo siempre al Reglamento 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en cuanto al tratamiento y la libre circulación de datos personales (Vigario, 2021).

1.3. ¿Por qué *Brainly*?

"*Brainly* es una comunidad creada para compartir conocimientos, donde 300 millones de estudiantes colaboran codo con codo para resolver los deberes escolares más difíciles", así se auto cataloga la propia red social públicamente, creada en 2009 en Polonia por Michal Borkowski, Lukasz Haluch y Tomasz Kraus.

Se ha elegido *Brainly* por ser una red especialista en aportar soluciones a problemas concretos en las materias que el estudiante tiene que cursar en los diferentes cursos y ciclos. Si se atiende a lo indicado por Choi et ál. (2016), existe un estímulo en la búsqueda de información a través de preguntas y respuestas en las RRSS para compartir conocimientos e información, lo que consigue motivar a los usuarios a visitar *Brainly*, un espacio social de aprendizaje on line precisamente enfocado a ello.

Recogiendo la conceptualización literal de Frade (2018:77):

> "*Brainly* está especializada en el ámbito del aprendizaje social y eLearning. Sus pilares son el intercambio de conocimiento y la ayuda mutua. Está pensado para niños de todos los niveles, incluso aquellos que están escolarizados en casa. Toda la información se encuentra clasificada por materias, lo que facilita la localización de contenidos".

Según la propia RRSS, "la colaboración constante es lo que mueve a la comunidad de Brainly, prueba de que estudiar siempre es más divertido -y más efectivo- cuando se hace con otros. Ayuda a la comunidad

compartiendo las cosas que sabes. Responder preguntas también te ayuda a aprender".

1.4. ¿Cómo funciona *Brainly* en los alumnos?

El alumno hace una pregunta en la RRSS y espera respuesta, otra persona puede verla y responder y como premio por hacerlo, *Brainly* concede puntos que varían según la pregunta formulada, figurando en la página principal los que mejor puntuación tienen. Uno de los principales problemas es que la pregunta no sea contestada por nadie, tarde mucho en recibir respuesta o que la misma no sea todo lo correcta o fiable que se desee (Cahyo et ál., 2021). En cualquier caso, recibir una respuesta de un experto en la materia ayuda a la comprensión de la duda que se tenía, evitando buscar en bibliografía y filtrar la información, lo que resulta, en ocasiones, más engorroso y complicado.

Es muy cómodo formular la pregunta y esperar a que te ayuden a resolver la duda, pero para ello también se requiere de una habilidad y destreza al formularla correctamente, pues hacer una pregunta dudosa o incompleta genera que no haya una respuesta o que ésta no sea la que se buscaba.

Autores como Bakshi et ál. (2016) sitúan a *Brainly* entre las aplicaciones más utilizadas en el mundo. También establecen que su aplicabilidad es bastante buena y que los resultados pueden llegar a obtenerse relativamente rápido. Aunque también mencionan que una de sus desventajas es el poco control de calidad que se tiene sobre la veracidad del contenido, necesitando siempre contrastar la información antes de utilizarse.

De cualquier manera, dicha herramienta puede ser de gran ayuda, especialmente en la postpandemia, donde la educación fue una de las más afectadas. Gracias a herramientas como *Brainly*, se pudo conectar la presencialidad al contexto de la educación online, utilizando herramientas de apoyo para garantizar la correcta transferencia de contenidos educativos.

1.5. Educación Secundaria Obligatoria

Atendiendo a lo manifestado por Vigario (2021:51-53):

> "La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es una etapa educativa obligatoria y gratuita que completa la educación básica. Consta de cuatro cursos académicos que se realizan ordinariamente entre los 12 y los 16 años de edad. No obstante, los alumnos tendrán derecho a permanecer en régimen ordinario cursando la enseñanza básica hasta los dieciocho años de edad. Se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad y presta especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado. Desde el curso 2015-2016 comprende dos ciclos; el primero de tres cursos escolares y el segundo de uno. Este último, de carácter fundamentalmente propedéutico, puede cursarse por una de las dos siguientes opciones: opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato o aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional. La Educación Secundaria Obligatoria tiene como finalidad: lograr que todos adquieran los elementos básicos de la cultura: humanísticos, artísticos, científicos y tecnológicos, desarrollar y consolidar hábitos de estudio y de trabajo, preparar para la incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formar a todos para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos. A partir de la completa implantación de la LOMCE la superación de la evaluación final, así como una calificación final en la etapa igual o superior a 5 puntos sobre 10 conducirá a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Hasta la entrada en vigor de la normativa resultante del Pacto de Estado social y político por la educación y conforme a lo dispuesto en el Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa: dicha evaluación final será considerada muestral y no tendrá efectos académicos. Los títulos de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria permitirán acceder indistintamente a cualquiera de las enseñanzas postobligatorias recogidas en el artículo 3.4 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo".

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General:

Implementar una nueva metodología innovadora utilizando la red social *Brainly* en alumnos de secundaria para lograr una mayor motivación en el aprendizaje del inglés como L2.

2.2. Objetivos Específicos:

2.2.1. Analizar las ventajas e inconvenientes de la utilización de la red social *Brainly* en alumnos de secundaria.

2.2.2. Determinar si existe un aprendizaje significativo de L2 usando la red social elegida.

2.2.3. Comprobar las diferencias existentes entre género y edad en el aprendizaje del inglés en secundaria utilizando la herramienta educativa seleccionada.

3. METODOLOGÍA

3.1. Muestra

La muestra fue de 146 participantes y estuvo conformada por 75 alumnos y 71 alumnas (51.3% y 48.6% respectivamente). Los estudiantes fueron escogidos en la escuela del profesor Vigario, situada en Madrid, que cuenta con 50 profesores y 5720 alumnos ha sido el centro educativo elegido donde se han podido extraer los datos para el análisis y estudio de este trabajo, utilizando los alumnos de secundaria matriculados/as en la asignatura de refuerzo y apoyo de inglés durante el curso 2021/22.

3.2. Instrumento

Brainly es básicamente una plataforma de *crowdsourcing* donde los usuarios pueden publicar preguntas de tarea y obtener respuestas de usuarios anónimos. Este es un sitio de información basado en la comunidad entre pares dirigido a estudiantes de primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional y estudiantes de estudios universitarios. Si hay un problema o pregunta que necesite ser resuelto, la herramienta lo permite. Otros miembros pueden dar respuestas también, haciendo todo el proceso interactivo. *Brainly* está moderado por un grupo de voluntarios que son tanto usuarios como profesores y operan bajo un código de honor que prohíbe el plagio y establece que los usuarios solo publican contenido de libros de texto o materiales de aprendizaje cuando

el profesor lo autorice expresamente. De hecho, *Brainly* es una plataforma gratuita que se puede describir como "gamificación" en español, con base en la redacción de la pregunta y las contribuciones de los diferentes participantes a sus respuestas, donde los estudiantes y los profesores se ayudan mutuamente en la vida cotidiana. En particular, esta tecnología permite disipar cualquier duda que tengan los niños sobre sus tareas escolares o los maestros sobre su materia, ya sea en clase o en casa mientras haces los deberes. Con este fin, la plataforma utiliza algoritmos basados en juegos que alientan a los usuarios a responder preguntas sobre temas en los que son más competentes. Además, los mismos usuarios reciben ayuda para resolver las tareas más difíciles para ellos.

¿Qué significa? Bueno, cuantas más preguntas respondas, más puntos, logros y niveles desbloquearán. Además de lo anterior, los mejores estudiantes y docentes podrán formar parte de una comunidad de moderadores, encargados de brindar contenidos seguros y apropiados. Esta herramienta está disponible gratuitamente y abierta a computadoras y dispositivos móviles con sistemas operativos iOS y Android. Opera en más de 35 países y tiene más de 80 millones de usuarios. Además, puede registrar una media de más de diez preguntas por hora, resueltas en menos de diez minutos.

3.3. Procedimiento

Los docentes almacenaban en una sencilla tabla de Excel los resultados de los ejercicios, cumpliendo dos variables diferentes: utilización y eficacia. En el primero de ellos, utilización, se han recogido las veces que los alumnos utilizaban la herramienta para cumplir con la tarea, independientemente del resultado. En la siguiente, la eficacia, se ha medido utilizando sólo aquellas tareas o actividades que fueron resueltas satisfactoriamente. Los datos fueron almacenados en bases de datos y codificadas acordemente para su posterior análisis.

3.3.1. Medida de la utilización

La utilización ha sido medida en base a las veces que se ha usado la aplicación y se ha enviado la tarea solicitada por el profesor para su calificación, en esta variable no se ha considerado las veces que se ha

entrado en ella y luego no se ha mandado la tarea al profesor y tampoco las veces que se ha mandado la tarea si no se ha entrado en la misma.

3.3.2. Medida de la eficacia

La eficacia ha sido medida en base a las veces que el discente ha resuelto satisfactoriamente la tarea y el profesor la ha calificado como apta, en todas ellas ha existido previamente la utilización de la aplicación, por lo que se puede afirmar que no ha existido eficacia sin utilización en este estudio.

3.4. Análisis de datos

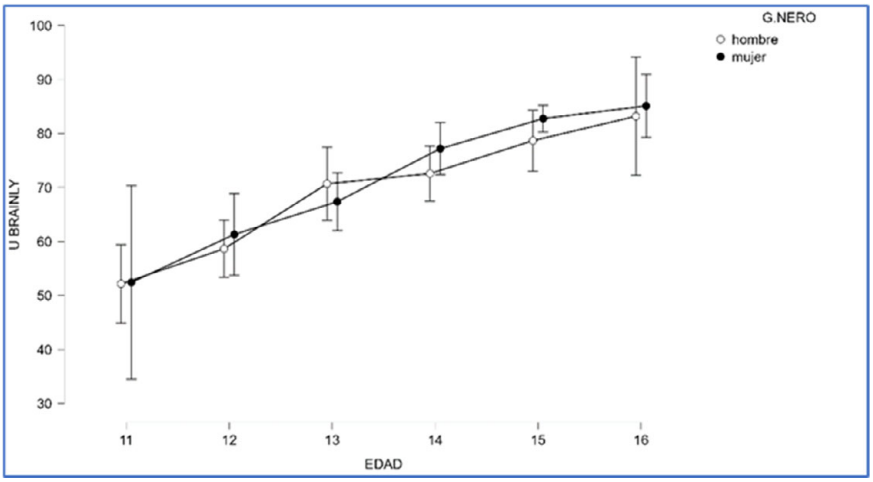
Los datos han sido analizados a través del programa *JASP* (ASP Team (2022). JASP (Versión 0.16.3) [Computer software]. Se realizaron análisis de varianza (ANOVA) separados para cada una de las condiciones. Todos los efectos fueron reportados con un alfa de 0.05 y se reportaron también los tamaños de los efectos y las comparaciones para par derivadas de cada modelo de ANOVA.

4. RESULTADOS

Con el objetivo de ver el efecto de la utilización y de la eficacia de la herramienta por parte de la muestra, se hicieron dos ANOVAS factoriales. En ambos análisis se utilizó el mismo diseño: 2 factores fijos (edad y género) y como variable dependiente se utilizó el porcentaje de la utilización y de la eficacia.

En el caso de la utilización, un efecto principal de edad fue obtenido (F (5,134) = 27,48; p=0.01, $\eta 2$=0.50). Este efecto sugiere que los discentes de edades más avanzadas mostraron un porcentaje mayor de utilización de la herramienta sin que hubiese diferencias significativas entre chicas y chicos (ver gráfico 1).

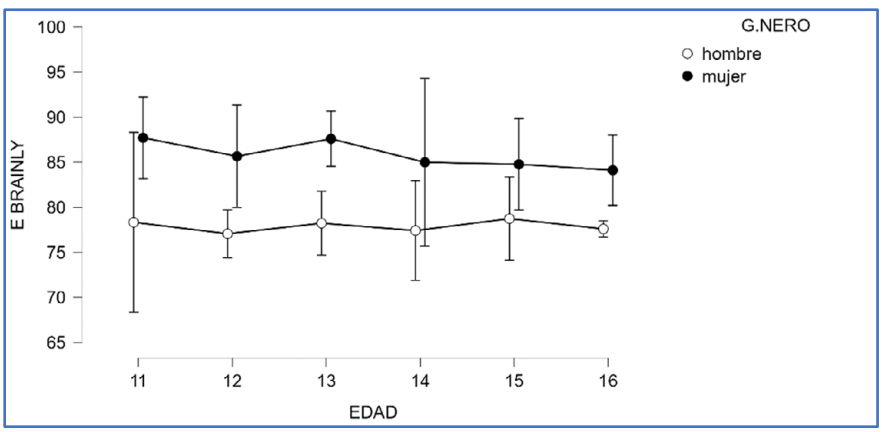
GRÁFICO 1. *Utilización de Brainly en secundaria*



Fuente: elaboración propia

El análisis de la eficacia reveló un efecto principal de género (F (1,134) = 31.39; p=0.01, η^2=0.18), demostrado de esta manera que las chicas fueron más eficaces que los chicos en los distintos niveles de edad (ver gráfico 2).

GRÁFICO 2. *Eficacia de Brainly en secundaria*



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El objetivo principal consistió en la implementación de una metodología innovadora utilizando la red social *Brainly* en alumnos de secundaria para lograr una mayor motivación en el aprendizaje del inglés como L2. Igualmente se ha buscado respaldar esta idea mediante el análisis de los factores que pudieran estar detrás de esta idea. El primer análisis demostró que la edad era un factor importante a la hora de establecer el rol de la utilización de la herramienta. Es apenas lógico que las personas con mayor edad utilicen más la herramienta, ya que, como mencionan Bell et ál.. (2013), los adultos suelen usar las redes sociales con más asiduidad, ya que en ellas encuentran elementos que van desde la socialización hasta la solución de problemas cotidianos, como, por ejemplo, aprendizaje y educación. Por su parte, Anderson y Jiang (2018) plantearon que los adolescentes, especialmente los más cercanos a convertirse en adultos tienen una relación casi constante con las redes sociales ya que conocen bastante bien el uso de dispositivos, como los móviles. Este resultado es importante porque puede plantear acercamientos diferenciales dependiendo del grupo que vaya a utilizar las herramientas didácticas disponibles en las redes sociales.

Otro dato importante es la diferencia en cuanto a género. En esta variable, hombres y mujeres mostraron diferencias significativas en la eficacia de la tarea. De acuerdo con Muscanell y Guadagno (2012), los hombres y las mujeres parecen enfrentarse a las redes sociales de forma distinta: los hombres usan las redes sociales para buscar novedad, terminando pronto de usar aquello que empezaron. Las mujeres, por su parte, mantienen un contacto más permanente con aquello que han encontrado. Kim & Sin (2015) encontraron que los hombres y las mujeres tienen diferencias en uso y eficacia en wikis, blogs y en participación en foros de internet. De hecho, desde hace bastante tiempo ya, Feiring & Lewis (1991) ya habían descrito como las jóvenes mostraban usos mucho más eficaces que los hombres en tareas que dependían del uso de herramientas informáticas. Los resultados encontrados en este trabajo parecen ir en esa línea.

Una de las principales limitaciones de este estudio tiene que ver con la utilización de una sola escuela para evaluar la herramienta y su capacidad para generar en los estudiantes motivación para la enseñanza del inglés. No obstante, se ha creído que este estudio constituye un primer acercamiento a esta temática y se ha considerado que, una vez que se ha realizado esta exploración, se ha podido plantear la posibilidad de ampliar esta metodología usando otras escuelas, no solo a nivel local, sino también a nivel nacional e internacional. Por lo tanto, una posible continuación de este estudio podría ser la comparación de los efectos encontrados en este trabajo en otras escuelas de refuerzo, incluyendo la exploración de otras variables que posiblemente puedan tener un rol importante en la medida que se ha analizado.

En un principio, se había pensado realizar un focus group con el alumnado para añadir un enfoque cualitativo al estudio, pero las dificultades en cuanto a tiempo han impedido reunir a diferentes alumnos de distintos cursos y de diferentes centros educativos para poder realizarlo.

Se ha utilizado en la metodología de aula invertida en varios cursos y ha tenido excelentes resultados, donde los discentes buscaban información mediante las indicaciones que previamente les había realizado el docente y añadían nueva información a su aprendizaje significativo, motivándolos y trayendo a las aulas lo que habían encontrado para que posteriormente lo compartieran con el resto de compañeros de clase, donde el docente les podía indicar las desviaciones que habían recibido y les hacía los oportunos ajustes para obtener un aprendizaje completo. Es cierto que la información que se traía no siempre era 100% exacta, pero ayudaba a que el alumno pudiese tener una visión sobre lo que estaba buscando y luego pudiese verificarla en clase con el profesor. La herramienta *Brainly* tiene las dos grandes desventajas en la fiabilidad de las contestaciones y en el excesivo tiempo que a veces existe hasta recibir la respuesta, pero en cambio, es una forma fácil, sencilla e intuitiva para que el alumno pueda plantear cualquier tipo de pregunta. En ocasiones, formular una pregunta mal o no detallarla correctamente, también puede conllevar errores de respuesta, por eso hay que hacer bastante hincapié en que la pregunta esté bien formulada. Las valoraciones que tienen los expertos en responder son otra de las cuestiones a tener en cuenta a la

hora de recibir las contestaciones, marcan el % de fiabilidad de las respuestas. En cualquier caso, es una herramienta, como el resto, que sirve de complemento en el proceso de enseñanza- aprendizaje, pero no se debe caer en el error de darle más protagonismo que el que tiene.

También sería interesante focalizar un nuevo trabajo en otras RRSS para poder realizar una comparativa más amplia, porque, aunque la utilización y eficacia es mayor en cursos más avanzados, quizá otras RRSS más familiares para los nativos digitales como Instagram y TikTok puedan tener mejores resultados en edades más tempranas. En cualquier caso, su uso correcto hace que sea un complemento muy útil, con una motivación demostrada, una participación casi unánime y unos resultados muy eficaces.

6. CONCLUSIONES

Realizado el estudio y analizado los resultados, se procede a exponer las conclusiones encontradas.

6.1. En cuanto al análisis de las ventajas e inconvenientes de la utilización de la red social *Brainly* en alumnos de secundaria se ha llegado a la conclusión de que, a pesar de las dos grandes desventajas en cuanto al tiempo de respuesta y la fiabilidad de la respuesta, es una herramienta muy eficaz en los alumnos de secundaria, donde se despierta un interés por participar en un aprendizaje diferente y novedoso y se obtiene una motivación extra que produce al discente la intriga e inquietud de comprobar si obtiene respuesta a la pregunta formulada, lo que le hace ser un investigador protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.2. Atendiendo a los resultados del estudio, se ha determinado que, si existe un aprendizaje significativo de L2 usando la red social elegida, ya que siguiendo a David Ausubel, se ha podido demostrar como las habilidades y destrezas que tienen los estudiantes con las RRSS les ha podido ayudar para utilizar *Brainly* sin ningún tipo de problema y obtener los resultados que se buscaban, incluso en la mayoría de alumnos que no la habían utilizado con anterioridad a la prueba realizada. La L2 utilizada en este estudio, inglés, ha servido como buen ejemplo en la madurez del alumnado para obtener un aprendizaje más rico en el idioma,

consiguiendo resolver dudas e inquietudes que se tenían previamente y que han podido ser resueltas a través de la utilización de la red social.

6.3. Comprobada las diferencias existentes entre género y edad en el aprendizaje del inglés en secundaria utilizando la herramienta educativa seleccionada, se ha obtenido mejores resultados en cuanto a eficacia en el género femenino, mientras que la utilización ha sido mayor en edades más avanzadas dentro del ciclo de secundaria.

Con ello, se ha podido determinar cómo *Brainly* es más eficaz en las alumnas de secundaria que en los alumnos, pero en cambio no hay diferencias significativas en cuanto a la edad.

En la utilización, no hay datos reseñables en cuanto a género, siendo muy parejos los resultados obtenidos, incluso alternándose en varios análisis, pero sí existen diferencias considerables a medida que los alumnos van siendo más mayores, donde es mayor su utilización.

7. REFERENCIAS

Anderson, M. & Jiang, J. (2018). Teens, Social Media & Technology 2018, Pew Research Center: Internet, Science & Tech. Tomado de: https://bit.ly/3Iln3Y2

Bakshi, R., İlkan, M., & Atalar, E. (2016). A Literature Review and Exploratory Study of Existing Educational Mobile Applications in Turkey and Northern Cyprus. International Conference on New Trends in Educational Technology. Easter Mediterranean University. Tomado de: https://bit.ly/3YPYbs0

Bell, C., Fausset, C., Farmer, S., Nguyen, J., Harley, L., & Fain, W. B. (2013). Examining Social Media Use among Older Adults. Proceedings of the 24th ACM Conference on Hypertext and Social Media, 158–163. https://doi.org/10.1145/2481492.2481509

Belmonte, M.L., & Belmonte, I. (2021). La era del bilingüismo educativo. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8(2), 00023. Tomado de: https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2533

Bialystok, E., Craik, F. I., & Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. Trends in Cognitive Sciences, 16(4), 240-250. https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001

Bruton, A. (2010). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore, Applied Linguistics, Volume 32, Issue 2, May 2011, Pages 236–241, https://doi.org/10.1093/applin/amr007

Cahyo, P., Kusumaningtyas, K., & Aesyi, U. S. (2021). A User Recommendation Model for Answering Questions on Brainly Platform. JURNAL INFOTEL, 13(1), 7-12. https://doi.org/10.20895/infotel.v13i1.548

Carranza, M. R., Islas, C., & Maciel, M. L. (2018). Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés. Apertura (Guadalajara, Jal.), 10(2), 50-63. https://doi.org/10.32870/ap.v10n2.1391

Choi, E., Munoz, R., Mukhlas, D., Balak, M., Farias, L., Jara, D., & Burkov, O. (2016). Understanding user motivations for asking and answering a question on brainly, online social learning network. I Conference 2016 Proceedings. https://doi.org/10.9776/16512

Feiring, C., & Lewis, M. (1991). The development of social networks from early to middle childhood: Gender differences and the relation to school competence. Sex Roles 25, 237–253.

https://doi.org/10.1007/BF00289857

Frade, A. T. (2018). El aula in itinere redes sociales, Apps y modelos dialógicos móviles. García-Ruiz, Pérez-Escoda, A., & Guzmán-Franco, M. D. (Eds). Dispositivos móviles en el aula: docentes y estudiantes prosumidores en la era digital. Egregius.

Moya, A. J., & Ruiz, M. B. (2018). Un estudio sobre la diferencia de nivel de competencia lingüística entre alumnos pertenecientes a centros bilingües y no bilingües en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (España). Estudios filológicos, (62), 269-288.

https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132018000200269

Muscanell, N. L., & Guadagno, R. E. (2012). Make new friends or keep the old: Gender and personality differences in social networking use. Computers in Human Behavior, 28(1), 107–112.

https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.08.016

Vigario, J. A., Marín, A. & Lema, E. (2022) Facebook como herramienta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. I Congreso Internacional Redes Sociales y Formación del Profesorado.

Vigario, J. A. (2021) Facebook como herramienta de comunicación para la captación de consumidores en el ámbito de la enseñanza.

Villarón, M. G. (2017). El inglés en educación obligatoria. Una mirada comparada a los casos de España y Holanda. Revista Española de Educación Comparada, (30), 61-76.

https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.18694

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING Y EL JUEGO DE LA TRADUCCIÓN

MARÍA MONTSERRAT VILLAGRÁ TERÁN
Universidad La Sapienza de Roma

1. INTRODUCCIÓN

La didáctica en general y la enseñanza de ELE han acogido las nuevas tecnologías incorporando a la clase toda una serie de herramientas didácticas que los profesores encontramos a disposición en la Red. El método didáctico *Universal Design for Learning* (Courey et al., 2012; Cast, 2011; Rose, 2005; Dave, 2005; Rose, 2002), más conocido como UDL, representa un enfoque pedagógico muy práctico y fácil de implementar, cuyo desarrollo se basa en la utilización, precisamente, de todas esas herramientas didácticas tecnológicas. La Sapienza de Roma, junto con otras universidades europeas, está realizando aportaciones muy interesantes e innovadoras fundamentadas en el UDL y en la formación del profesorado. En este momento, estamos trabajando en tres proyectos europeos: el proyecto *Pedagogy as a way of creating care relationships in education: inclusive pathways through digital learning experiences and art classes*, cuya finalidad es mostrar a los docentes algunos enfoques didácticos como el *Universal Design for Learning* o el *Trialogical Learning Approach* para una pedagogía inclusiva hacia estudiantes con necesidades educativas especiales. Del mismo modo, el proyecto *Up2DigiSchool <https://up2digischool.eu/>*, se centra en la educación escolar analizando y verificando herramientas tecnológicas y enfoques pedagógicos para llevar a cabo formación docente. Por su parte, el proyecto *SUCCESS: Supporting success for all - Universal Design Principles in Digital Learning for Students with Disability <www.success4all.eu>*, está elaborando herramientas digitales de apoyo para profesores y educadores mediante la creación de pautas didácticas, cursos de

autoaprendizaje en línea basados en los principios del UDL y una plataforma de aprendizaje electrónico.

En síntesis, nuestro compromiso con la innovación didáctica radica en la promoción de la aplicación de tecnologías avanzadas innovadoras y de alta calidad en la educación, en la implementación de un conjunto coherente y completo de actividades que promuevan la inclusión de estudiantes con discapacidad y la innovación en términos de métodos y enfoques didácticos. Por ello, en el presente estudio proponemos una reflexión sobre la utilización de la traducción en la enseñanza de ELE, las pautas de aplicación de este nuevo enfoque didáctico y un ejemplo práctico de la utilización de la traducción mediante la implementación del UDL en un curso de español de entorno digital.

2. TRADUCCIÓN Y DIDÁCTICA ELE

2.1. Los métodos ELE

El método traductor, llamado *Método gramática y traducción* por fundamentarse en la práctica de la traducción directa e inversa de oraciones, consiste en el aprendizaje de las reglas de la gramática normativa, la memorización de listas de vocabulario y la utilización de la lengua materna en clase. Se basa en que la disciplina mental es indispensable para desarrollar y fortalecer las facultades de la mente. Este método fue utilizado a lo largo de los siglos para el aprendizaje de las lenguas clásicas. Sánchez (2000, p.133) apunta que se trata de un método que siempre ha existido y, por lo que concierne a la enseñanza del español, su influencia perduró hasta mediados de siglo, cuando el *Método directo* se empieza a difundir como alternativa ideal para la enseñanza de idiomas.

Sucesivamente, se desarrolla el *Método audiolingual* o *audio-oral* en Estados Unidos; adaptaciones de este método dan paso al *Método oral* o *situacional* en Gran Bretaña y al *Método estructuro-global-audiovisual* en Francia. En los años sesenta y setenta surgen una serie de enfoques diferentes, entre ellos, el *Método respuesta física total*, el *Enfoque natural*, el *Método de aprendizaje comunitario o tutelado*, el *Método silencioso* y el *Método sugestopedia*. En última instancia, surgen los

Programas nociofuncionales, el *Enfoque comunicativo* y el *Enfoque comunicativo mediante tareas* orientados hacia la comunicación y cuya pervivencia hasta la actualidad nadie discute.

Hoy por hoy, podemos afirmar que el *Método gramática y traducción* es un método superado, sin embargo, en los últimos años, innumerables estudios asientan su base metodológica en el *Análisis contrastivo* (San Vicente, 2012; Calvi, 2003b; Calvi, 1995; Santos Gargallo, 1993), que fomenta el uso de la traducción en la enseñanza de lenguas. Veamos, a continuación, la opinión de los expertos.

2.2. El Modelo holodinámico y el principio de bimodalidad

Cuando hablamos de la traducción como herramienta didáctica estamos hablando de la *traducción pedagógica* referida al uso de la traducción en la didáctica de lenguas (D'Amico, 2021; Souza, 2017; Pintado Gutiérrez, 2012; Gierden Vega, 2003; Calvi, 2001; Süss, 1997; Moreno García, 1997; De Arriba García, 1996). A pesar de su uso generalizado en la enseñanza de idiomas, su aceptación no carece de controversia, pues siempre se ha discutido su validez para la didáctica de L2. Renzo Titone (1997, p.16) encontraba paradójico que un procedimiento tan complejo y difícil de definir lo hubieran usado durante siglos con tanta ligereza los profesores de lenguas con la finalidad de acercar a los alumnos, ya de por sí intelectual y culturalmente inmaduros, a la adquisición de una L2. Este estudioso proponía una visión holística del proceso de aprendizaje lingüístico que se concretizaba en su célebre *Modelo holodinámico* (2000), mediante el cual, la persona humana se considera como un todo indivisible que aprende una nueva lengua con toda su entereza, con su emotividad y su racionalidad, ambas integradas y no separadas la una de la otra. De aquí surge el método didáctico que lleva a implicar a la persona en toda su integridad semiótica, por lo cual, las lenguas se aprenden también con la vista, el movimiento, el tacto, la acción y no solo prestando atención a las explicaciones verbales de un docente. Estas son las bases de la glotodidáctica lúdica, que se ha desarrollado con fuerza en los últimos años imponiéndose como método didáctico.

Titone, que estudia el proceso traductor a través de esa concepción holística, señala que en el proceso es necesario que el alumno se inserte

adecuadamente en el mundo de los significados subyacentes de las formas lingüísticas, y subraya que una verdadera competencia lingüístico-comunicativa y expresiva exige la maduración de una conciencia metalingüística, dotada de capacidad de reflexión, de articulación analítica y de comparación (Titone, 1997, p.24). Para Titone, por tanto, la traducción corresponde a un ejercicio de tipo analítico y racional que es esencial y que se debe realizar en la enseñanza de lenguas, pero solamente si va acompañada por el estímulo de la emotividad del alumno mediante el mantenimiento de la motivación en el aula.

Otro importante estudioso de la adquisición de L2, Paolo Balboni (2019, 2018, 2014, 2006), apuesta por una visión humanístico-afectiva del aprendizaje de idiomas con la finalidad de promover y sostener la autoestima y la confianza en las propias capacidades expresivas y comunicativas del alumno. Este autor piensa que estudiar una L2 es una tarea ardua a nivel neurológico porque se requiere un desdoblamiento de algunas áreas corticales del cerebro y la interacción entre áreas dedicadas a la propia lengua madre y nuevas áreas lingüísticas; y dado que se produce en el alumno un gran esfuerzo psicológico, se hace necesaria una fuerte motivación (Balboni, 2006, p.10).

Balboni explica que el cerebro funciona de una forma bien precisa: desde el hemisferio derecho (modalidades contextualizadoras y globalizadoras) hasta el izquierdo (modalidades más formales y mecánicas). Entonces, durante las primeras fases de la enseñanza se motiva el aprendizaje implicando de manera bimodal la dimensión afectiva (placer de comunicar en otra lengua, curiosidad frente a otra cultura diversa: hemisferio derecho) y la dimensión lógica (las necesidades lingüísticas, profesionales, existenciales: hemisferio izquierdo). Por eso, se debe presentar el material para la clase de manera contextualizada y lleno de connotaciones sensoriales (hemisferio derecho), para pasar, finalmente, a formalizar el análisis con técnicas asociadas al hemisferio izquierdo (los ejercicios estructurales, la reflexión sobre la lengua, las explicaciones de gramática, etc.). Balboni, al igual que Titone, sugiere que las dos modalidades del cerebro, la analítica del hemisferio izquierdo y la global, holística, del hemisferio derecho, ambas protagonizan la comunicación lingüística y, en consecuencia, ambas deben integrarse para que la

mente del alumno se vea implicada por completo en el proceso de adquisición lingüística, no solo en la dimensión racional, formal y lógica. Balboni (2006, p.5) señala que este principio de *bimodalidad* se ha desatendido durante siglos por métodos eminentemente racionalistas como el *gramático-traductivo*; ignorar la mitad de la persona, del cerebro, significa automáticamente desmotivar al alumno, hacer más complejo el ya arduo trabajo de adquisición de las L2. Por consiguiente, se debe implicar al cerebro de forma total, ya que solo una persona implicada globalmente, en toda su realidad, se siente motivada e incentivada al aprendizaje.

2.3. El Método contrastivo

Una defensora acérrima del uso de la traducción en ELE es Maria Vittoria Calvi. Esta estudiosa señala que ha habido un cambio en la aceptación de la traducción en el ámbito didáctico y comenta que durante décadas se eliminó el ejercicio de traducir en la enseñanza de L2, coincidiendo con el decaer del *Método gramatical-traductivo*, que se basaba principalmente en la traducción. Sigue Calvi considerando otras metodologías y señala que desde los años 50 hasta los 70 se desarrolla el *Método audio-lingual*, que parte de la concepción estructuralista del lenguaje y se fundamenta en la repetición de estructuras que presentan huecos con el fin de crear automatismos expresivos en el aprendiz y evitar las interferencias. Este enfoque, que utilizaba métodos audio-orales de matriz comportamentista, consideraba que debía evitarse la traducción en los primeros niveles de aprendizaje, y penalizó el ejercicio de traducir como principal responsable de las interferencias entre la L1 y la L2. Solo más tarde, con el desarrollo del *Método nocional-funcional* y *Comunicativo* y con el desarrollo de la *Psicología cognitiva*, la traducción volvió a entrar en las aulas. Este método no se interesa por la gramática, sino por la comunicación, para la que diseña tres tipos de categorías: las semánticas (tiempo, espacio, cantidad, etc.), las modales (grados de certeza y de compromiso con lo dicho) y las comunicativas (juicio, persuasión, argumentación, información, etc.). Su fundamento es pragmalingüístico, acepta la utilización de la L1 en el aula y admite la traducción como instrumento pedagógico (Calvi, 1998, p.5). Para Pintado Gutiérrez (2012, p. 346) «la traducción y la enseñanza de una L2 se mueven en la

misma dirección: la de dar un uso comunicativo a la lengua». En definitiva, el *Método comunicativo* ha sido uno de los logros más significativos de la didáctica de L2 a partir de los años 80; con este método la traducción pedagógica adquiere el significado de actividad comunicativa e intercultural.

La *Lingüística contrastiva*, (San Vicente, 2012; Calvi, 2003b; Calvi, 1995; Santos Gargallo, 1993), se enfoca en los efectos producidos por las diferencias entre las estructuras de la L1 y la L2 en el transcurso del aprendizaje, basándose en la comparación sistemática de las dos lenguas. Los primeros estudios de gramática contrastiva aparecen en los años cincuenta y se fundamentan en la psicología conductista; como obra pionera cabe mencionar el estudio de Robert Lado *Linguistics Across Cultures* (1957). En un principio, el análisis contrastivo se concebía como confrontación de los sistemas lingüísticos interesados, que se realizaba previamente a la enseñanza y que estaba encaminada a prever las áreas de mayor dificultad en las que las interferencias de la L1 serían más marcadas. Sin embargo, esta visión mecanicista descuidaba los aspectos cognitivos del lenguaje y no dejaba claro hasta qué punto esas semejanzas entre la L1 y la L2 favorecían el aprendizaje o eran causa de interferencias.

Actualmente se ha demostrado que ninguna teoría del aprendizaje puede descartar la acción de la transferencia de formas de la L1 a la L2. Asimismo, esas interferencias se producen al principio del aprendizaje y solo en algunos ámbitos, y tienden a desaparecer a medida que avanza el aprendizaje; de hecho, Calvi (2003a, p.19) matiza la cuestión diciendo que «se admite hoy en día que los fenómenos de interferencia siguen un orden decreciente desde el grado máximo de la fonética y fonología hasta el grado mínimo de la morfología; además, la interferencia de elementos gramaticales es más probable en las etapas intermedias del proceso de aprendizaje, mientras que en las fases iniciales la acción de la L1 resulta más evidente en el léxico y la fonología».

Estudios recientes consideran la L1 como punto de referencia ineludible en el aprendizaje de la L2, puesto que todo conocimiento nuevo se basa en los anteriormente adquiridos. Calvi sostiene que el alumno recurre espontáneamente a la comparación entre la L1 y la L2 y justifica este

proceso afirmando que, en un enfoque comunicativo y pragmático, el "saber hacer" con la lengua, es decir, la habilidad de salir del paso en las situaciones reales no excluye, de ninguna manera, la habilidad traductora (Calvi, 2003a, p.9). También subraya este aspecto Susana Mendo Murillo (2009, p.3) cuando dice que la traducción consiste en la interpretación de un elemento nuevo a partir de su asociación con elementos conocidos, ya sean estos verbales o no verbales. No podemos evitar, porque forma parte de nuestra naturaleza y porque es así como aprendemos, interpretar el mundo comparando lo que vemos con lo que ya sabemos. Del mismo modo, Ballester Casado sostiene que, aunque el profesor prohíba la traducción en voz alta, a la hora de asociar a un objeto o a una acción un determinado significante de la L2, se produce además en el aprendiz otra asociación mental con un significante de la lengua materna (Ballester y Chamorro, 1991, p.396). En otras palabras, aunque eliminemos la *traducción explicativa*, -la que utiliza el profesor en el aula para ayudar al alumno con el significado concreto de palabras de difícil descripción-, no podemos suprimir la *traducción interiorizada* (Zurita Sáenz de Navarrete, 1997; Valero Garcés, 1996), estrategia utilizada en el proceso de adquisición de una lengua extranjera, sobre todo al principio del aprendizaje, que consiste en la capacidad de comparar lenguas y traducir espontáneamente y que posee cualquier hablante de más de un idioma. Por lo tanto, si la traducción es un proceso mental difícilmente controlable, es absurdo intentar evitarla.

En definitiva, de la vieja hipótesis del análisis contrastivo se ha pasado a una concepción más amplia de influencia interlingüística que comprende tanto aspectos negativos (interferencias) como positivos. Maria Vittoria Calvi considera, como aspecto positivo o estratégico, la posibilidad de que el aprendiz utilice la L1 como fuente de hipótesis sobre la L2, con finalidad tanto comunicativa como de aprendizaje. En los primeros niveles, el alumno utiliza la L1 para intentar aproximarse a la L2, estableciendo algunas reglas de correspondencia; y cuando se trata de lenguas afines, como el italiano y el español, las posibilidades de éxito comunicativo son muy elevadas. Esta afinidad entre lenguas explica los rápidos progresos de los principiantes, alentados por la facilidad de comprensión.

A pesar de que para Calvi el planteamiento didáctico ideal es de tipo ecléctico, basado en la integración de aportaciones distintas, desde la gramática tradicional y el estructuralismo hasta el enfoque por tareas que propone la programación activa de la unidad didáctica por parte del alumno en colaboración con el profesor, Calvi concluye afirmando que es necesario adoptar, en la enseñanza de español a italianos, un enfoque contrastivo que permita aprovechar las ventajas de la proximidad (1998, p.4). Teniendo en cuenta los actuales conocimientos sobre el proceso de aprendizaje y la oportunidad de incentivar el protagonismo del alumno en la práctica didáctica, resulta aconsejable utilizar la reflexión consciente en el aula, siempre y cuando resulte didácticamente productiva. Pero no se deberá interpretar la noción de enfoque contrastivo de manera estática, como confrontación de estructuras, sino dinámica, como toma de conciencia activa por parte del aprendiente de la distancia interlingüística, que refleja, al mismo tiempo, la distancia entre el horizonte cultural de la L1 y el de la L2. Este planteamiento dinámico supone, ante todo, desarrollar en los alumnos la capacidad de observación, secundando la tendencia natural de poner en contraste los conocimientos y utilizar la L1 como fuente de hipótesis sobre la L2; pero proporcionándoles, al mismo tiempo, un marco teórico adecuado (Calvi, 2003a, p.25). Por consiguiente, puede ser útil traducir en nuestras aulas; más aún si la actividad traductora va acompañada de un previo y enriquecedor análisis contrastivo por parte del docente; sin embargo, debemos tratar de impedir que esa reflexión metalingüística del profesor resulte infructuosa, por lo tanto, pensamos que debe evitarse cuando los estudiantes no han consolidado todavía los resortes gramaticales de la propia lengua.

3. UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING Y TRADUCCIÓN

La utilización de la traducción en la enseñanza de idiomas, como vemos, ha sido un aspecto muy debatido en los últimos años. Los traductores suelen afrontar el problema desde el enfoque de la *Lingüística contrastiva*, mientras que sabemos que los profesores de idiomas muestran una cierta reticencia a la hora de acoger la traducción en sus aulas. El método didáctico *Universal Design for Learning* (Courey et all., 2012; Cast, 2011; Rose, 2005; Dave, 2005; Rose, 2002) nos aporta una serie de

pautas pedagógicas útiles para llevar a cabo una enseñanza inclusiva desde una perspectiva flexible e innovadora que pone en primer plano las exigencias de todos los estudiantes, incluidos los discentes con necesidades educativas especiales. Con este marco teórico esperamos realizar una aportación metodológica que resuelva todas estas controversias, privilegiando, ante todo, el favor de los alumnos. Por ello, a continuación, analizamos la implementación de la traducción en la clase de ELE siguiendo la metodología del *Universal Design for Learning* acompañando las reflexiones teóricas con los resultados de una actividad en contexto digital elaborada siguiendo este método. El contexto para el desarrollo de nuestra actividad no solo ha sido virtual, también hemos trabajado con los alumnos en modalidad *blended*.

Desde un punto de vista pedagógico, el UDL es una metódica propensa a la inclusión, con especial atención a la diversidad y a las NEE de los alumnos; eso quiere decir que contempla el uso de la traducción con finalidad integradora. Se trata de un método didáctico pensado para todos los alumnos, por tanto, tiende a satisfacer las necesidades de toda la clase y cuando un determinado estudiante necesita recurrir a la L1, puede hacerlo. Es más, el profesor debería facilitar a los alumnos la traducción explicativa de los contenidos de forma sistemática en virtud de los principios del UDL que veremos a continuación.

Los pilares fundamentales del UDL son tres. En primera instancia, es esencial proporcionar al estudiante *múltiples medios de representación* de los contenidos didácticos. Del mismo modo, es esencial proporcionarle *múltiples medios de acción y expresión* y, en tercer lugar, es necesario aportar *múltiples medios para motivar al alumno* e incitarlo a la participación (Courey et al., 2012; Cast, 2011; Rose, 2005; Dave, 2005; Rose, 2002). Por lo que concierne a proporcionar al estudiante *múltiples medios de representación* de los contenidos didácticos, tenemos que decir que, precisamente porque los estudiantes no son todos iguales y difieren en la forma de percibir y comprender la información que el docente les quiere hacer llegar, el profesor debe presentar el material en diferentes formatos para que el alumno elija el más adecuado para él. Así, en nuestro curso, pensando en los alumnos con problemas de vista, hemos preparado los contenidos en formato *Word* para que pudieran

agrandar los caracteres todo lo necesario; generalmente, los alumnos con problemas auditivos prefieren el *vídeo*, pues la mayoría están especializados en la lectura de los labios. Otros formatos han sido el *power point* y el *pdf*. La utilización de la traducción explicativa también se ha puesto a disposición del alumno que la necesitara para comprender y acceder más fácilmente a los materiales aportados.

Por lo que concierne a proporcionar *múltiples medios de acción y expresión*, ya estamos acostumbrados a utilizar la traducción con alumnos con NEE cuando tienen que realizar las tareas en clase y, sobre todo, cuando tienen que afrontar una prueba. Siguiendo la metódica UDL, deberíamos permitir utilizar la traducción a todos los estudiantes porque puede haber en clase algún alumno que la necesite para llevar a cabo la prueba y, aunque no tenga NEE, en ese momento, por determinadas circunstancias, necesita la traducción de los contenidos; por consiguiente, en nuestro curso hemos aportado la traducción explicativa y, dado que también estábamos en entornos digitales, hemos podido utilizar las nuevas tecnologías para facilitar la traducción. Por lo que concierne al uso de la traducción para verificar el nivel del alumno, creemos que no es el ejercicio más adecuado. Puede utilizarse como aclaración cuando sea necesario durante la prueba misma, pero desaconsejamos su utilización como ejercicio de evaluación. Por ello, en nuestro curso, hemos utilizado raramente la traducción con el objetivo de verificar el nivel de L2 y siempre acompañada de otras tipologías de ejercicios para evaluar mejor al estudiante.

Del mismo modo, es necesario aportar *múltiples medios para motivar al alumno* e incitarlo a la participación, por consiguiente, también la traducción puede representar un mecanismo motivador muy interesante, pues si el alumno encuentra términos en L1 en el material aportado por el docente, se sentirá más seguro y propenso a realizar la tarea. Esta sensación de seguridad al encontrar palabras "conocidas", motiva mucho al alumno, que realiza el ejercicio más estimulado. En nuestro curso hemos podido comprobar que el estudiante, simplemente por el hecho de estar ante una tarea con explicaciones en su propia lengua, se siente ayudado y motivado. En definitiva, consideramos que, efectivamente, en los primeros niveles de aprendizaje y sobre todo en adolescentes y niños, es de

gran importancia la motivación y, en general, es un principio basilar en el aprendizaje mediante el UDL; por tanto, aunque no consideremos la traducción como eje metodológico en la clase de ELE, aceptamos la utilización de la traducción explicativa; del mismo modo, aceptamos la utilización esporádica de la traducción pedagógica como ejercicio poco usual y, por lo tanto, motivador, pues se trataría de algo novedoso para el alumno. Si, además, en el ejercicio de traducción se evidencian los elementos culturales y se propone a los alumnos como actividad comunicativa, la motivación resultará aún mayor.

Del mismo modo, en nuestras actividades podemos utilizar la traducción en función de los siguientes principios del UDL: la *flexibilidad de uso,* es *simple e intuitivo*, ofrece información de *fácil acceso*, se rige por un principio de *tolerancia del error* y requiere *poco esfuerzo físico* (Courey et al., 2012; Cast, 2011; Rose, 2005; Dave, 2005; Rose, 2002). Por lo que concierne a la *flexibilidad de uso*, ha sido muy útil en nuestro curso personalizar el material para la clase dando la posibilidad de traducir los contenidos a la L1 para conseguir, precisamente, esa versatilidad de uso. Del mismo modo, el UDL se basa en un *uso sencillo e intuitivo* porque el objetivo es reducir al máximo la complejidad del material que se propone al alumno, por ello, hemos eliminado las palabras de difícil comprensión o las hemos traducido. Asimismo, ha sido muy útil proponer un ejemplo al principio de cada ejercicio y ofrecer sugerencias durante la realización de las actividades, además, ha sido muy provechoso traducir a la lengua materna esas sugerencias. En cuanto a la información *de fácil acceso*, lo ideal sería utilizar diferentes modalidades en la presentación de las actividades como la modalidad verbal, pictórica o táctil para facilitar el acceso; por ello, en nuestro curso hemos incluido la traducción de la información para hacerla más accesible y hemos traducido las instrucciones de "ayuda". Por lo que respecta a la *tolerancia al error*, lo ideal sería disponer los elementos necesarios de forma que se eviten posibles errores, por ejemplo, eliminando las funciones que pueden provocar acciones irreversibles. Por nuestra parte, pensamos que es más importante evaluar lo que hace bien el alumno que considerar solo lo que está haciendo mal, pues la tarea del docente es evaluar el progreso del discente; por ello, hemos ayudado al estudiante a corregir o evitar

errores con el corrector ortográfico y con el uso del traductor de *google*. Del mismo modo, hemos proporcionado enlaces para ayudarle, le hemos recordado de vez en cuando los plazos de entrega de tareas, le hemos dado la oportunidad de hacer los ejercicios "en sucio" antes de pasarlos "a limpio" y hemos proporcionado a los alumnos ejercicios similares a los que iban a encontrar en los controles; estos, a su vez, han sido frecuentes para que el aprendizaje no fuera evaluado solamente en una sola prueba final. En cuanto al *esfuerzo físico bajo*, hay que intentar agrupar, por ejemplo, acciones en zonas concretas de la pantalla para reducir el movimiento de la mano y, en la medida de lo posible, reducir el movimiento del ratón; por consiguiente, hemos facilitado la traducción del contenido para que no le supusiera un esfuerzo excesivo al estudiante acceder a ella.

El principal objetivo del plan de estudios UDL consiste en ayudar a los estudiantes a dominar el aprendizaje en sí, por ello, contar con el apoyo de la traducción puede ayudar al alumno a ser más autónomo, a reflexionar sobre el propio aprendizaje y a ser más consciente de su progreso. Del mismo modo, el diseño de currículos utilizando el UDL permite a los profesores eliminar posibles barreras que puedan impedir que los estudiantes alcancen sus objetivos de aprendizaje y la traducción puede contribuir a la eliminación de esas barreras. En definitiva, hay que intentar que el alumno esté orientado para lograr sus objetivos, que esté bien informado y que esté muy motivado. Los entornos digitales proporcionan recursos inmediatos y permanentes, y esto hace que el alumno se sienta más seguro, pues todos los conceptos están siempre a su disposición: antes, durante y después de la lección. Esta característica no solo le da al alumno la tranquilidad de saber que puede repetir una actividad cuando quiera y que puede recurrir a la traducción si lo necesita de forma sencilla y rápida, sino que, además, le hace sentir mucho más motivado.

En síntesis, nos unimos a la revalorización del uso de la traducción en el aula que se está llevando a cabo en los últimos años. Creemos que en adolescentes y niños -y, en general, en la didáctica del español en niveles iniciales- la traducción explicativa debe proponerse, pues debemos facilitar a nuestros alumnos el acceso a los contenidos. Dado que lo ideal es presentar el material en diferentes formatos para que cada alumno elija

la forma más adecuada para acceder a ese material, también la traducción, si el alumno la necesita, puede ser una opción. Del mismo modo, el docente en niveles iniciales con adolescentes y niños puede utilizar la traducción no solo como herramienta auxiliar, cuando el alumno la requiera, sino que también puede utilizar la traducción pedagógica como ejercicio esporádico, proponiendo actividades lúdicas de traducción de acuerdo con el nivel de los alumnos e intentando mantener la motivación mediante actividades traductoras gamificadas y comunicativas. Esto es lo que hemos intentado hacer en nuestra propuesta didáctica, aportar la traducción explicativa y trabajar con la traducción pedagógica esporádicamente, motivando al alumno utilizando el método *Universal Design for Learning*.

4. CONCLUSIÓN

Comenzábamos este estudio analizando el antiguo *Método gramática-traducción* para remarcar que hoy la metodología de la enseñanza de ELE no puede estar asentada en la traducción. Todos los estudios analizados siguen esta misma línea, aunque con matizaciones, pues, si bien no admiten que la didáctica de L2 esté basada en la traducción, consienten su utilización de forma esporádica. Estudiosos de adquisición de L2, Titone con su *Modelo holodinámico* y Balboni con su visión humanístico-afectiva de la enseñanza de L2, aceptan la utilización de la traducción solo si forma parte de actividades muy motivadoras. La *Lingüística contrastiva* propone la utilización de la traducción, no como eje didáctico, sino como actividad comunicativa para realizar en clase ocasionalmente. Del mismo modo, la mayoría de los estudios que hemos consultado, apuntan que es prácticamente imposible evitar la traducción interiorizada en el alumno, por ello, lo más adecuado es aceptarlo y guiar a nuestros estudiantes apoyándoles en su difícil proceso de aprendizaje con todos los medios de que disponemos. Por lo que concierne al UDL, hemos podido comprobar que admite la utilización de la traducción explicativa en la clase de ELE cuando el alumno la necesite para acceder a los contenidos; y admite, igualmente, la traducción pedagógica como actividad para realizar esporádicamente siguiendo los parámetros

establecidos por los estudiosos. En síntesis, estas son las coordenadas para utilizar la traducción en el marco UDL por parte de los docentes de L2:

- Utilización de la traducción explicativa cuando el alumno la necesite.
- Utilización esporádica de la traducción pedagógica y solo en actividades motivadoras.
- Utilización de las nuevas tecnologías para la traducción explicativa y pedagógica.
- Utilización del análisis contrastivo solo cuando el alumno ha consolidado los parámetros gramaticales de la propia lengua.
- Utilización oculada de la traducción como prueba de control del nivel de L2 del alumno y solo si va acompañada de otros ejercicios.

Siguiendo estas pautas conseguiremos que nuestros alumnos se sientan más seguros y motivados, que accedan a los contenidos de las tareas más fácilmente y que sean más autónomos y conscientes de su propio aprendizaje. Con estas premisas, y siguiendo la metodología UDL, se ha preparado el material para un curso ELE destinado a un grupo de adolescentes italianos, principiantes. Informamos que, para su consulta, el material en diferentes formatos permanecerá colocado en la plataforma *www.success4all.eu* que alberga los resultados obtenidos en los proyectos de investigación en los que estamos trabajando sobre la implementación del *Universal Design for Learning*.

5. REFERENCIAS

Balboni, P. (2019). Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse. UTET

Balboni, P. (2018). A Theoretical Framework for Language Education and Teaching. Cambridge Scholars

Balboni, P. (2014). Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera. Bonacci

Balboni, P. (2006). Motivazione ed affettività nell'acquisizione di una lingua straniera. PuntoeduRIFORMA

Ballester Casado, A. y Chamorro Guerrero M.D. (1991). La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. En ASELE. Actas III. Centro Virtual Cervantes

Calvi, M. V. (2003a). La traduzione nell'insegnamento della lingua e nello studio dei linguaggi specialistici. En Tradurre dallo spagnolo. http://www.ledonline.it/ledonline/ tradurrespagnolo

Calvi, M. V. (2003b). Lingüística contrastiva de español e italiano. Mots Palabras Words, 4: 8, 19 y 25

Calvi, M. V. (2001). La traduzione nell'insegnamento lingüístico. En Melloni, A.; Lozano, R. y Capanaga, P. Interpretar, traducir textos de la(s) cultura(s) hispánica(s). CLUEB, 327-342

Calvi, M. V. (1998). Guía didáctica. Amigo sincero. Zanichelli

Calvi, M. V. (1995). Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano. Guerini Scientifica

Cast, (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. MA: Author. http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines /principle2

Courey, S. J.; Tappe, P.; Siker, J. y LePage, P. (2012). Improved Lesson Planning with Universal Design for Learning (UDL). Teacher Education and Special Education 36 (1) 7–27

D'Amico, T. (2021). La traduzione pedagogica: una risorsa motivazionale nell'insegnamento della LS/L2. Paidia i Literatura

Dave, L. E. (2005). Universal Design for Learning. Special Education Technology Practice, November/December 2005

De Arriba García, C. (1996). Introducción a la traducción pedagógica. Lenguaje y Textos, 8: 269-283

García-Medall, J. (2005). La traducción en la enseñanza de lenguas. Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación, 3: 113-140. Universidad de Valladolid

Gierden Vega, C. (2003). La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE. Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas 13-14: 90-92. Universidad de Valladolid

Instituto Cervantes (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. MECD-Anaya

Instituto Cervantes (1997). Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes

Lado, R. (1957). Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers. Univ. of Michigan Press

Landone, E. (2005). La nuova dimensione della contrastività nel Portfolio Europeo delle Lingue. En AISPI. Actas XXIII. Centro Virtual Cervantes

Lavault, E. (1985). Fonctions de la traduction en didactique des langues. Didier

López González, A. (2003). La enseñanza de la traducción en estudiantes de ELE: el uso de la prensa como caso práctico. En ASELE. Actas XIV. Centro Virtual Cervantes, 710-713

Mendo Murillo, S. (2009). El uso de la traducción en los primeros niveles de E/LE. RedELE, 17: 3

Moreno García, C. (1997). ¿Es útil la traducción en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (E/LE)? En Fernández L.F. y Ortega Arjonilla E. Estudios sobre traducción e interpretación. CEDMA, 93-103

Pintado Gutiérrez, L. (2012). Fundamentos de la Traducción Pedagógica: Traducción, Pedagogía y comunicación. Sendebar. 23, 321-353.

Rose, D.; Meyer, A. y Hitchcock, CH. (2005). The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies. Harvard University Press

Rose, D. y Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age. ASCD. http://www.cast.org/ teachingeverystudent/ideas/tes/

Sánchez, A. (2000). Los métodos en la enseñanza de idiomas. SGEL

Santos Gargallo, I. (1993). Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva. Síntesis

San Vicente, F.; Bermejo, F. y Barbero, J.C. (2012). Contrastiva: grammatica della lingua spagnola. Spagnolo-italiano. CLUEB

Souza Corrêa, E. F. (2017). A tradução pedagógica: experimentos e exercícios para uso em aula. Rev. EntreLínguas, Araraquara, v. 3, n. 1, 179-202, jul./dez

Süss, K. (1997). La traducción en la enseñanza de idiomas. En Vega, M.A. La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción. IULMT/UCM

Titone, R. (2000). Problemi di psicopedagogia del linguaggio. Dalla psicolinguistica alla glotodidattica. Guerra Edizioni

Titone, R. (1997). Problemi psicologici e altri del tradurre e dei processi di formazione dei traduttori e interpreti. Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, 2/97: 16-25. Bulzoni Editore

Valero Garcés, C. (1996). L1 y L2 en el aula de idiomas: la lengua materna como complemento metodológico en la enseñanza de segundas lenguas. BABEL (AFIAL) 3/4/5: 187-197

Zurita Sáenz de Navarrete, P. (1997). La traducción explicativa y la traducción interiorizada en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. En Fernández, L.F. y Ortega Arjonilla, E. Estudios sobre traducción e interpretación. CEDMA, 133-139

LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DEL ESPAÑOL LE/L2 EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (C1-C2)

CARMEN MARÍA SÁNCHEZ MORILLAS
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

En el área de la enseñanza lenguas extranjeras o segundas lenguas, la competencia intercultural es una noción globalizadora que acoge a otras dos principales: la competencia sociocultural y la competencia comunicativa. Si bien estas dos últimas no pueden llevarse a la práctica de manera aislada, tampoco se separan de la anterior.

Esta triple relación relevante en el contexto de los estudiantes universitarios de español como segunda lengua o lengua extranjera. En este sentido, en el nivel C1-C2 el desarrollo de la competencia intercultural es de máxima importancia: los estudiantes no dejan de ser hablantes no nativos cuyas producciones lingüísticas se acogen en un contexto intercultural. Por otra parte, junto a estas competencias, los estudiantes se ven inmersos en un proceso de aprendizaje donde han de poner de manifiesto su capacidad sociopragmática, para adecuarse al contexto de la lengua meta de la comunidad que les acoge donde un periodo temporal durante el curso académico.

Dentro de los programas de enseñanza de LE/2L del español específicos para estudiantes universitarios, el término de competencia intercultural entra en conflicto cuando se confunde con otros como interculturalidad, multiculturalismo, cruce cultural… En este sentido, hemos de observar que la realidad que refleja la competencia intercultural es diferente, por ejemplo, a la del concepto de competencia comunicativa intercultural, que está más centrado en la el desarrollo de las habilidades lingüísticas

dentro de un intercambio comunicativo o de mediación entre hablantes de diferentes lenguas.

El desorden al que aludimos aumenta cuando se incluye en los contenidos de un curso de lenguas el vocablo sociocultural. Si el docente y el evaluador no diferencian entre estos tipos de especificaciones terminológicas, el proceso de evaluación resultará más complejo. En el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua, el planteamiento del contenido y la competencia intercultural, como se diseña en no pocas ocasiones, parte desde un listado de ítems ceñidos a referentes representativos de lo que se entiende como una cultura monolítica, muy relacionada con un estrato peninsular.

La realidad cultural de español en el mundo es muy diversa por lo que enseñarla es también un reto para el docente: es un hecho incontestable, pero no hemos de acomodarnos en una posición inmovilista. El docente de enseñanza de lengua extranjera o segunda lengua, sobre todo para del caso español, ha de replantarse el hecho de que en sí misma, la cultura no es un continuo sólido y fijado, sino que es un corolario múltiple y cambiante; así ocurre con la lengua y con, al menos, el plano léxico-semántico. Desde este nivel lingüístico, el docente podría arrancar el diseño de una programación más cercana a lo formativo, y no tanto de tipo informativo, en relación la enseñanza de la lengua y su cultura.

Se hace necesario, por tanto, que los docentes y evaluadores conozcan de una manera más profunda y analítica la unión que se ha de concebir entre las habilidades lingüísticas y los referentes culturales adecuados para cada nivel de estudiantes, así como a sus intereses de aprendizaje. En este sentido, se llevarían a cabo proceso de enseñanza y evaluación más realistas y asentados en las circunstancias más cercanas del estudiantado.

Los procesos de evaluación de la competencia intercultural se ven influidos por uno de los objetivos básicos de los documentos marco europeos, relativos a las enseñanzas de lenguas: se apuesta por el alcance de un hablante plurilingüe y pluricultural. Desde una perspectiva integradora, en el diseño de programas educativos universitarios, públicos o privados, se han de considerar los nuevos escenarios educativos desde

una perspectiva multicultural y sobre el cómo proceder a evaluarlos por medio de unos parámetros cada vez más objetivos. Por ejemplo, se deberían de integrar parámetros de evaluación relacionados con la libertad cultural o el sentido de la ciudadanía intercultural de los hablantes.

Podemos pensar que el hecho de afrontar dicha tarea se nos antoje como una acción bastante compleja, pero no es imposible: si se proyectan pequeños hitos de investigación en áreas concretas de la cultura del español y su repercusión en la enseñanza de la lengua misma, estaremos hipotetizando en líneas de investigación futuras observables y medibles. No se tratará, tampoco, de una parcelación del conocimiento de la lengua sino de rescatar, como si de un gran mapa estelar se tratase, de todos los puntos culturales del español, sea como segunda lengua o lengua extranjera.

2. OBJETIVOS

Nuestros objetivos se encuentran dentro del campo de investigación de la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua para hablantes, concretamente, para alumnos de un nivel C1-C2 en un contexto universitario. Desde este punto de vista, destacamos las siguientes metas:

- Conocer y analizar la confusión terminológica relativos al concepto de competencia intercultural y otros términos asociados.
- Aproximación hacia una perspectiva de estudio más amplia en relación con el concepto de evaluación de la competencia intercultural en la población adulta migrante (C1-C2) y sus necesidades de aprendizaje en un contexto académico universitario.

3. METODOLOGÍA

En el presente estudio se ha aplicado el método de carácter cualitativo basado en la revisión bibliográfica según los presupuestos de Aguirre (2017). Desde este punto de vista, hemos procedido a la técnica de documentación bibliográfica en torno al término de competencia intercultural. Para abordar dicha cuestión, hemos procedido, primero, a una

revisión bibliográfica dentro de una horquilla temporal entre el año 2017 hasta el 2022, dos años después de la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. Volumen complementario* (2020).

Asimismo, para destacar los antecedentes más relevantes, hemos tenido en cuenta lo expuesto en estudios de investigación de la enseñanza intercultural desde el año 2002, cuando se procedió a la publicación de la primera versión del *Marco Común Europeo de Referencias de las Lenguas* (2002), así como del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2002).

Posteriormente, hemos procedido a la lectura y análisis crítico de la documentación seleccionada en torno a tres campos conceptuales, siempre dentro del área de la enseñanza del español como LE/L2: a) definición de la competencia intercultural; b) delimitación de competencia intercultural y otros términos equivalentes o relacionados; c) análisis de los descriptores relativos a la evaluación de la competencia intercultural.

La búsqueda bibliográfica se ha llevado cabo en diferentes bases de datos: Scopus, Web of Science, Latindex, Scielo, Dialnet Plus y Google Scholar.

Nos hemos centrado en estudios de investigación en lengua española e inglesa. Para el diseño inicial del listado de términos de búsqueda se han empleado las siguientes fuentes documentales: el Tesauro de la UNESCO, EuroVoc o Tesauro Europeo de la Educación. Tras la búsqueda realizada, se redujo el listado a los siguientes términos: interculturalidad, competencia intercultural y competencia comunicativa intercultural.

4. RESULTADOS

En relación con el apartado anterior, una vez que hemos retomado los tres campos conceptuales arriba señalados, podemos observar los siguientes resultados:

La definición de la competencia intercultural guarda relación directa con el desarrollo de la competencia comunicativa: ambos conceptos no

pueden desarrollarse en un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas o segundas lenguas de manera paralela. Como se indica en el *Diccionario de términos clave ELE*: "La 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".

Byram (1998; 2001) indicó que el antecedente directo de este concepto ya se encontraba en tríada teórica que expuso Van Ek (1986): competencia sociolingüística, competencia estratégica y sociocultural.

En el *Volumen complementario del MCER* (2020) se aclara que, si bien ya en la versión de 2001 aparece la competencia intercultural como una de las generales, junto a la sociocultural o el conocimiento del mundo, no es hasta la aparición de la *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Beacco, 2016) donde los docentes pueden llevar a cabo un análisis más profundo del concepto de educación intercultural como modelo de enseñanza. Asimismo, se nos remite directamente al *Marco de Referencia de Enfoques Plurales* (Consejo de Europa, 2013); desde este documento se admite que el Enfoque intercultural es el más conocido desde el punto de vista didáctico y evaluador, pero existen otros planteamientos – como el Enfoque integrado de las lenguas o la Intercomprensión entre lenguas (MAREP, 2013: 6)– que arrancan desde la competencia que se amplían la perspectiva evaluadora cuando se aproximan a la competencia plurilingüe: saber ser y saber hacer.

En la actualidad, se continúan observando diversos modelos definitorios no solo didácticos o sociales, sino también políticos (González, 2019). De este modo, por ejemplo, se aborda la competencia de la interculturalidad como un objetivo político dentro de los planes educativos, como observaron Deving y Hall (2015). Si bien su estudio partía desde el marco político lingüístico del finés, detectaron que el concepto de "ciudadano intercultural" es uno de los ejes más productivos para llevar a cabo el diseño de diferentes acciones políticas.Las políticas lingüísticas europeas han ido centrando sus esfuerzos en el hecho caracterizar el

concepto de competencia intercultural dentro de las políticas de estados bilingües (Mullen, 2020).

Por otra parte, desde la Antropología, otros modelos indagan el concepto de competencia intercultural con el enraizamiento directo con la Educación intercultural, sobre todo, en relación con el desarrollo de las habilidades lingüísticas implicadas, junto con los conocimientos y actitudes seleccionados para transmitir un modelo de cultura exacto (Cardoso, Rodríguez y Egger, 2018). Si enlazamos con esta última visión, en el *Volumen complementario MCER* (2020) se menciona el establecimiento del desarrollo de la competencia intercultural como una necesidad básica para desarrollar una comunicación eficaz en un contexto plurilingüe, momento en el que aparece el papel del mediador lingüístico.

Desde la definición de competencia intercultural de Byram (1998; 2001) hasta el momento presente la mayor parte de los especialistas coinciden en la existencia de un problema terminológico entre competencia intercultural y otros elementos equivalentes como competencia comunicativa intercultural (González, 2019) o competencia comunicativa ciudadana (Espinar y Raigón, 2020).

En la lectura del *Volumen complementario del MCER* (2020) observamos que los parámetros evaluativos de la competencia intercultural son especialmente relevantes para aprendices de español que desean ser profesores de español o mediadores, así como profesionales de otros sectores o áreas de conocimientos más específicas. Por ejemplo, entre los descriptores que se señalan para los hablantes de un C1-C2 son hablantes capaces de establecer espacios para el entendimiento pluricultural (*MCER*, 2020: 127). Se espera que un aprendiz muestre las microhabilidades comunicativas para convertirse en un mediador de interacción entre miembros de diferentes comunidades, ya sea la dentro de la propia u otras diferentes. Desde el punto de vista de la enseñanza es deseable, por tanto, que el hablante sea capaz de anticiparse a los posibles mal tendidos, empleando las estrategias discursivas más adecuadas (Skejlvik, 2022; Madrona, 2021; Iglesias-Casal y Ramos-Méndez, 2020).

Dentro de la documentación que hemos manejado existen diferentes estudios centrados en la metodología de caso para extraer ítems o posibles

ejes temáticos para llevar a cabo una descripción más exacta del proceso de evaluación de la competencia intercultural (Cabrera y Barreiro, 2021; Pérez, 2022). En esta línea se destacan los estudios realizados dentro de un contexto de sinohablantes (Zhang, 2020) u otras lenguas europeas: inglés (Rakuša, 2021), polaco (Moreira, 2022) y noruego (Dahl-Michelsen, 2021).

Asimismo, no podemos perder de vista que la situación de las lenguas en contacto, como ocurre en gran parte del continente americano, ha hecho que se planteen estudios tomando en cuenta el conocimiento, por ejemplo, que los estudiantes poseen de las lenguas indígenas (Cáceres-Lorenzo y Santana-Alvarado, 2022; Ferreira, 2022) o si son hablantes de herencia (Salgado-Robles, 2020; Bueno, 2019).

Cabe señalar también la aportación de otros estudios que plantean el desarrollo de la competencia intercultural en relación con la competencia comunicativa dentro de un contexto telecolaborativo (Villegas-Paredes y Canto, 2022). En este caso, se identifica con el escenario hipertextual que se registra en el *MCER* (2020) en relación con la capacidad plurilingüe de los estudiantes universitarios.

Por otra parte, no se puede dejar de actuar sobre el terreno de la futura formación el profesorado y realizar una formación continuada junto a un conjunto de prácticas evaluadoras responsable sobre la competencia intercultural. En este sentido, el conocimiento evaluador de los docentes ha de partir desde programas específicos para ello (Mora, Escarabajal del Haro y Escarabajal-Frutos, 2018), pero desde un diseño realista de lo qué se va a evaluar y cómo se evaluará. Hemos de tener en cuenta que en el contexto universitario los alumnos de movilidad son siempre alumnos que presentan unas necesidades de aprendizaje más urgentes que otro tipo de alumnado: los estudiantes de movilidad en la universidad pasan periodos de estudios más reducidos que otros estudiantes cuya meta es permanecer de manera más continuada en el país de la segunda lengua o lengua extranjera (Leal-Rivas, 2020; Salgado-Robles, 2020)

Al respecto, los métodos de investigación cualitativa (Antón, 2018; Zhang, 2020) o mixtos (Shen, 2019; Atienza, 2020) aplicados a un contexto de aprendizaje real son esenciales para el diseño de herramientas

e instrumentos de evaluación. Asimismo, los docentes y evaluadores atenderán a la adecuación de la selección de los referentes culturales que aparecen en los libros de texto u otros materiales docentes (Moreira, 2022; Toledo y Fernández-García, 2020; Dahl-Michelesen, 2021).

En el nuevo espacio europeo, el proceso de reflexión abierto sobre la interculturalidad, así como en lo plurilingüe y lo pluricultural (Sangrá y Esteve, 2019; Dietz, 2019), demuestra que las prácticas educativas cercanas, tales como la tutoría o los portfolios guiados (Colomer, 2021), ayudan a los estudiantes a consolidar sus conocimientos relativos a elemento sociocultural.

5. DISCUSIÓN

Una primera revisión de los resultados extraídos advierte que ya desde el *MCER* (2002) la competencia intercultural se comprendía desde el una realidad plurilingüe y pluricultural. Asimismo, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2002), aunque se reconocen la existencia de las "Habilidades y actitudes interculturales" o "Saberes y comportamientos socioculturales", no se niega que el desarrollo pleno de la competencia plurilingüe y pluricultural adolecen siempre de cierto desequilibrio debido a la complejidad que entraña elaborar repertorios interculturales adecuados (*PCIC*, 2002; Introducción general).

Más adelante, podemos afirmar que, es en el *Volumen complementario de MCER* (2020) cuando se vuelve a hacer hincapié en este contexto de aprendizaje, sobre todo a raíz de los grandes movimientos migratorios a causa de conflictos bélicos o de situación pre y postpandemia (Herrera, 2021; Valero-Garcés, 2021).

Al respecto podemos observar que se aprecia en varios estudios una llamada de atención sobre qué tipo de cultura se enseña de cara a la evaluación de la competencia intercultural. En no pocas ocasiones, el modelo de cultura se estandarizada y no se atiende a la cultura propia de minorías étnicas, por cuestiones de diferencias individuales o colectivas en los centros educativos que reciben a los estudiantes de una LE/2L (Cardoso, Rodríguez y Egger, 2018; Cáceres-Lorenzo, 2022; Ferreiras-Martín, 2022; Salgado-Robles, 2020; Hudson, 2021).

El desarrollo de una competencia intercultural abierta y diversa es un punto de partida necesario para evitar este tipo de situaciones. En el contexto universitario, la formación del profesorado ha de concebir la sensibilización hacia la enseñanza de patrones y normas lingüísticas que identifiquen, de una manera más exacta, las interacciones lingüísticas más relevantes dentro del espacio sociocultural del aprendiz de LE/L2. Si tenemos en cuenta esta variable, el diseño de los descriptores de evaluación serán más cercanos a la realidad del estudiante. En este sentido, los descriptores que se incluyen en el *MCER* (2020: 1237) están enfocados a mejorar los diseños curriculares, así como su evaluación desde tres núcleos centrales: aprovechamiento del repertorio cultural; comprensión plurilingüe; aprovechamiento del repertorio plurilingüe.

El desarrollo de una evaluación de la competencia intercultural ha de pasar, necesariamente, por medio del proceso de la mediación lingüística para establecer espacios de entendimiento pluricultural, tal y como se indica en el *Volumen complementario del MCER* (2020). Este rol de mediador se incluye con los estudiantes o hablantes de un C1-C2; se asimila que poseen un conocimiento intercultural profundo de la competencia comunicativas y todos sus componentes. Se identifica a este tipo de hablantes con aquellos que mostraran las habilidades lingüísticas necesarias para desenvolverse en contextos profesionales y académicos, es decir con estudiantes universitarios o estudiantes de español con fines específicos y profesionales. Por otra parte, a la luz de las últimas investigaciones revisadas, el papel del mediador estos hablantes componentes de un C1-C2 ha de repercutir en un contexto más amplio: los estudiantes migrantes con un nivel intermedio o básico de la lengua extranjera o segunda lengua. Así, por ejemplo, las escalas descriptivas de la competencia relativa al plurilingüismo incluyen factores como (*MCER*, 2020: 127):

> -Emplear preguntas y mostrar interés para promover que los hablantes comprendan las normas y perspectivas culturales; -Demostrar sensibilidad y respeto por las distintas perspectivas y normas socioculturales y sociolingüísticas; -Anticipar, tratar y/o aclarar malentendidos que surjan de diferencias socioculturales y sociolingüísticas.

6. CONCLUSIONES

Una de las primeras dificultades que encontramos en el proceso de la evaluación de la competencia intercultural de los estudiantes universitarios es la diversidad de definiciones acerca de qué es la competencia intercultural y cuáles son los contenidos que la identifican. A esto se añade el cómo se evalúan estos mismos ítems conceptuales (comportamiento, rasgos de las conductas del hablante, aceptación/no aceptación de un hecho cultural) que, en principio, no resultan medibles con exactitud como son los de carácter gramatical, pragmático-discursivo o nocioreferencial.

Desde este punto de vista, para llevar a cabo un proceso de evaluación eficaz sería preciso acortar los rasgos identificatorios propios de cada contenidos que identifican a la competencia intercultural en los niveles correspondiente de aprendizaje: se lograría avanzar en el acotamiento de los descriptores de evaluación tanto en contextos académicos universitarios como en contextos laborales.

Por otra parte, se suma, además, la confusión terminológica cuando en el proceso de la definición de las competencias se relaciona la unión entre lengua y cultura: las perspectivas acerca de qué es cultura implican que las visiones didácticas desde las que se parte son múltiples. Un consenso generalizado mostraría un punto de vista multidisciplinar, pero real, porque se atendería a un diseño efectivo, revisado y contrastado, de los materiales de enseñanza y evaluación que se empleen en el aula.

En este sentido, una vez que un material se diseñase será necesario validarlo a través de diferentes pruebas cuantificables y medibles. No podemos negar que en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua, en no pocas ocasiones, los materiales propuestos para un objetivo didáctico concreto necesitarían ser validados, en la mediada de lo posible, por una comunidad de expertos (docentes, mediadores, editores, creadores de contenido, etc.) y aplicados dentro de un grupo de alumnos.

Entre todas las fuentes consultadas, se observa que el sistema de enseñanza basado en el enfoque informativo, aquel que diferencia entre

cultura con C mayúscula o minúscula, ha de ser superado. El Enfoque comunicativo exige, en un contexto actual, un proceso de enseñanza formativo donde la enseñanza de la Competencia Comunicativa está ligada, de manera implícita, con la Competencia Intercultural. Esta última contemplará, por tanto, el componente lingüístico, sociociolingüístico y discursivo.

Asimismo, en el futuro los procesos de evaluación han de estar más centrados en el hablante intercultural, que se identifica con un estudiante intercultural aprendiz de una segunda lengua o tercera lengua o lenguas extranjeras. Dicho hablante se manejará en espacios específicos cuyos fines comunicativos serán aquellos más cercanos a la obtención de un trabajo a o la resolución de conflictos comunicativos, en las diferentes situaciones laborales donde se vea inmerso. Por tanto, sus habilidades lingüísticas estarán orientadas a una comunicación intercultural comunicativa.

En este sentido, tras haber realizado la revisión bibliográfica pertinente, llama la atención el inicio de consenso que comienza a existir en lo que se conoce como hablante intercultural o identidad lingüística intercultural. Este último término estaría asociado al concepto de *liguaculture* que ya definiesen Kramsch (1998) o Byram (1998; 2001) como se ha comentado con anterioridad.

En el contexto universitario los estudiantes, una vez que terminan sus estudios, se enfrentan con un nuevo mundo laboral y profesional. El mercado laboral resulta muy competitivo para ellos, por lo que aprender una segunda lengua duplica sus posibilidades en la búsqueda de empleo o creación de una empresa.

En relación con el aprendizaje de una segunda lengua si bien los procesos de evaluación acreditativos relativos a la competencia comunicativa están bien definidos desde hace décadas, están menos consolidados en lo que se refiere a la competencia intercultural. Desde este punto de vista, los universitarios y graduados se lanzan a contextos laborales y profesionales específicos en los que los procesos de acreditación de habilidades sociopragmáticas, estratégicas o discursivas han de ser también evaluados.

La competencia intercultural muestra cómo los hablantes poseen la capacidad de conocer y reconocer la lengua y la cultura de los otros, además de la suya propia. Cabe recordar que el choque cultural y los estereotipos, y su superación por parte de hablantes nativos y no nativos, suponen dos de los mayores desafíos en comunidades lingüísticas que conviven en diferentes grados de contacto.

Los evaluadores y docentes han de ser conscientes que los alumnos se enfrentarán a situaciones laborales-profesionales interculturales, sobre todo cuando se trabaja en un país extranjero, donde se empleará la segunda lengua y no la materna. En este sentido, los currículos, en los niveles C1-C2 han de especializarse y contemplar contextos comunicativos de este tipo. Sercu (2004) apunta que unas de las primeras soluciones son los inventarios de contenidos interculturales, pero también aquellas estrategias de enseñanzas que estén relacionadas con actividades dramáticas, improvisación o juegos de rol. Si se opta por esta solución, el docente ha de realizar una investigación previa, por ejemplo, con metodología de casos para observar cuáles son las situaciones sociales más conflictivas donde se han de adquirir estrategias discursivo-pragmáticas que el estudiante pueda reconocer y con las que pueda entrenarse.

Como hemos dicho más arriba, el concepto de competencia intercultural se evalúa desde la competencia sociocultural. Este término resulta más efectivo en el mundo empresarial. Ya Landone (2014) expresaba cómo en una entrevista de trabajo el candidato que muestre unos conocimientos socioculturales más acordes con, por ejemplo, poder comunicarse en una reunión con un cliente extranjero, resultará más beneficioso para la empresa. Así, se deberían incluir elementos descriptivos que aludan a las actitudes comunicativo-profesionales: simpatía, empatía, interés/desinterés, motivación/desmotivación… Puede resultar poco medibles, pero no imposible, diseñar formularios que, si lo observamos por ejemplo el gran aporte que desde la Psicología se ha llevado a cabo, identifiquen algunos de los parámetros antes mencionados. Landone, emplea el término intercultural como sinónimo de sociocultural, advierte otros sectores especializados donde la competencia intercultural ha de ser evaluada para un mejor servicio al ciudadano: servicios sociales, servicios médicos a inmigrantes, intercambios estudiantiles, etc.

Desde una evaluación de tipo formativo otros instrumentos para recopilar los resultados son las composiciones escritas subjetivas acerca de algún tema concreto, el comentario de texto o las cuestiones de realce de conciencia, como ya indicasen Facciol y Kjartansson (2003). Podemos incluir, además, los diarios y los portfolios.

En líneas generales, el proceso de evaluación de la competencia intercultural se ha de comprender como un proceso de ejercitación y ampliación continuada. Dicho itinerario se ha de basar en pruebas objetivas, concretas, de dimensiones realistas, para que se pueda producir un proceso de toma de datos, como suele ocurrir en el paradigma educativo de la Investigación- Acción.

7. REFERENCIAS

Aguirre, A. (2017). Metodología cualitativa en la investigación científica. En O. Amat y A. Rocafort (Eds.), Cómo investigar (pp. 191-212). Profit Editorial

Antón, M. (2018). Evaluation:(Assessment and evaluation). In J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, E. y L. Manel, L (Eds.), The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching (pp. 109-123). Routledge. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315646169-9/evaluación-marta-antón

Atienza, A. (2020). El desarrollo de la interculturalidad desde una perspectiva crítica en español como lengua extranjera: un estudio de una investigación-acción. Lenguaje y Textos, (52), 35-46

Byram, M. y Fleming, M. (1998; 2001). Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Cambridge University Press

Beacco, J.C. (2016), Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/16806ae621

Consejo de Europa (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes y Anaya. Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa. http://cvc.cervantes.es/obref/marco

Consejo de Europa (2020), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr

Consejo de Europa. (2013). Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas. Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-ES-web.pdf?ver=2018-03-20-120700-460

Cabrera A. & Barreiro, L. (2021). La interculturalidad en la enseñanza-aprendizaje del español para estudiantes no hispanohablantes. Referencia Pedagógica, 9(3), 434-446

Cáceres-Lorenzo, M. T. y Santana-Alvarado, Y. (2022). (27-29 de abril) Propuesta de contenido curricular para el aula de C1-C2. El aprendizaje del vocabulario y del conocimiento intercultural mediante un producto cultural hispano del siglo XVI [comunicación] Intercultural perspectivas on languages varieties. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España. https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/114905

Cardoso, L. M., Rodríguez, M y Egger, R. (2018). Las habilidades en la formación de la competencia intercultural. Revista Varela, 18(49), 1-14. https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/75

Colomer, V. (2021). Potenciando la competencia intercultural a través de los portafolios socioculturales en la clase de ELE. Doblele. Revista de Lengua y Literatura, 7, 9-30

Dahl-Michelsen, I. (2021). La competencia intercultural en los manuales de ELE en Noruega–¿De qué manera pueden contribuir los manuales al desarrollo de la competencia intercultural?, Universidad de Oslo. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/88401/Dahl-Michelsen_Masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Devin, F. y Hall, K. (2015). Developing a portfolio of intercultural teacher education: The case of finish Internacional Programm. Journal of Educactional Research, 59, (19), 99-109

Dietz, G. (2019). Competencia intercultural. En E. Villegas, G. Dietz y M. Figueroa (Eds.). La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar (pp. 43-66). Universidad Verecruzana.

Facciol, R. and Kjartansson, R. (2003). Testing Times: Testing Intercultural Communicative Competence. In I. Lázár (Ed.). Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teacher Education (pp.73-104). European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publishing

Ferreira, V. (2022). Las variedades lingüísticas del español en la frontera Brasil-Bolivia: por una enseñanza intercultural. Literatura y lingüística, (45), 485-515. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/45956

González, Y. (2019). Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Peter Lang

Herrera, G. (2021). Migraciones en pandemia: nuevas y viejas formas de desigualdad. Nueva Sociedad, (293), 106-116

Bueno, R. (2019). La promoción del español desde un enfoque iberoamericano e intercultural. Perspectivas desde el Instituto Cervantes. Journal of Spanish Language Teaching, 6(2), 119-130 https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23247797.2019.1668178

Instituto Cervantes. (s.f.). Competencia intercultural. En Diccionario de términos clave en ELE. Recuperado el 1 de enero de 2023, de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Instituto Cervantes (1994-2002): Plan curricular del Instituto Cervantes. Madrid, Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Iglesias-Casal, I. y Ramos-Méndez, C. (2020). Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2. Journal of Spanish Language Teaching, 7(2), 89-98

Kramsch, C. (1998). Language and culture. Oxford University Press

Landone, E. (2014) Más allá de la evaluación de la competencia lingüística en la acreditación. En S. De Guervos y Y. González (Eds.) El español global. Actas del III Congreso Internacional de español en Castilla y León (pp. 112-123). Universidad de Castilla y León

Larrea, A. M. y Raigón, A. (2020). La presencia de la cultura en los libros de texto: Una herramienta para la evaluación de aspectos culturales. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación 84, 113-122. http://dx.doi.org/10.5209/clac.71999

Leal-Rivas, N. (2019). Construcción social y ELE: reflexión metalingüística, interculturalidad y competencia pragmático-discursiva en estudiantes de movilidad. Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, 33, 67-80, DOI: 10.7179/PSRI_2019.33.05

Madrona, A. (2021). La construcción de la competencia intercultural del alumnado y del papel de mediador intercultural del profesorado a través del análisis del manual de ELE Gente hoy 1. Universidad de Lleida

Mora Acosta, Y., Escarabajal de Haro, A., & Escarabajal- Frutos, A. (2018). Evaluación de trabajo en aula sobre la competencia intercultural en un programa de formación de docentes. Revista iberoamericana de educación, v. 7, 2, 77-94. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/174268

Moreira, H. (2022). Análisis y evaluación del contenido cultural de los manuales de ELE usados en Polonia. Universidad de Miño

Mullen, N. J. (2020). Language and cultural competence: embracing multlingual ideologies and languages policies. In T. Puckett y N. Lind (Eds.). Cultural competence in Higher Education. (Innovation in Higher Education Teaching and Learning). V. 28, (23-35). Emeral Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S2055-364120200000028005

Pérez, G. (2022). Algunas consideraciones metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas adicionales en un contexto universitario multilingüe y multicultural. Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica, 48(1),

Rakuša, V. (2021). El desarrollo de las actitudes hacia el enfoque intercultural de las lenguas y de las culturas en los manuales de inglés y español. Universidad de Ljubljana

Salgado-Robles, F. (2020). Relación entre tipo de programa académico en el extranjero, competencia intercultural y adquisición del leísmo por aprendices de español como lengua de herencia. En Actas del XXIX Congreso Internacional de ASELE: Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2 (pp. 1013-1026). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela

Sangrà, J. y Esteve, M. (2019). La competencia plurilingüe: retos y transformaciones. Miradas europeas alrededor del MCER. Lenguaje y Textos, (49), 1-6. http://ojs.upv.es/index.php/lyt/article/view/11942

Sercu, L. (2004). Assesing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreing languages education and beyond. Intercultural Education, V. 15, - 869. https://doi.org/10.1080/1467598042000190004

Shen, M. (2019). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la inclusividad sociocultural. Universidad de Valencia

Skjelvik, M. (2022). Mediación y desarrollo de la competencia intercultural: un análisis de Pasos y Encuentros. Universidad de Bergen

Toledo, G. y García-Fernández, M. (2020). Referentes culturales en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en Chile. Revista Iberoamericana de Educación, 82(2), 107-130. https://rieoei.org/RIE/article/view/3566

Valero-Garcés, C. (2021). Un lugar para el factor humano en medio de la pandemia COVID-19. A modo de introducción. FITISPos International Journal, 8(1), 9-16

Van Ek, J. (1986). Objectives for foreign language learning. Publicaciones del Consejo de Europa

Zhang, Z. (2020). Técnicas de investigación cualitativa como instrumentos de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa e intercultural de estudiantes sinohablantes de ELE. MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (30). https://www.redalyc.org/journal/921/92161847008/92161847008.pdf

DISEÑO DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL TRATAMIENTO DE LA PRONUNICACIÓN EN APRENDIENTES GERMÁNOFONOS UNIVERSITARIOS DE NIVEL INTERMEDIO

LAURA VIVIANA ZÚÑIGA CHINCHILLA
Universidad Internacional de Valencia

LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ
Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

La pronunciación de una segunda lengua es probablemente uno de los aspectos más difíciles de aprender especialmente para estudiantes adultos de lenguas extranjeras. A pesar de esto y de la importancia que tiene una buena expresión oral en las interacciones comunicativas, la pronunciación es una de las áreas de la enseñanza de segundas lenguas que menor atención ha recibido por parte de las metodologías y enfoques didácticos aparecidos en los últimos años (Pato & Molinié, 2009). La pronunciación constituye, además, un aspecto muchas veces desdeñado no solo por los teóricos de segundas lenguas, sino también por los docentes mismos, quienes dedican poco tiempo de sus clases a la práctica y al desarrollo de la competencia fónica.

En el área de la enseñanza de español como lengua extranjera esto no ha sido la excepción. Desde el advenimiento del método comunicativo, la pronunciación, su enseñanza y su práctica *ex profeso* han sido dejadas de lado, no solo porque se considera que en las tareas comunicativas el énfasis debe recaer en la comunicación misma y no en un aspecto entendido como formal de la lengua, sino también por los estereotipos que se tiene del español–como lengua de pronunciación fácil–, y porque los beneficios de tener una buena pronunciación y los perjuicios que puede

experimentar un aprendiente con una pronunciación deficiente, no son considerados tan relevantes como los que puede provocar el tener una correcta o defectuosa estructura gramatical, por ejemplo. Ante este contexto, el objetivo de este capítulo es crear una propuesta didáctica dirigida a aprendientes germanófonos de nivel intermedio universitario que les permita no solo desarrollar su competencia fónica en clase, sino también reflexionar sobre los prejuicios que ellos mismos manejan al respecto, para finalmente hacerles conscientes de la importancia de adquirir una pronunciación cercana a la nativa y ayudarlos en este proceso.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La pronunciación desde el MCER y el PCIC

Dentro de la competencia comunicativa, el MCER incluye la competencia lingüística, la cual, a su vez, contiene las competencias léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. Para este, la competencia fonológica implica el conocimiento y la habilidad en la percepción y producción de:

- Las unidades de sonido (fonemas) de la lengua y su realización en contextos concretos (alófonos).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (prosodia):
- Acento y ritmo de las oraciones.

Entonación.

- Reducción fonética.
- Reducción vocal.
- Formas fuertes y débiles.
- Asimilación.
- Elisión. (Consejo de Europa Departamento de Política Lingüística e Instituto Cervantes, 2002, pp. 113-114)

En cuanto a los niveles de referencia en la competencia fonológica, el MCER (2022) los describe como se presenta a continuación:

TABLA 1. *Dominio de la pronunciación*

C2	**Como C1**
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Tabla 1. Nota. Adaptado de "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación", por Consejo de Europa, 2002, p. 114.

Como se puede inferir de la tabla anterior, en la versión del MCER 2002, todas las otras competencias pueden ser evaluadas hasta un nivel C2. Sin embargo, esto no ocurre con la competencia fonológica, para la cual se determina un descriptor hasta el nivel C1. En la actualización del 2018, por su parte, en la sección de Anuncios públicos (p. 77), se habla de la inteligibilidad del discurso, la cual es entendida como "un modo de enunciación que requiere que los destinatarios tengan que concentrarse para seguir el discurso, hasta el uso eficaz de las claves prosódicas para transmitir con precisión matices de significado más sutiles". No obstante, para este aspecto, en esta actualización, el MCER tampoco indica un descriptor para el nivel C2, solo hasta nivel C1.

Se debe agregar que el Marco no ofrece propuestas didácticas específicas para el desarrollo de la habilidad fonológica en la clase de segundas lenguas, a diferencia de lo que hace el PCIC, como se mostrará a

continuación. El *Diccionario de Términos clave* del Instituto Cervantes señala que la pronunciación puede ser entendida desde dos vertientes, una que se refiere a la articulación de los sonidos de una lengua, el plano segmental propiamente, y la otra, que incluye, además, la acentuación, el ritmo y la entonación, es decir, el componente prosódico, ya parte del plano suprasegmental (AA. VV., 2008). En el Plan Curricular del Instituto Cervantes se hace referencia a ambos planos de la lengua, el segmental y el suprasegmental, con la salvedad de que el PCIC da preponderancia al plano suprasegmental, al ordenarlo en primer lugar, por su relevancia para las situaciones comunicativas:

> (…) la enseñanza de la pronunciación debe, por principio, basarse en la interacción comunicativa más que en la práctica repetitiva de las formas aisladas (sea cual sea el tamaño de estas), y, consecuentemente, el plano suprasegmental, que tanta importancia reviste para la comunicación en cuanto que es el que más directamente refleja los factores situacionales y contextuales de los que depende la cadena hablada, se ordena en primer lugar. (Centro Virtual Cervantes, s.f.)

Como se indicó antes, el PCIC sí ofrece una propuesta para la enseñanza de la pronunciación, la cual se desglosa en tres etapas globales o fases: la fase de aproximación, que corresponde a los niveles A1-A2, la fase de profundización, correspondiente a los niveles B1-B2 y la fase de perfeccionamiento, referente a los niveles C1-C2. La primera de estas etapas se ocupa de hacer consciente al estudiante de las características fundamentales de la pronunciación de la lengua española. En la segunda fase de profundización –a la cual se dirige esta propuesta didáctica–, se pretende que el alumno se acerque más a la base articulatoria del español, al ser capaz de "pronunciar correctamente las secuencias vocálicas y consonánticas en el interior de una palabra y en el contexto de los enunciados, así como emitir y expresar inflexiones tonales correctas" (Centro Virtual Cervantes, s.f.). En la tercera etapa de perfeccionamiento, el alumno ya posee una habilidad articulatoria muy similar a la del español, por lo cual, en esta fase la "entonación debe ser adecuada no solo a los estados de ánimo, sino también a las intenciones pragmáticas (ironía, cortesía...) y el hablante debe alcanzar la capacidad de modificar el tempo y la articulación de acuerdo con la situación comunicativa y el registro" (Centro Virtual Cervantes, s.f.). Por lo que, en esta

tercera fase, la pronunciación del aprendiente se asemejará mucho más a la de un nativo.

2.2 Factores que intervienen en el aprendizaje de la pronunciación de la L2

Expuesto de manera general, es evidente que los factores individuales, afectivos y psicológicos, como la autoestima y la motivación, formarán parte del proceso de aprendizaje del estudiante. De igual manera, los aspectos sociales, como el prestigio del idioma, la valoración de la cultura y la integración del alumno o su deseo de identificación con la lengua meta (Pato y Molinié, 2009) son elementos que repercuten de gran manera en la eficacia de su aprendizaje. Por último, no se puede dejar de lado el papel del docente, de los materiales y de la metodología que este aplique en sus clases. Asimismo, las creencias que el estudiante tiene sobre sí mismo, es decir, el autoconcepto que tenga sobre sus propias aptitudes o capacidades es uno de los factores más relevantes a la hora de aprender pronunciación (Roncel, 2008), pues este actúa como filtro que afecta la realidad. Habrá estudiantes con creencias positivas, que lo ayudarán a crear y mantener expectativas altas sobre su propio aprendizaje de la pronunciación, pero también tendremos alumnos que traen creencias autolimitadoras debido a procesos de aprendizaje anteriores.

Es de notar aquí que no solo las creencias que el alumno tenga de sí mismo influyen, sino también las ideas preconcebidas que nosotros docentes tengamos sobre el aprendiente, así, el profesor debe ser el primero en creer que el alumno es capaz de aprender una pronunciación cercana a la nativa, a pesar de los factores individuales y externos que puedan interferir (Verdía, 2010).

Otro aspecto entrelazado con el concepto de autoimagen es el de identidad (Dalton y Seidlhofer, 1994). Para algunos aprendientes, hablar una lengua extranjera con una pronunciación distinta a la de su lengua nativa puede ser interpretado como un rechazo a su propia identidad, a su origen. Usó (2013), en su investigación del 2007 con docentes de E/LE en formación, encontró que

> algunos de ellos se manifestaron a favor de querer mantener su identidad mediante su acento extranjero a la hora de hablar una LE, esto es, cuando actúan como hablantes, y algunos como los alumnos que todavía son, de LE: Yo profiero hablar inglés como si hablara español, porque no me identifico con la otra lengua y prefiero mantenerme en mi sitio. (p. 151)

Es recomendable que, como docentes, identifiquemos los posibles juicios de valor sobre la lengua española y sobre la sociedad hispanohablante que nuestros estudiantes puedan traer consigo, con el fin no solo de identificarlos, sino también de analizarlos y de revisarlos a la luz de la construcción de su propia identidad, pues al aprender una lengua, el estudiante no solo aprende las reglas gramaticales y de pronunciación, también debe, de cierta manera, modificar su forma de ser y encontrar una nueva imagen.

Otro factor de peso en el aprendizaje de la pronunciación es la motivación. Gardner y Lambert (1972) identifican dos tipos de motivación, la denominada orientación instrumental y la orientación integradora. La primera tiene que ver con la motivación por razones externas, como aprobar un examen, obtener un ascenso laboral o recompensas económicas. En la orientación integradora, el aprendiente no solo se interesa por la lengua meta, sino también por el contexto social que la rodea, por la cultura y la gente que habla la lengua meta y su motivación de identificarse con estos. Para el caso de la pronunciación, los estudiantes que sean inspirados por una orientación instrumental se preocuparán por buscar una comunicación efectiva, inteligible, sin necesidad de alcanzar una corrección fonética alta. Para aquellos alumnos que tengan como incentivo la orientación integradora, su objetivo será integrarse en la cultura meta, formar parte de la comunidad lingüística y ser socialmente aceptados en esta, por lo cual, aspirarán a obtener una pronunciación más cercana a la de un nativo. Por tal motivo, Chacón y Hernández (2010) consideran que "la primera debe ser vista como un aspecto positivo y enriquecedor para el aprendizaje de una segunda lengua, mientras que la segunda implica aspectos negativos para la adquisición del idioma" (p. 212). De nuevo aquí, será nuestra obligación como docentes, recopilar información acerca de las motivaciones por las que nuestros alumnos aprenden español, sobre sus objetivos con esta lengua, para

poder prever cuáles de estos considera el alumno como prioritarios y, por tanto, cuánto esfuerzo estará dispuesto a invertir para alcanzarlos.

El último factor que se considera necesario tratar es el grado de aculturación y adquisición del estudiante. Aunque se encuentra estrechamente ligado a la orientación integradora, el grado de aculturación tiene que ver con el deseo de integrarse a la sociedad de la lengua meta y esto a su vez, se relaciona con los posibles factores sociológicos que pueden crear distancia entre los grupos, así como si existe un grado de subordinación o dominación entre los grupos. Verdía (2010) explica que, si el alumno percibe una gran distancia psicológica respecto de los hablantes de la lengua meta, esto le dificultará identificarse con ellos y adoptar los rasgos lingüísticos de la LE:

> Precisamente uno de los aspectos que lo diferencian claramente como hablante de otro grupo es la pronunciación. No olvidemos que la lengua se usa para establecer un sentido de comunidad y que el acento expresa solidaridad con esa comunidad, por lo que el sujeto evitará, deliberada o inconscientemente, adoptar la pronunciación de los hablantes nativos. (p. 232)

La presente propuesta didáctica contempla actividades dirigidas al tratamiento de las variables afectivas descritas anteriormente, pues estas se consideran fundamentales en el proceso de aprendizaje de todo estudiante.

2.3. El análisis contrastivo en la enseñanza de la pronunciación del español

El Análisis contrastivo (AC, de aquí en adelante), fue el enfoque pedagógico en la enseñanza de segundas lenguas que predominó durante los años cincuenta. Esta corriente pretende la comparación sistemática de los sistemas de dos lenguas, la L1 del aprendiente y la lengua meta, con el objetivo de identificar los elementos que pueden llevar a error o que pueden presentarle dificultades al alumno. Así, bajo esta corriente, se busca la predicción de los errores a partir de la L1 del estudiante. Esta predicción se logra por medio de la comparación de los sistemas lingüísticos de las dos lenguas y llevará a determinar los elementos posibles de transferencia y de inferencia. Transferencia entendida aquí como los

casos de interferencia positiva, en la cual las similitudes entre la L1 y la L2 favorecen el aprendizaje. Interferencia, se entenderá como la transferencia negativa de elementos de la L2 que no aparecen en la L1 (Llisterri, 2003). Este modelo consiste en cuatro pasos:

- hacer una descripción formal de los idiomas en cuestión,
- seleccionar las áreas que van a ser comparadas,
- comparar las diferencias y semejanzas,
- predecir los posibles errores

Partiendo de los resultados de este análisis comparativo, el docente será capaz de elaborar materiales que eviten la aparición de estos errores o que al menos permitan tratarlos en su clase.

Cabe mencionar que el AC ve en los errores un acto intolerable que debe ser evitado a toda costa, pues su aparición puede acarrear su fosilización. Se puede entender que este modelo fue objeto de muchas críticas, no solo por su tratamiento del error, sino también porque "contemplaba la interferencia como única fuente de los errores cometidos en el aprendizaje de la lengua meta" y no las demás posibles causas que también pueden inducir a este (Piñel y Moreno, 1994). No obstante, el AC dio lugar más adelante tanto al método conocido como "análisis de errores" (AE), del cual, a su vez, surgiría el concepto de interlengua (IL) (Selinker, 1972), la cual es esa "lengua" que va desarrollando el aprendiente en su proceso de aprendizaje y que implica un continuum hasta alcanzar la perfección comunicativa o lingüística (Santos, 1993). Es así como se entienden y utilizan en la presente propuesta las ideas del AC, pero también las del AE y la de la IL, de manera general y funcionando como base para los tres acercamientos. De ninguna manera se penalizan los errores, sino que sirven de punto de análisis y de contraste para la mejora de la competencia fónica del aprendiente.

2.4 Posibles interferencias del alemán en el aprendizaje del español

A pesar de que, en términos generales, la pronunciación del español no representa mayor dificultad para que los aprendientes germanófonos sean inteligibles, existen varios elementos, tanto del plano

suprasegmental como del segmental, que pueden ser factores de interferencia de la L1 (alemán) en su aprendizaje de la L2 (español). Estos elementos presentan dificultad, sea porque son sonidos que no están presentes en el alemán, sea porque los grafemas representan sonidos diferentes en las dos lenguas (Moreno, 2002). En este apartado se contrastan los elementos de ambos sistemas fonético-fonológicos que se pueden anticipar como dificultosos.

2.4.1 La resilabización

La estructura silábica del alemán es un poco más compleja que la del español, pues la lengua alemana permite hasta tres consonantes en posición de ataque y hasta cuatro en posición de coda. El español, solo admite dos delante y solo una, en algunos casos excepcionales dos, detrás. No obstante, en ambas lenguas, se prefiere la conformación de sílabas en las que la vocal del núcleo vaya precedida del ataque. La diferencia radica en los fenómenos que ambas lenguas utilizan para mantener esta preferencia (Saceda, García Sánchez y Lleó, 2012).

Así, respecto del resilabeo, este fenómeno con tendencia tan fuerte en el español, no se presenta en la lengua alemana. Como indica Lahoz-Bengoechea (2015), en esta lengua se realiza un esfuerzo prosódico de las vocales situadas en inicio de pie. En posiciones prosódicas fuertes, la magnitud de este gesto se amplía y llega a provocar una oclusión glotal [ʔ], previa al inicio de la vocal. Esta es la razón por la cual, cuando los germanófonos hablan español tienden a introducir ese ataque global al inicio de las palabras que empiezan por vocal, en lugar de aplicar el resilabeo.

En español, como se anotó en el apartado anterior, la resilabización puede darse entre palabras y en el interior de la palabra. En el alemán, la introducción de la oclusiva glotal también puede darse entre palabras o en el interior de estas, "cuando uno de los morfemas, el que lleva el acento de la palabra empieza por vocal" (Saceda *et al.*, 2012, p. 13). Como ejemplos, se toman los propuestos por este mismo autor en los que se muestra la inserción de la glotal dentro de la palabra (a) y entre palabras (b):

ver.+antworten → ver.[ʔ]antworten

Ohren.+arzt → Ohren.[ʔ]arzt

Ein #Ohr → Ein.[ʔ]Ohr (p. 13)

No obstante, en el caso del alemán, la introducción de la oclusiva glotal se da en ámbitos reducidos de la palabra prosódica, mientras que, en el caso del resilabeo en español, este aplica a ámbitos más amplios, por lo cual se ha dicho que el español es una lengua agrupadora, y el alemán, demarcadora (Lleó y Vogel, 2004, p. 79).

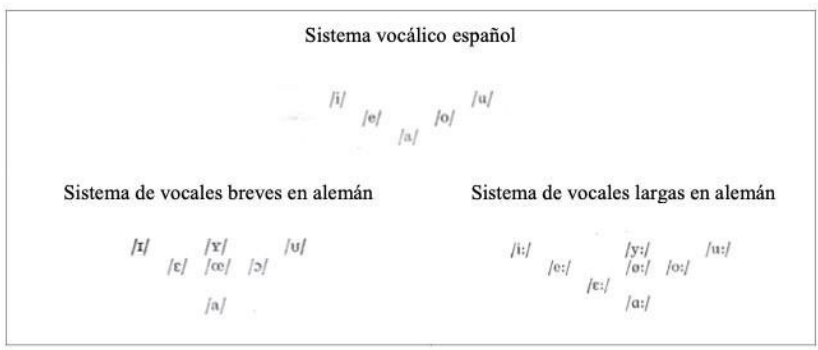
2.4.2 Sonidos vocálicos

Aun cuando la pronunciación de las vocales del español no implica mayor dificultad para el aprendiente de habla alemana, al principio sí que puede acarrear algún obstáculo debido a los siguientes tres elementos: a) la diferenciación existente en el alemán entre vocales largas y breves, b) los diptongos del español y su pronunciación y c) la interpretación de la diéresis española.

Las vocales largas y breves

El español cuenta con un sistema vocálico bastante sencillo, con cinco vocales que pueden contrastar entre sí, mientras que el alemán, como se aprecia en la Figura 1, cuenta con quince vocales:

FIGURA 1.



Nota. Tomado de Hirschfeld, 1983, citado en “Fonética del alemán para aprendices hispanohablantes avanzados. Estudio empírico”, por P. Zimmermann González, 2015, p. 51.

En el nivel de la grafía en alemán, la diferenciación entre vocal larga y vocal breve puede incluso tener relevancia fonológica, como en las siguientes palabras: “Miete” (el alquiler) y “Mitte” (el centro, el medio). La primera se pronuncia con una i larga, la segunda palabra con una i breve. Otro ejemplo que muestra la relevancia fonológica de la /e:/ y la /e/ son “beten” (rezar) y “betten” (acostar a alguien). El aprendiente germanófono tenderá a hacer la misma distinción en las palabras españolas, lo cual requerirá ejercicios y materiales apropiados para su tratamiento.

Los diptongos españoles

En español se encuentran diptongos crecientes y decrecientes. Como explican Saceda *et al*. (2012), en los primeros, la sonoridad aumenta de izquierda a derecha, como en las palabras p[já]no y c[wá]tro. En los decrecientes, la sonoridad se reduce de izquierda a derecha, como en p[aw]sa y p[ej]ne (p. 12). La lengua alemana, por su parte, solo cuenta con diptongos decrecientes, como en las palabras kaɪ̯ n (kein), ʁaɪ̯ n (Rhein), kaʊ̯fən (kaufen), ɔɤ̯ʁo:pa (Europa). Los diptongos crecientes, presentes solamente en español, podrían crear confusión al aprendiente de habla alemana a la hora de pronunciarlos, pero también al escribirlos. Como explica Moreno (2002), las grafías (ei), (ey) y (eu), “coinciden con las que representan en español dos diptongos con un valor fonético diferente al de los alemanes” (p. 122), por lo cual, es probable que el alumno de lengua alemana lea, pronuncie, palabras con esos diptongos con interferencia del alemán.

La diéresis española

Mientras que en español la diéresis solo puede aparecer sobre la vocal “u” e indica que esta debe ser pronunciada, frente a los casos donde esta no tiene valor fonético, en alemán, la diéresis puede aparecer sobre la a, la o y la u, como en “Käse”, “hören” y “führen” y les da a estas vocales un valor fonético completamente distinto: kɛ:zə, hø:ʁən y fy:ʁən, respectivamente. Es de esperar que, al principio, el aprendiente de habla alemana tenderá a pronunciar estas vocales de la misma manera que lo haría en alemán.

2.4.3 Sonidos consonánticos

El alumno germanófono podrá encontrar dificultades debido a las siguientes razones: a) sonidos consonánticos del español que no existen en su L1, b) sonidos que son iguales en ambas lenguas, pero que se representan con un diferente grafema, c) sonidos distintos con el mismo grafema, d) el tiempo de inicio de sonoridad (TIS), e) las espirantes y g) la "R" (Moreno, 2002 y Saceda *et al.*, 2012).

Sonidos que no existen en alemán

Los sonidos [θ], con los grafemas < c > y < z > en palabras como "cerveza", "zapato"; [ʎ] con el grafema < ll >, en palabras tal como "llamo", "llavero"; [ɲ] con el grafema < ñ >, para palabras como "año", "caña" y el sonido [y] con el grafema < y > en palabras como "yo", "ya", son todos sonidos nuevos para un hablante de lengua alemana y pueden presentar dificultad, especialmente en los primeros estadios de su aprendizaje.

Sonidos iguales en ambas lenguas con diferente grafema

Para contrastar mejor la diferencia, se presentan estos sonidos en la siguiente tabla:

TABLA 2.

Español	**Alemán**
[f] - < f > : foto, faro	[f] - < f > y < v > : Familie, Vater, verkaufen
[x] - < j > y < g > : jamón, general	[x] - < ch > : Schach, kochen
[k] - < c > y < qu > : casa, queso	[k] - < k > : Küche, Kino

Nota. Adaptado de "El español y el alemán en contraste. Niveles fonético-gráfico y morfosintáctico" por C. Moreno, 2002, p. 123.

Estos grafemas pueden ser fuente de dificultad para los aprendientes germanófonos, no en su emisión, sino en el reconocimiento del grafema en la lectoescritura. Sucede de manera similar con los grafemas < v > y < b >, ya que los sonidos que estos representan en español no acarrean

contraste fonológico, mientras que sí lo hacen en alemán, pues como se ha visto, el grafema < v > corresponde al sonido [f] en esta lengua. Así, palabras como “vamos” o “Valencia”, tienden a ser pronunciadas con la pronunciación alemana, por lo general bastante marcada, lo cual puede inducir a error y a crear confusión en el oyente. Asimismo, como explica Moreno (2002), en alemán, “(v) puede representar tanto el sonido [f] (en palabras de origen germánico: *Vater, von*) como el sonido [v] (en préstamos: *Vers, Violín*), mientras que en español siempre representa el sonido [b]” (p. 123).

Sonidos distintos con el mismo grafema

Esta es la categoría de sonidos consonánticos que presenta mayor cantidad de diferencias entre ambas lenguas. De especial atención, como señala Moreno (2002), es el grafema < ch >, al indicar, en alemán, dos sonidos completamente distintos: [x] o [ç], pero también porque en español el sonido representado por el grafema < ch > existe en alemán, pero con el grafema < tsch >.

Se expone en la Figura 2 la tabla elaborada por la autora con cada uno de los grafemas que son compartidos por ambas lenguas, pero que refieren a sonidos distintos:

FIGURA 2

español ⟨**ch**⟩ - [**tʃ**]:	*charlar, chepa, chillar, chocolate, churro*
alemán ⟨**ch**⟩ - [**x**] o [**ç**]: [**x**]:	*Bach, Loch, Buch*
[**ç**]:	*Pech, ich, Mädchen*
español ⟨**g**⟩ - [**g**] o [**x**]: [**g**]:	*ganar, goma, gustar*
[**x**]:	*gente, ginebra*
alemán ⟨**g**⟩ - [**g**]:	*Garten, legen, Gips, Gold, gut, grob*
español ⟨**h**⟩ - **ø**:	*almohada, heno, hijo, hoy, hueso, búho*
alemán ⟨**h**⟩ - [**h**]:	*haben, hell, Gehirn, Hose, behutsam*
español ⟨**j**⟩ - [**x**]:	*jamón, cajero, perejil, cajón, julio*
alemán ⟨**j**⟩ - [**j**]:	*ja, jemals, Jiddisch, Joch, Jung*
español ⟨**qu**⟩ - [**k**]:	*queso, quieto*
alemán ⟨**qu**⟩ - [**kv**]:	*Quadrat, quer, Quick, Quote*
español ⟨**r**⟩ - [**r̄**]	(ápicoalveolar vibrante múltiple en posición inicial, final o detrás de consonate): *rosa, comer, enredo*
[**r**]	(ápicoalveolar vibrante simple en posición intervocálica): *cara, querer*
alemán ⟨**r**⟩ - [**R**]	(velar en todas las posiciones): *Rose, gerannt, dort*
español ⟨**rr**⟩ - [**r̄**]	(*ápicoalveolar vibrante múltiple en posición intervocálica): perra, carro*
alemán ⟨**rr**⟩ - [**R**] (velar):	*Karre, Terrasse*
español ⟨**v**⟩ - [**b**]:	*cava, venir, vivir, voz, vuelo*
alemán ⟨**v**⟩ - [**f**] o [**v**]: [**f**]:	*Vater, verbinden, viel, Volk*
[**v**]:	*Vase, Verb, Violin, Vokal, Vulkan*
español ⟨**z**⟩ - [**θ**]:	*zapato, cazo, zumo*
alemán ⟨**z**⟩ - [**ts**]:	*Zahl, zehn, Polizist, Zoll, Zutaten*

Nota. Tomado de "El español y el alemán en contraste. Niveles fonético-gráfico y morfo-sintáctico", por C. Moreno, 2002, p. 124.

2.3.4 Tiempo de inicio de sonoridad (TIS)

Tanto en alemán como en español existen las consonantes oclusivas sordas /p t k/ y sonoras /b d g/, con una leve diferencia: las coronales son dentales en español, mientras que en alemán son alveolares (Saceda *et al.*, 2012). No obstante, la diferencia más significativa tiene que ver con el TIS de realización de estas consonantes. En alemán, cuando se articulan las oclusivas sordas, por ejemplo, la /p/ en ataque de sílaba tónica, el aire se reúne para salir repentinamente en el momento de la explosión, produciendo el fenómeno de la aspiración, el cual no existe en español. Así, las oclusivas sordas tienen TIS positivo y las sonoras TIS cero en alemán. Por el contrario, en español, las oclusivas sordas tienen TIS cero y las sonoras TIS negativo o presonoridad. Es decir, ambas lenguas hacen una distinción respecto de la sonoridad, pero la manera en que lo

hacen puede acarrear confusión para los aprendientes, pues "el polo sonoro del alemán viene a coincidir con el polo sordo del español, ya que ambos sonidos se producen con TIS cero" (Saceda *et al.*, 2012, p. 10).

2.3.5 Espirantes

En español, las oclusivas sonoras se realizan como tales únicamente en posición inicial, después de una consonante nasal y, para el caso de la /d/, después de /l/. Para los otros contextos, las oclusivas sonoras se alternan con las aproximantes. A este fenómeno se le denomina Espirantización y puede aparecer tanto en el interior de la palabra como entre palabras (Saceda *et al.*, 2012). Tal fenómeno no aparece en alemán, por lo cual puede ser un elemento de divergencia entre la pronunciación de los aprendientes germanófonos y la nativa española.

2.3.6 La "R"

El archifonema vibrante /R/ del español representa la oposición entre la vibrante simple y la vibrante múltiple (/ɾ, r/). Esta oposición se da, en castellano, únicamente en posición intervocálica (pero /péɾo/ y perro /péro/) (Blecua, 2001). En el resto de los casos, el número de vibraciones no tiene relevancia fonológica En alemán, por su parte, solo existe una erre, la cual se realiza como vibrante /R/ o fricativa /ʁ/ uvular, sin trascendencia fonológica.

En este apartado se expusieron los fenómenos fonético-fonológicos que pueden ocasionar confusión e inducir al error en aprendientes germanófonos. Esta es la base teórica para la elaboración de los ejercicios y tareas de la propuesta didáctica que se presenta a continuación:

3. PROPUESTA DE TRATAMIENTO DIDÁCTICO DE LA PRONUNCIACIÓN PARA EL NIVEL INTERMEDIO

La presente propuesta didáctica está dirigida a estudiantes universitarios germanófonos de niveles entre B1 y B2, para la cual se han tomado en consideración los descriptores que el MCER y el Inventario del PCIC determinan para dichos niveles y se han contrastado el sistema fonético-fonológico del español y del alemán, con el fin de determinar las

posibles interferencias que pueden aparecer en aprendientes de ELE germanoparlantes. No obstante, estos no serán los únicos componentes que se tendrán en cuenta, pues se pretende desarrollar un acercamiento integral a la pronunciación en el que se consideren la forma en sí, la forma en contexto, es decir, el significado, y los factores afectivos partícipes de todo proceso de aprendizaje.

Por último y respecto de la variedad dialectal utilizada en la propuesta, debido a que el equipo docente del Sprachenzentrum proviene de distintos países del mundo hispano y puesto que los alumnos tienen como objetivo tanto ir a estudiar o trabajar a España, México, Colombia, Argentina u otros, la propuesta presenta, por un lado, la variedad dialectal castellana (la cual hace distinción, por ejemplo, entre los fonemas /s/ y /θ/, uso del vosotros), y, por otro, algunas variedades hispanoamericanas, como la mexicano-centroamericana, con rasgos como el seseo y el ustedeo.

3.1 Objetivos de la propuesta

- Lingüísticos:
- mejorar la competencia comunicativa oral general del alumnado.
- crear actividades que permitan al estudiante desarrollar, profundizar y perfeccionar los distintos componentes de su pronunciación.
- motivar la elaboración de un pódcast o vídeo como tarea final de la unidad didáctica.
- Pragmáticos:
- ampliar la competencia pragmática de los estudiantes por medio de actividades que trabajen la entonación del español.
- Sociolingüísticos e interculturales:
- identificar la relación del estudiante con la pronunciación del español, los prejuicios y estereotipos que pueda tener con el fin

de superar las barreras socioculturales entre su cultura y la hispanohablante.

- elaborar actividades que confronten al alumno con las distintas variedades dialectales del mundo hispanohablante.
- Estratégicos:
- crear actividades que sensibilicen al estudiante respecto de las estrategias comunicativas que ya utiliza y de otras que puede aplicar en el área de la competencia fónica.

De esta manera, al finalizar cada unidad didáctica, el alumnado habrá sido capaz de:

- mejorar su acento con el fin de hacerlo más inteligible y cercano al nativo.
- identificar y caracterizar, de manera general, algunas variedades dialectales del español importantes para su contexto de acción.
- determinar las estrategias que le son útiles durante la comunicación oral.
- realizar de manera exitosa el proyecto final del curso.

3.2 Contenidos

Esta propuesta didáctica pretende trabajar por medio del tema "Cultura y tradición" los siguientes contenidos:

- Componentes lingüísticos
- elementos del plano suprasegmental como la sílaba, el resilabeo, el acento, el ritmo, la entonación,
- elementos del plano segmental como la pronunciación de las vocales, los diptongos, palabras con diéresis y de las consonantes.
- Componente pragmático

- la entonación como elemento pragmático en la conversación.
- Componentes interculturales
- refranes, canciones infantiles y juegos tradicionales de España e Hispanoamérica.
- Componentes de aprendizaje
- estrategias de percepción, identificación, imitación y evaluación de la competencia fónica,
- actitudes personales respecto de la pronunciación del español.

3.3 Actividades de enseñanza y aprendizaje

Los ejercicios y actividades que se proponen en esta unidad didáctica son de diversa índole. Al inicio del curso se realiza una actividad inicial de evaluación diagnóstica para identificar el nivel oral del alumnado. A continuación, se realizan las actividades que buscan identificar la relación afectiva de los estudiantes respecto de la pronunciación en general y la del español en concreto. Durante las distintas sesiones, en el transcurso del curso, se llevan a cabo diferentes tareas, algunas capacitadoras (centradas en la forma), otras comunicativas. Al final del curso, los estudiantes presentan una tarea final oral en parejas o en grupos de tres. Este proyecto final se evalúa por medio de una rúbrica.

Se intenta, de esta manera, atender la diversidad en cuanto a las distintas formas de aprendizaje al crear actividades variadas como cuestionarios de respuesta individual y de discusión en parejas, actividades en las que se trate el tema de manera explícita, pero también otras de manera implícita, ejercicios capacitadores de la forma, tareas que buscan aplicar la forma en contexto, así como actividades de reflexión, interpretación y expresión.

3.4 Secuencia didáctica

La propuesta consta de siete sesiones de tratamiento de la pronunciación basadas en el tema “Cultura y tradición”, incluida una sesión en la que se exponen las tareas finales de los estudiantes y en la que se realiza la

evaluación final. A continuación, se presenta la distribución de las sesiones:

- Sesión: diagnóstico, tratamiento del componente afectivo

Elementos del plano suprasegmental

- Sesión: la sílaba, el resilabeo
- Sesión: el acento
- Sesión: la entonación

Elementos del plano segmental

- Sesión: las vocales
- Sesión: las consonantes
- Sesión: Presentación de sus proyectos finales de curso

Cada sesión se estructuró de manera que hubiera una fase de calentamiento, con actividades para tal efecto, como un espacio para resolver dudas y preguntas de la sesión anterior, así como actividades para motivar los conocimientos de los estudiantes respecto del tema a tratar ese día, como la sopa de letras digital y actividades de rutina, como la presentación, cada día, del plan de la sesión. De seguido, se da paso a la fase de profundización en la que el alumnado realiza actividades que le permiten ahondar en el tema y trabajarlo desde varias perspectivas. Es en esta fase donde se trató de incorporar más variedad en las actividades, con el fin de apelar a la mayor cantidad de estudiantes y a su tipo de aprendizaje. Finalmente, se da la fase de cierre, en la que se realizan actividades de conclusión del tema, como la presentación de sus impresiones sobre el tema tratado, exposición de los resultados de los ejercicios o de sus búsquedas investigativas, además de un espacio de reflexión para finalizar la sesión.

Los alumnos trabajan la mayoría de las actividades de clase en trabajo cooperativo, con lo cual se busca desarrollar la interacción, restringir la presencia del docente a guía-moderador de las actividades, y a, finalmente, promover que sea el estudiante mismo quien identifique sus necesidades, delimite sus objetivos y planifique la forma en la que los pretende alcanzar, todo esto con su compañero de trabajo y con la guía del docente, en caso necesario.

3.4. Propuesta de evaluación

Aunque el profesorado ya conocía el nivel lingüístico general de cada uno de los estudiantes, se ha hecho un diagnóstico oral breve el primer día de clase, con el fin de identificar elementos problemáticos de la pronunciación de cada uno de ellos. Este diagnóstico se hizo durante las presentaciones de cada uno de los alumnos. No se ha realizado una evaluación formal de las actividades en cada sesión, porque se ha optado por la autoevaluación a través de un "Diario de aprendizaje", el cual lo rellena el mismo estudiante después de cada sesión, como actividad extracurricular. Este tipo de evaluación otorga autonomía al alumno y lo hace partícipe más activo de su propio proceso de aprendizaje. Se ha decidido realizar la evaluación formal calificable por medio del proyecto final a través de una rúbrica que mide en concreto elementos de la competencia fónica, pero también de la léxica, la sociolingüística y la afectiva. El último día del curso se ha hecho, además, la evaluación por parte de los estudiantes del curso en sí, de los contenidos, los materiales, el ritmo de este, así como de la labor del profesorado. Finalmente, los alumnos han realizado una autoevaluación con el fin de reflexionar sobre su propio trabajo y progreso, con miras a tomar los siguientes pasos en su propio proceso de aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

A menudo, los docentes de ELE se encuentran con el desafío de formar a alumnos que poseen un nivel lingüístico, gramatical y léxico, alto, pero que acarrean carencias en el área de la pronunciación, sea porque estas no han sido tratadas en clases anteriores, sea porque el alumnado mismo no las ha considerado de mayor relevancia para su competencia comunicativa en general y las ha descuidado. Por tal razón, se procuró buscar maneras de motivar al alumnado a mejorar los distintos componentes de su competencia fónica desde una metodología ecléctica, por medio de la cual se volviera consciente de sus prejuicios respecto de la pronunciación española, así como de la importancia de alcanzar una pronunciación clara, fluida, cercana a la nativa.

Así pues, mediante el diseño de la presente propuesta didáctica se pretende contribuir a la diversificación de las clases de ELE y a sacar del olvido un aspecto tan relevante para la adquisición de la competencia lingüística como lo es la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación.

5. REFERENCIAS

AA. VV. (2008). Pronunciación. En Diccionario de términos clave de ELE. Recuperado en 7 de junio de 2022, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pronunciacion.htm

Blecua Falgueras, B. (2001). Las vibrantes del español: manifestaciones acústicas y procesos fonéticos. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio CORA http://hdl.handle.net/10803/4859

Chacón, G. P., Hernández, D. E. J. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. Letras, 2(48), 209-225. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476250

Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Consejo de Europa. (2020). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

Dalton, C. y Seidlhofer, B. (1994). Pronunciation. Oxford University Press.

Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Newbury.

Instituto Cervantes. (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español. Instituto Cervantes https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Lahoz-Bengoechea, J. M. (2015). ¿Qué aporta la fonética contrastiva a la didáctica de ELE? en Y. Morimoto, (ed. lit.), M.V. Pavón Lucero, (ed. lit.) y R. Santamaría Martínez (ed. lit.), La enseñanza de ELE centrada en el alumno (pp. 49-62). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Lleó, C., y Vogel, I. (2004). Learning new segments and reducing domains in German L2 phonology: The role of the Prosodic Hierarchy. International Journal of Bilingualism, 8(1), 79–102. https://doi.org/10.1177/13670069040080010601

Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia, 4(1). 91-114. https://joaquimllisterri.cat/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf

Moreno Muñoz, C. (2002). El español y el alemán en contraste. Niveles fonético-gráfico y morfosintáctico. Carabela 51,119-145. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/51/51_119.pdf

Pato, E. y Molinié, L. (2009). La pronunciación del español en estudiantes francófonos: Dificultades y métodos de corrección. Tinkuy Boletín de investigación y debate, 11,, 167-185. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303925

Piñel, R. y Moreno, C. (1994). La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del español a alumnos de lengua materna alemana [Sesión de conferencia]. ASELE, Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0117.pdf

Roncel Vega, V. M. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 7, 1-20.

Saceda Ulloa, M., García Sánchez, I. y Lleó, C. (2012). Interferencias del alemán en el español de los niños bilingües. Materiales para la pronunciación y el orden de palabras. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/interferencias-del-aleman-en-el-espanol-de-los-ninos-bilinges-materiales-para-la-pronunciacion-y-el-orden-de-palabras/ensenanza-lengua-espanola/15637

Santos, I. (1993). Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva. Síntesis.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10, 209-232.

Usó Viciedo, Lidia. «Pronunciación en lengua extranjera e identidad». Cultura, lenguaje y representación: revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I, 2013, Vol. 11, pp. 145-163, https://raco.cat/index.php/CLR/article/view/267877.

Verdía, E. (2010). Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas. MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 10, 223-242 https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.verdia.pdf

Zimmermann González, P.Z (2015). Fonética del alemán para aprendices hispanohablantes avanzados. Estudio empírico. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio institucional de la Universidad de Salamanca. https://pdfs.semanticscholar.org/b139/00d1598f78f3175842f869d66c8e5957025c.pdf?_ga=2.91469338.1217229968.1671537408-1414561613.1671537408

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE TAREAS PARA EL INTERCAMBIO VIRTUAL Y SU IMPACTO EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

SILVIA CANTO GUTIÉRREZ
Universidad de Utrecht

GLADYS VILLEGAS-PAREDES
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

En muchos entornos de enseñanza de lenguas extranjeras, las tareas de comunicación en la lengua meta tienen lugar principalmente entre compañeros de clase no nativos que comparten la misma lengua materna. Las aplicaciones en red, como la video comunicación, pueden tener un valor añadido al crear oportunidades para que los estudiantes de idiomas se comuniquen de forma sincrónica fuera del aula. Como tales, estas herramientas pueden facilitar la comunicación intercultural y la colaboración con otros hablantes (nativos) de la lengua meta. Esta integración de la tecnología en los entornos educativos ha mejorado la naturaleza limitada del uso de lenguas extranjeras y, por lo tanto, han surgido otras formas de comunicación, provocando un cambio de la comunicación cara a cara a una comunicación intercultural que proporciona a los usuarios una experiencia de aprendizaje más allá del aula, ayudándoles a tomar la iniciativa en la comunicación, aumentando la autonomía del alumno en sus propios procesos de aprendizaje, y motivando a los estudiantes a utilizar la lengua extranjera para una comunicación significativa y auténtica con otros hablantes de la lengua meta (O'Dowd 2011).

1.1. El intercambio virtual y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en contextos de aprendizaje no inmersivo.

En las últimas décadas, se viene notando el impacto que los entornos digitales tienen en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y, particularmente, en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI). Cada vez más los profesores de idiomas utilizan metodologías como el intercambio virtual para poner en contacto a sus alumnos con estudiantes de otras partes del mundo con la finalidad de implicarlos en experiencias comunicativas auténticas en la lengua meta de forma síncrona y/o asíncrona (O'Dowd y Waire, 2009; Villegas-Paredes, Canto y Rodríguez, 2022).

El intercambio virtual es un enfoque pedagógico, muy utilizado en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras, caracterizado por una participación sostenida (planificada y continua) de grupos de estudiantes de diversos contextos culturales y ubicaciones geográficas en proyectos de interacción y colaboración intercultural en línea (O'Dowd, 2013; O'Dowd, Sauro, y Spector-Cohen, 2020) e implica la realización de tareas colaborativas. La literatura sobre este tema pone de relevancia que estos intercambios de colaboración intercultural pueden ayudar no solo al desarrollo de la competencia intercultural y la alfabetización digital de los aprendices de una lengua extranjera, sino también a la autonomía en el aprendizaje, la fluidez lingüística, el trabajo colaborativo y las habilidades de comunicación intercultural en línea (O'Dowd y Waire, 2009). Asimismo, cuando estos intercambios se llevan a cabo con profesores en formación y estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), los resultados parecen reiterar aportes en el desarrollo de diversas competencias profesionales para los primeros. Por ejemplo, Villegas-Paredes y Canto (2021) analizaron, siguiendo los lineamientos propuestos por el Instituto Cervantes (2012), cuatro competencias clave del profesorado promovidas por el intercambio virtual o telecolaboración.

No obstante, la creencia de que el simple contacto virtual de los estudiantes con miembros de otras culturas conduce a la adquisición de competencias interculturales ha sido muy cuestionada por diversos autores

(Fischer, 1998; Antoniadou, 2011; O'Dowd et al., 2020). Pues la tecnología por sí misma no basta para generar actitudes positivas hacia otras culturas; por consiguiente, en este tipo de proyectos la tecnología ha de ir acompañada de procesos formativos intencionales. El profesor ha de realizar un trabajo complejo de diseño de experiencias de interacción significativas, pasando por la implementación y evaluación del intercambio virtual. Solo bajo estas condiciones, los estudiantes pueden beneficiarse de las oportunidades que ofrece la mediación tecnológica para la construcción de la competencia intercultural.

Por otro lado, diversos autores reconocen que el contexto de aprendizaje influye no solo en la cantidad y la calidad de exposición a la lengua meta (Juan Garau, 2008) sino en las posibilidades del desarrollo de habilidades interculturales. Concretamente, el aprendizaje de la lengua extranjera se lleva a cabo en un contexto de instrucción formal (Manga, 2006; Martín Peris, 2008) caracterizada por una exposición limitada a la lengua meta, con pocas posibilidades para la práctica de las destrezas orales tanto dentro como fuera del aula. Un modelo, por tanto, con muchas limitaciones para garantizar el desarrollo de la CCI por la ausencia de contacto directo con la cultura y sociedad meta a diferencia de lo que ocurre en el contexto natural o de inmersión. Ante este tipo de limitaciones del contexto mencionado, el intercambio virtual se ha constituido en una herramienta poderosa para proporcionar experiencias de aprendizaje intercultural a aquellos estudiantes que no pueden participar en la movilidad física (O'Dowd, 2013) para aprender en contextos de inmersión lingüística, convirtiéndose así esta colaboración a distancia (Godwin-Jones, 2013) en una nueva forma de movilidad virtual.

Por último, es necesario recalcar que el desarrollo de la competencia intercultural es un proceso complejo y requiere la atención de sus diversos componentes. Generalmente, se le da mucha importancia al conocimiento o información cultural, contenidos de tipo sociocultural (costumbres, modos de vida, pautas de comportamiento, gastronomía, etc.), un componente esencial, pero insuficiente. Para que el estudiante pueda pensar y actuar interculturalmente son igualmente importantes el desarrollo de habilidades y actitudes (Deadorff, 2011; Villegas-Paredes, 2020). Por ejemplo, adquirir habilidades (de respeto, cooperación y

empatía) para desenvolverse de forma competente en situaciones de contacto intercultural; desarrollar actitudes que permitan superar el etnocentrismo para una relación propicia entre la cultura propia y la extranjera, así como actitudes de curiosidad y apertura por la cultura extranjera y ser autocríticos con la propia. Además, el desarrollo de la competencia intercultural es un proceso continuo, por tanto, es importante que los estudiantes tengan oportunidades para reflexionar y evaluar su propia competencia intercultural, especialmente cuando participan en proyectos interculturales de intercambio virtual. Según Dadorff (2011; 2015), las actitudes (como el respeto, la apertura y la curiosidad) tienen un impacto importante en las demás dimensiones de la CCI, por consiguiente, abordar su evaluación se convierte en una consideración importante, además de constituir un indicador de la formación intercultural alcanzada por los estudiantes.

1.2. Las tareas telecolaborativas como mecanismo para incentivar la CCI

Janssen (2014) define el aprendizaje colaborativo (AC) como la búsqueda intelectual conjunta de un objetivo común. Según Johnson y Johnson (2009), en el AC lo más importante es la creación de una interdependencia social positiva: los resultados del aprendizaje de los individuos se ven afectados por sus propias acciones y las de los demás, por lo que todas las acciones emprendidas por los individuos promueven la consecución del objetivo común.

El AC es una forma importante y ampliamente utilizada de instrucción en la educación superior debido a sus múltiples resultados de aprendizaje. La participación en el AC puede conducir a la adquisición de conocimientos (compartidos), a una mayor motivación de los estudiantes, así como al desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, habilidades metacognitivas y habilidades sociales/colaborativas (De Hei, Strijbos, Sjoer y Admiraal, 2016). Varios investigadores (Janssen, 2014; Strijbos, Martens y Jochems, 2004) subrayan que, para alcanzar estos resultados de aprendizaje, el AC debe diseñarse e implementarse centrándose en la interacción entre los estudiantes, en particular en la forma en que estos trabajan juntos. Es a través de este compromiso

social que los estudiantes pueden obtener diferentes perspectivas culturales y mostrar una mayor apreciación de las similitudes y diferencias culturales.

O'Dowd y Ware (2009) analizaron las tareas utilizadas en la telecolaboración en lenguas extranjeras en tres categorías principales: la primera categoría corresponde a "tareas de intercambio de información". Estas tareas consisten en que los interlocutores se presenten mutuamente proporcionando información sobre sus biografías, intereses y culturas. El segundo tipo de tareas es el de "comparación y análisis" y en él se pide a los alumnos que realicen una comparación crítica de los productos culturales de ambas culturas. La última categoría son las "tareas de colaboración", que exigen a los alumnos ir más allá en la colaboración pidiéndoles que elaboren juntos un producto o una conclusión. La secuenciación de las tareas, basada en los diferentes tipos de tareas, permite a los educadores abordar diferentes objetivos de aprendizaje en un proyecto de telecolaboración.

Con el fin de promover la competencia intercultural, las tareas de telecolaboración deben diseñarse para poder presentar oportunidades para el desarrollo de los *savoirs* de Byram (1997): la capacidad de aprender sobre otras culturas; la capacidad de aplicar habilidades a situaciones desconocidas; las referencias culturales y el conocimiento explícito de las culturas; y el respeto y la tolerancia hacia otras culturas. Estas tareas también pueden fomentar la conciencia lingüística de las culturas (Müller-Jacquier, 2003) al exigir a los alumnos que se centren en temas, creencias y contrastes interculturales, que obtengan información sobre los hábitos y creencias culturales implícitos en la vida cotidiana y que creen una conciencia intercultural al abordar temas de contenido que probablemente ofrezcan oportunidades para contrastar y comparar las propias creencias y hábitos con los de los interlocutores.

Las tareas utilizadas en los proyectos de telecolaboración deben ayudar a suscitar la conciencia y la reflexión no sólo sobre la cultura meta (para los estudiantes de lenguas extranjeras), sino también sobre los propios hábitos y creencias culturales, y crear oportunidades para la negociación del significado intercultural, ya que los participantes se vuelven interculturalmente competentes al interactuar y negociar sobre temas que

permiten que se produzcan malentendidos interculturales, falta de comunicación, imprevistos o sorpresas, y que posiblemente se resuelvan.

2. OBJETIVOS

TACIDELE, proyecto base de esta investigación, pretende

- Enriquecer e innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Crear oportunidades para potenciar una auténtica interacción social entre estudiantes de lenguas extranjeras y profesores en formación nativos.
- Averiguar si existe un valor añadido en la incorporación de intercambios virtuales y las posibilidades que estos ofrecen para intensificar la interacción en los procesos de aprendizaje de lenguas.

Una vez ofrecida la revisión bibliográfica en la que se han presentado los conceptos clave, pasamos a describir el contexto de aprendizaje, la recogida de datos y el análisis. A continuación, presentamos nuestro análisis. Por último, extraemos algunas consecuencias prácticas y orientaciones futuras.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio basado en el proyecto TACIDELE sigue la noción de la investigación-acción participativa (Martí, 2002). Se combinan métodos de análisis cuantitativos y cualitativos para evaluar el impacto de la interacción virtual en el desarrollo de la competencia lingüística y la CCI de los participantes mediante la realización de tareas telecolaborativas.

3.1. Descripción del proyecto TACIDELE.

El proyecto TACIDELE es una iniciativa de intercambio virtual gestado gracias a un convenio de colaboración entre el departamento de lengua y cultura española de la Universidad de Utrecht (UU) en los Países Bajos

y el Programa de Máster universitario en enseñanza del español como LE de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) en España. La propuesta ha contado con el apoyo institucional de la UNIR como Proyecto de Innovación Docente 2021-2022. En esta investigación, se presentan los resultados de la segunda etapa del proyecto realizado entre marzo y julio de 2022. La intervención se realizó mediante 5 sesiones de video comunicación de unos 30 y 45 minutos de duración aproximada, facilitado por el uso de Microsoft Teams como herramienta de video comunicación. Se agrupó a los participantes en grupos de 3 y 4 integrantes alternativamente; y cada grupo contó con un profesor en formación y dos o tres aprendices de ELE. Después de cada sesión de video comunicación se procedió a la evaluación de las interacciones, sistema que permitió que el profesor en formación aportara feedback escrito sobre su actuación a los aprendices de ELE. Asimismo, en la realización de cada tarea los participantes tuvieron libertad de elección para el uso de recursos multimedia encaminados a facilitar la comprensión de los contenidos socioculturales compartidos durante la interacción síncrona. Durante las sesiones de interacción oral no hubo presencia ni intervención de los profesores implicados en el proyecto, dado que una de las finalidades de la intervención era desarrollar la autonomía de cada participante y su compromiso en el trabajo colaborativo para el logro de los objetivos fijados para cada tarea. La intervención de los profesores-investigadores se centró en las orientaciones previas a la realización de cada tarea mediante foros, documentos orientativos (dossier de tareas) y el feedback aportado tras la corrección de cada tarea.

En las diferentes etapas del proyecto se tuvo en cuenta: a) la detección de las carencias que presenta el aprendizaje del español en contexto de lengua extranjera. Un contexto que posee limitaciones para la práctica efectiva de las competencias orales y la adquisición de competencias interculturales (Manga, 2006; Juan Garau, 2008); b) la decisión de líneas de actuación y determinación de objetivos para la colaboración interuniversitaria, así como el diseño del proyecto con la total implicación de los profesores-investigadores de las dos universidades colaboradoras; c) la puesta en marcha y evaluación de la intervención. Se examinan los datos recopilados mediante cuestionarios pre y post proyecto aplicados

a los estudiantes de la UU, así como la evaluación de la interacción oral mediante rúbrica realizada por los profesores en formación de UNIR.

3.2. Participantes.

En el intercambio virtual participaron 40 estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) de la Universidad de Utrecht (UU) y 25 profesores en formación del Máster universitario de español como lengua extranjera de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Entre las características generales de los participantes podemos destacar que: a) los aprendices de ELE eran estudiantes de grado de 19 y 22 años de edad; el aprendizaje de la lengua extranjera lo realizaban en clases presenciales; tenían un nivel de competencia lingüística A2 (según los niveles del MCER) y la participación en el proyecto era obligatoria, ya que formaba parte de la nota final de curso; b) mientras que los profesores en formación eran profesionales españoles e hispanoamericanos graduados y licenciados en filología y humanidades principalmente; realizaban el máster a distancia y participaron en el proyecto de forma voluntaria en el marco de una asignatura relacionada con la interculturalidad.

3.3. Tareas colaborativas.

Los participantes llevaron a cabo 5 tareas colaborativas de acuerdo con los agrupamientos establecidos al inicio de la intervención. Tal como se ha mencionado, la realización de cada tarea supuso conexiones de video comunicación de 30 y 45 minutos de duración dependiendo del número de integrantes del grupo. Las tareas se diseñaron de forma conjunta entre los profesores responsables del proyecto, atendiendo prioritariamente a los contenidos lingüísticos y socioculturales propios del nivel A2 considerados en el plan de estudios de los estudiantes de la UU; facilitándose así las posibilidades de expresión oral de los aprendientes de ELE. Al inicio del proyecto se proporcionó a todos los participantes un dossier con indicaciones específicas sobre la realización de cada tarea.

En conjunto las 5 tareas estaban orientadas, por un lado, a mejorar la adquisición de la competencia lingüística e intercultural de los aprendices de ELE. Por otro, pretendían desarrollar la sensibilidad intercultural

y la capacidad de mediación lingüística y cultural de los futuros profesores de ELE. Asimismo, los participantes utilizaron imágenes, páginas web, videos, etc. como apoyo adicional para facilitar la comprensión del significado de los temas tratados. En cuanto al contenido temático, dichas tareas se diseñaron teniendo en cuenta el inventario de saberes y comportamientos socioculturales fijados en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006). Así se estructuraron las siguientes tareas virtuales ajustadas al nivel A2 de los aprendices de ELE: visita mi país, gente de ciudad, normas de convivencia, personajes y fechas importantes, mi aprendizaje de ELE.

3.4. Instrumentos.

El enfoque empleado en la presente investigación combinó métodos cuantitativos y cualitativos de recopilación de datos mediante los instrumentos siguientes: evaluación de la interacción oral mediante rúbrica; cuestionarios pre y post proyecto dirigidos a los estudiantes de ELE; entrevistas grupales semiestructuradas con los aprendices de ELE.

4. RESULTADOS

4.1. Evaluación de la interacción oral mediante rúbrica.

Para la evaluación de la expresión oral de los aprendientes de ELE se utilizó una rúbrica de evaluación de Bores y Camacho (2016), pero adaptándola a la escala de calificación de los alumnos neerlandeses. Mediante esta rúbrica, los profesores en formación aportaron feedback escrito a los aprendices de ELE después de la realización de cada tarea. Esto permitió recoger información sobre los progresos y limitaciones más acusadas de los estudiantes de ELE relacionados con la producción oral; una valoración realizada, en este caso, por un colaborador más competente y con formación específica en la lengua extranjera.

Concretamente, la rúbrica analítica presentaba una estructura de 5 componentes lingüísticos: (1) pronunciación y fluidez, (2) coherencia y cohesión, (3) corrección gramatical, (4) vocabulario e (5) interacción; y cuya escala de calificación consideró cuatro niveles que se movían de

“excelente” (A) a “deficiente” (D). El feedback escrito fue enviado de forma individual y por correo electrónico a los estudiantes de la UU después de la realización de cada tarea.

Se presenta a continuación el análisis de la rúbrica de expresión oral relacionada con 3 de las 5 tareas del proyecto. Se han seleccionado las tareas 1, 3 y 5 por considerarlas representativas para valorar y hacer el seguimiento de la evolución individual de la producción oral de los estudiantes de ELE.

El análisis del componente lingüístico pronunciación y fluidez reveló que el 75% de los participantes alcanzó una puntuación de ‘excelente’ (= A) en la tarea 5, a diferencia de los porcentajes alcanzados en las tareas 1 y 3. Estos resultados parecen indicar que los estudiantes se comunicaron con relativa fluidez, con una pronunciación clara, aunque con algunos errores normales para el nivel A2. También es importante señalar una variación *in crescendo* en las puntuaciones alcanzadas en las tres tareas.

En cuanto al componente coherencia y cohesión, un 80% de los aprendientes de ELE obtuvo la calificación ‘excelente’ (= A) en la tarea 5 (notándose porcentajes más bajos en las tareas 1 y 3). Dicha valoración parece evidenciar el uso apropiado, aunque limitado, de enunciados enlazados por conectores habituales de cohesión y coherencia discursiva durante la interacción oral, por parte de los aprendices de ELE.

El análisis del componente relacionado con la coherencia gramatical dio como resultado que en la tarea 1, el 80% de los estudiantes logró una valoración de ‘muy bien’ (= B). Por tanto, se puede deducir que los participantes han mostrado un control gramatical razonable, cometiendo errores propios del nivel A2, autocorrigiendo en ocasiones sus propios errores, sin provocar la incomprensión. Estos resultados contrastan con las puntuaciones alcanzadas en el resto de los componentes lingüísticos y muestran que es el componente más débil entre los demás.

En la observación del componente lingüístico vocabulario, un 70% de los participantes obtuvo la calificación de ‘excelente’ (=A) en la tarea 5. Esto es un indicador de que el vocabulario utilizado por los aprendientes durante la interacción les ha permitido realizar descripciones claras y

mostrar sus puntos de vista sobre el contenido de tema 5 (‘mi aprendizaje de ELE’).

Respecto al componente que incide en la interacción, los resultados señalan que el 80% de los estudiantes evaluados alcanzan valoraciones de ‘excelente’ (=A) tanto en la tarea 3 como en la tarea 5. Resultados que parecen demostrar que la conversación se ha llevado a cabo con cierta eficacia, considerando el nivel de los participantes, quienes han colaborado con su interlocutor de forma favorable. Es destacable que este componente ha sido el que mejor evolución ha tenido en la competencia oral de los participantes (ver Tabla 1 para una visión detallada de la evaluación).

TABLA 1. *Evaluación de interacción oral mediante rúbrica*

Descriptor	Valoración	T1	T3	T5	Puntuación media
Pronunciación y fluidez	A	50%	70%	75%	65%
	B	40%	25%	25%	30%
	C	10%	5%	0%	5%
	D	0%	0%	0%	0%
Coherencia y cohesión	A	35%	65%	80%	60%
	B	45%	35%	20%	33%
	C	20%	0%	0%	6,6%
	D	0%	0%	0%	0%
Coherencia gramatical	A	10%	20%	60%	30%
	B	80%	70%	30%	60%
	C	10%	10%	10%	10%
	D	0%	0%	0%	0%
Vocabulario	A	65%	60%	70%	65%
	B	20%	40%	30%	30%
	C	15%	0%	0%	5%
	D	0%	0%	0%	0%
Interacción	A	65%	80%	80%	75%
	B	30%	20%	15%	21%
	C	5%	0%	5%	3,6%
	D	0%	0%	0%	0%

Nota: Escala de valoración: A (excelente), B (muy bien), C (aceptable), D (deficiente). T = tarea. N=20

Fuente: elaboración propia

4.2. Cuestionarios pre y post proyecto dirigidos a los estudiantes de ELE

Para observar la CCI, se adaptó para este estudio un cuestionario desarrollado originalmente por Fantini y Tirmizi (2006). El cuestionario de Fantini y Tirmizi (2006) incluía ítems (54 en total) para revelar las actitudes, los conocimientos, las habilidades y la conciencia cultural crítica de los estudiantes que participaban en programas de estudio en el extranjero. Dado que los participantes en el presente estudio no estaban físicamente en un país extranjero, se excluyeron algunos de los ítems del cuestionario. En consonancia con el propósito de este estudio, se administró un cuestionario (42 ítems: conocimientos 11 ítems, actitudes 10 ítems, habilidades 10 ítems, conciencia cultural 11 ítems) que evaluaba la CCI de los participantes con un pre-test y un post-test.

La CCI del grupo de estudiantes de ELE se comparó entre el pre-test y el post-test administrados con una prueba de rangos con signo de Wilcoxon. La Tabla 2 indica que se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la CCI media de los participantes entre le pre-test y el post-test con un valor de p de .011. La puntuación media de la CCI de los participantes fue más alta en el post-test (M= 4.03) que en el pre-test (M= 3.71), lo que sugiere un efecto positivo de la intervención (telecolaboración) en la CCI total de los participantes.

TABLA 2. *Diferencias entre pre-test y post-test*

	Pre-test	**Post-test**	**Sig.**	**Tamaño del efecto**
Actitudes	3.86	4.12	.89	.3
Conocimientos	3.57	3.98	.008	.4
Habilidades	3.56	4.02	.005	.5
Conciencia Cultural Crítica	3.85	4.07	.045	.3
CCI media	3.71	4.03	.011	.4

Nota: La CCI del grupo de estudiantes de ELE se comparó entre el pre-test y el post-test administrados con una prueba de rangos con signo de Wilcoxon. N=18. Sig. = nivel de significación observado.

Fuente: elaboración propia

Las estadísticas muestran que en lo referente a conocimientos las respuestas de los participantes señalan una diferencia estadísticamente

significativa del pre-test al post-test, p= .008, sugiriendo que la intervención podría haber afectado significativamente a la dimensión de conocimientos de la CCI. Asimismo, también se constató un aumento en las habilidades comparando el pre-test con el post-test después del proyecto. El pre-test indicaba que la dimensión de habilidades de la CCI de los participantes registraba una puntuación media de 3.56 (ver Tabla 3).

TABLA 3. *Resultados del pre-test*

	Media	**Desviación estándar**
Conocimientos	3.57	.58
Actitudes	3.86	.63
Habilidades	3.56	.64
Conciencia Cultural Crítica	3.85	.57

Fuente: elaboración propia

Cuando se volvió a administrar el post-test después de finalizar el proyecto de telecolaboración, los resultados (ver Tabla 4) mostraron que había una diferencia estadísticamente significativa en las habilidades de la CCI de los participantes, p= .005. Igualmente, la puntuación en el apartado de conciencia cultural crítica en el pre-test reveló valores más bajos que en el post-test, mostrando un cambio estadísticamente significativo en la conciencia cultural de los participantes, p= .042.

TABLA 4*. Resultados del post-test*

	Media	**Desviación estándar**
Conocimientos	3.98	.57
Actitudes	4.12	.55
Habilidades	4.02	.53
Conciencia Cultural Crítica	4.07	.46

Fuente: elaboración propia

En lo referente a las actitudes registradas en el pre-test en una escala Likert de 5 puntos (desde completamente de acuerdo a completamente en desacuerdo) se observó que eran superiores a 3.00, indicando que la mayoría de los participantes mostraba una tendencia a estar de acuerdo con los ítems del cuestionario relacionados con la dimensión de las

actitudes de la CCI. De aquí se podría concluir que antes de que comenzara la experiencia intercultural de los participantes (a través de la telecolaboración), estos tenían actitudes positivas hacia las personas de diferentes culturas y dispuestos a aprender sus culturas. Sin embargo, analizando los datos de las actitudes de los participantes entre el pre-test y el post-test, los resultados no mostraron ninguna diferencia estadísticamente significativa, p=0,089, lo que sugiere que el tratamiento (el proyecto telecolaborativo) puede no haber influido en las actitudes de los participantes con respecto a la CCI.

4.3. Entrevistas grupales semiestructuradas con los aprendices de ELE

Las entrevistas grupales semiestructuradas, organizadas al final del proyecto, tenían como objetivo explorar las percepciones de los participantes sobre el efecto del tratamiento en su CCI. Cada entrevista duró un mínimo de 30 minutos. Las entrevistas se realizaron en la lengua materna de los participantes para que pudieran expresar cómodamente sus pensamientos sobre la experiencia. Los aprendientes de ELE declararon que el intercambio virtual tuvo un impacto positivo en sus actitudes hacia otras culturas. Les hizo estar más abiertos a conocer otras culturas y ser más respetuosos con ellas. El hecho de conocer mejor la cultura de su interlocutor contribuyó a desarrollar una comprensión de las diferencias entre las culturas, ayudando así a desarrollar una visión positiva hacia las personas de diferentes culturas. En las entrevistas se vio que la telecolaboración también les ayudó a reducir sus prejuicios hacia otras culturas. Afirmaron que el proyecto les había permitido reflexionar sobre las personas de diferentes orígenes y ser más tolerantes con las diferencias.

Los estudiantes de ELE también manifestaron que, como efecto del intercambio de sus puntos de vista, habían ampliado sus conocimientos sobre las culturas de sus interlocutores. También expresaron que sus habilidades de interpretación y relación se vieron influidas positivamente por el intercambio virtual en el que habían participado. La telecolaboración también aumentó la conciencia de los participantes sobre las similitudes y diferencias entre su cultura y otras culturas.

Además, se descubrió que la telecolaboración había aumentado la confianza de los aprendientes de ELE para hablar en español. Expresaron que se sentían inseguros al principio del proyecto debido a su miedo a cometer errores al hablar en español. Sin embargo, después de las primeras semanas, su aprensión disminuyó y se sintieron más seguros al interactuar con hablantes nativos.

5. DISCUSIÓN

En general, respecto a las tres tareas analizadas (T1, T3, T5) y los cinco componentes lingüísticos antevistos, se puede concluir que el promedio porcentual más alto se sitúa en la interacción (75%) con una valoración 'excelente' (=A), seguido de la pronunciación y fluidez, así como de vocabulario que alcanzaron el 65% con la máxima puntuación (=A). Creemos que la ausencia del profesor-investigador durante las interacciones ha podido contribuir en la creación de un clima más cercano y distendido entre los interlocutores, semejante a los contextos reales de conversación y, de alguna manera, ha rebajado los niveles de ansiedad de los aprendices de ELE. Estos resultados nos alientan a seguir trabajando en el marco del intercambio colaborativo en línea como una forma de seguir desarrollando la fluidez comunicativa de los estudiantes de ELE. Tal como señala Zhang (2009), para lograr la fluidez es necesario brindar oportunidades a los alumnos para utilizar la lengua en situaciones comunicativas reales, con hablantes nativos de la lengua meta.

Junto a estos resultados es destacable que el componente coherencia gramatical es el que muestra el promedio porcentual más bajo (30%), resultado comprensible dado el nivel A2 de los participantes. Precisamente esta limitación constituye un indicador de que el intercambio virtual favorece la práctica de las competencias orales desde los niveles iniciales. Los alumnos han mostrado interés y una gran motivación durante el desarrollo del proyecto por superar sus propios errores léxicos y gramaticales, por poner en práctica las estructuras gramaticales aprendidas en el aula, por seguir aprendiendo la lengua y la cultura meta en interacción con un hablante nativo.

En consonancia con investigaciones anteriores, el presente estudio ha revelado que la participación en una actividad de telecolaboración produce un efecto favorable en los conocimientos, las habilidades y la conciencia de los participantes estudiantes de ELE. Este estudio también ha revelado hasta qué punto la telecolaboración influye en cada una de estas dimensiones. Los datos cualitativos también explican que la telecolaboración aumentó el conocimiento y la conciencia de los participantes sobre su propia cultura y sobre la de su interlocutor. En cuanto a la mejora de las destrezas, la telecolaboración influyó positivamente en la fluidez del español de los participantes estudiantes de ELE y en la superación de la ansiedad a la hora de hablar en español.

En cuanto a los resultados relacionados con el efecto de la telecolaboración en las actitudes de los participantes estudiantes de ELE, cabe mencionar que esta fue la única dimensión que no mostró un cambio estadísticamente significativo entre el pre-test y el post-test. Sin embargo, este resultado requiere ser interpretado cuidadosamente y matizado con el hecho de que las actitudes de los participantes ya eran positivas hacia el aprendizaje de otras culturas y personas de otras culturas antes de participar en este estudio.

El presente estudio aporta pruebas empíricas que enriquecen la consideración de la importancia de la telecolaboración para la CCI de los estudiantes de idiomas a nivel universitario. Los resultados de este estudio proporcionan una visión de la contribución de la telecolaboración para los estudiantes de ELE que afecta específicamente a sus actitudes, conocimientos, habilidades y conciencia cultural crítica de manera positiva. Además, revela que la telecolaboración tiene potencial para mejorar las habilidades de interacción de los estudiantes de idiomas, permitiéndoles superar su miedo a hablar en español y desarrollar su fluidez en español, ayudándoles a ganar confianza para interactuar con hablantes nativos.

6. CONCLUSIONES

El intercambio virtual parece ser ideal para acercar a los usuarios de idiomas de distintas culturas y ayudarles a desarrollar su ICC, que implica que el individuo se dé cuenta de las normas de su cultura y de otras

culturas y comprenda cómo utilizar ese conocimiento para comunicarse con éxito con personas que no comparten el mismo bagaje cultural que él. El valor añadido de estas interacciones apunta a beneficios culturales, lingüísticos, interpersonales y motivacionales. En TACIDELE, a pesar de las cargas organizativas, la telecolaboración se experimentó como un reto, motivadora e innovadora. El entorno de aprendizaje sincrónico utilizado junto con tareas de interacción efectivas y las oportunidades de entablar una interacción significativa con compañeros expertos (profesores en formación nativos) contribuyeron a enriquecer las experiencias de aprendizaje intercultural.

Aunque los resultados positivos obtenidos en nuestro estudio son muy alentadores, somos conscientes de algunas limitaciones que convendría tener en cuenta a la hora de plantear futuros estudios. La primera limitación se basa en el pequeño tamaño de la muestra, que impide la generalización de los resultados a la mayoría de estudiantes de ELE. Sería conveniente que los estudios posteriores investigaran la eficacia de la telecolaboración con un tamaño de muestra mayor. Además, el periodo de sesiones de telecolaboración en este estudio duró 5 semanas en total y las impresiones de los participantes sobre sus experiencias se observaron poco después de finalizar las interacciones. Por lo tanto, se podría llevar a cabo otro estudio durante un periodo de tiempo más largo para explorar cómo los alumnos pueden reflexionar sobre lo que han obtenido de esa experiencia. En cuanto a la naturaleza de los participantes en este estudio, hay que señalar que la identidad de profesor en formación de los interlocutores hablantes nativos puede haber influido en los patrones observados, ya sea porque los profesores en formación pueden estar más inclinados a ser interlocutores comprensivos con los alumnos, o ser más hábiles en la negociación. En futuros estudios se podrían comparar los resultados obtenidos en contextos en los que el papel de hablante nativo no lo desempeñe un profesor (en prácticas). El tipo de participantes en nuestro estudio (profesores en formación y estudiantes universitarios) proporcionó una situación beneficiosa para todos: los profesores en formación experimentaron de primera mano, con estudiantes reales, la integración de intercambios virtuales en programas de enseñanza de

lenguas extranjeras y los estudiantes de la lengua extranjera se beneficiaron de interlocutores expertos.

7. REFERENCIAS

Antoniadou, V. (2011). Using activity theory to understand the contradictions in an online transatlantic collaboration between student-teachers of English as a foreign language. recall, 23(3), 233-251. https://doi.org/10.1017/s0958344011000164

Bores, M. y Camacho, L. (2016). Criterios para evaluar la expresión oral y escrita en la clase de ELE. En *Actas del L1 Congreso Internacional de la AEPE: Cervantes y la universalización de la lengua y la cultura españolas* (pp.131-146).

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. multilingual matters.

Deadorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 149, 65-79. https://eric.ed.gov/?id=ej925588

Deadorff, D. K. (2015). A 21st century imperative: Integrating intercultural competence in tuning. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(*1*), 137-147. https://doi.org/10.18543/tjhe-3(1)-2015pp137-147

de Hei M. S. A., Strijbos J. W., Sjoer E., y Admiraal W. F. (2016). Thematic review of approaches to design group learning activities in higher education: The development of a comprehensive framework. *Educational Research Review*, 18, 33-45.

Fantini, A. y Tirmizi, A. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. *World Learning Publications*. paper 1.http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1

Fischer, G. (1998). *E-mail in foreign language teaching. Towards the creation of virtual classrooms*. Stauffenburg Medien.

Godwin-Jones, R. (2013). Integrating intercultural competence into language learning through technology. *Language Learning & Technology*, 17(*2*), 1-11.

Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.* shorturl.at/qC035

Janssen J. (2014). *Opening the black box of collaborative learning: A meta-analysis investigating the antecedents and consequences of collaborative interaction*. University of Utrecht.

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(*5*).

Juan Garau, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1, 47-66. shorturl.at/dlvJX

Manga, A. M. (2006). El concepto del entorno en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. *Tonos Digital*, *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 12. shorturl.at/qKMUZ

Martí, J. (2002). La investigación-acción participativa. Estructura y fases. En J. Martí, M. Montañés Serrano, y T. Rodríguez-Villasante Prieto, *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía* (pp. 73-117).

Martín Peris, E. (coord.) (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL.

Müller-Jacquier, B. (2003). Linguistic awareness of cultures: Principles of a training module. En J. Bolten (Ed.), *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation* (pp. 20-49). Popp.

O'Dowd, R. (2011). Intercultural communicative competence through telecollaboration. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 342–358). Routledge. https://doi-org/10.4324/9780203805640.ch21.

O'Dowd (2013). The competences of the telecollaborative teacher. *The Language Learning Journal*, 43(*2*), 194-207.

O'Dowd, R., Sauro, S., y Spector-Cohen, E. (2020). The role of pedagogical mentoring in virtual exchange. *TESOL Quarlerly*, 54(*1*), 146-172. https://doi-org. 10.1002/tesq.543

O'Dowd, R., y Waire, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design. *Computer Assisted Language Learning*, 22(*2*), 173-188.

Strijbos J. W., Martens R. L., y Jochems W. M. G. (2004). Designing for interaction: Six steps to designing computer-supported group-based learning. *Computers and Education*, 42, 402-424.

Villegas-Paredes, G. (2020). El articuento y el tratamiento de contenidos socioculturales en ELE: Propuesta metodológica desde el enfoque intercultural. *Tejuelo* 32, 299-330. https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.299

Villegas-Paredes, G., Canto Gutiérrez, S., y Rodríguez Moranta, I. (2022). Telecolaboración y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE: Un proyecto en educación superior. *Porta Linguarum, Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, IV, 97-118. https://doi.org/10.30827/portalin.vi.21446

Villegas-Paredes, G., y Canto Gutiérrez, S. (2021). Telecolaboración y desarrollo de las competencias clave del profesor de ELE: Proyecto piloto para profesores en formación. En O. Buzón García y C. Romero García (Eds.), *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI* (pp. 2431-2457). Dykinson.

Zhang, S. (2009). The role of input, interaction and output in the developmet of oral fluency. *English Language Teaching*, 2(*4*), 91-101.

ENTORNOS VIRTUALES Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA CLASE DE ESPAÑOL PARA EL TURISMO

MARÍA MONTSERRAT VILLAGRÁ TERÁN
Universidad La Sapienza de Roma

1. INTRODUCCIÓN

La Red se ha convertido en los últimos años en un instrumento ideal para la difusión de contenidos relativos al ámbito turístico. De hecho, se habla de turismo digital, que hace referencia a servicios y comunidades en línea que incentivan la participación y colaboración entre usuarios. Es esta colaboración la que encarece significativamente el valor de la Red desde el punto de vista turístico (Estornell Pons, 2019; González García, 2019; Sanmartín Sáez, 2019) y, precisamente, es esta colaboración entre internautas la que, en determinadas circunstancias, equipara a algunos usuarios con el comunicador profesional del patrimonio. Esta figura profesional constituye una de las funciones más significativas dentro de la comunicación turística y obedece a un tipo de comunicación llevada a cabo, generalmente, *in situ*, por ello, parece que nada tuviese que ver con la comunicación turística en la Red. Sin embargo, en nuestro estudio podremos comprobar cómo los *travel v-logs*, en numerosas ocasiones, reproducen el esquema de la comunicación interpretativa profesional.

Por consiguiente, si en la Red encontramos muestras significativas de comunicación interpretativa no podemos desaprovechar este muestrario tan singular sin incluirlo en nuestra didáctica destinada a la formación del comunicador del patrimonio, principalmente, por dos razones: primero porque se trata, en esencia, de una tipología de comunicación interpretativa original, informal y efectiva desde un punto de vista funcional. La otra razón la constituyen todos esos aspectos, como la sinceridad y la objetividad, que en la comunicación turística profesional no

aparecen y que el turista se ve obligado a ir a buscar a YouTube antes de emprender un viaje. Por consiguiente, pensamos que incluir en nuestra didáctica muestras recogidas de los entornos digitales, representa una gran riqueza para la formación de los comunicadores del patrimonio, que pueden aprender de esta comunicación turística virtual la eficacia, la autenticidad y los mecanismos motivadores.

La finalidad de nuestro estudio es la elaboración de una actividad didáctica online para estudiantes de Ciencias del turismo. El diseño de una experiencia formativa online debe considerar cuatro etapas que interactúan entre ellas: definiciones previas y organización, diseño pedagógico, diseño, e implementación en plataforma (Silva, 2016, p. 106); así, nos centraremos, en primer lugar, en las pesquisas metodológicas previas y en el diseño pedagógico. Después de una serie de disquisiciones generales, se procede de la teoría a la práctica concretizando todo lo que se ha establecido como prioritario. El paso sucesivo será el diseño de las actividades en línea para después colocarlas en la plataforma elegida, que, en nuestro caso, se trata de la plataforma interactiva *Wooclap*.

2. DISEÑO PEDAGÓGICO Y OBJETIVOS

Habitualmente pensamos que la formación del comunicador del patrimonio debe fundamentarse en el conocimiento de idiomas. Sin embargo, aunque la faceta lingüística es muy importante, la cultura debe ocupar un lugar relevante. Un comunicador del patrimonio debe conocer, claramente, la lengua del turista al que está explicando el entorno, pero el verdadero acicate va a ser el conocimiento de la cultura del turista, pues solo eso le permitirá realizar puentes culturales entre la cultura que está exponiendo y la cultura del visitante. Con ello, se consigue una mayor implicación del viajero en el entorno, motivando e incentivando su interés y activando su predisposición a contribuir a la mejora económica del territorio.

Para conseguir que el alumno lleve a cabo la comunicación interpretativa mediante la realización de puentes culturales se hace necesario un enfoque intercultural que promueva el interés por entender al otro en su lengua y su cultura y por desarrollar la competencia intercultural. Los

alumnos construyen sus conocimientos de otras culturas mediante actividades comunicativas en las que van creando conjuntamente significados estableciendo un estrecho vínculo entre lengua y cultura. La enseñanza de una lengua extranjera orientada hacia la interculturalidad busca la comparación del propio mundo con el ajeno y promueve la reflexión sobre lo que se percibe como diferente.

Otro de los objetivos didácticos de nuestro estudio es cumplir con los principios de Bolonia centrando el aprendizaje en el alumno, proponiendo, por ello, un aprendizaje basado en proyectos (ABP). La tendencia general en el aprendizaje centrado en el alumno se fundamenta en una concepción pedagógica individualizada, interactiva y comunicativa donde es relevante el componente cognitivo. Solo así podemos distanciarnos de la didáctica tradicional y proponer un método centrado en el estudiante (Vygotsky, 1962; Piaget, 1954; Rogers, 1951). Dentro de este modelo pedagógico constructivista un sujeto se construye a partir de una realidad objetiva, para ello, lo ideal es proponer una didáctica activa en la cual el sujeto se forje a sí mismo con los instrumentos que la cultura le proporciona. Una didáctica en la cual los conocimientos tengan sentido para el aprendiz, quien los asimila a las estructuras significativas que ya posee mediante la construcción y percepción de vínculos. Para facilitar este proceso, el material didáctico debe tener sentido en sí mismo, por su propia estructura lógica, y también debe contener puntos desde los cuales se puedan establecer relaciones con las ideas generales que el estudiante ya posee (Villalobos et al., 2008, p. 41). Estos principios han sido basilares en nuestra actividad junto con la utilización de las nuevas tecnologías.

Las ventajas de la utilización de las nuevas tecnologías en la clase son innumerables: producen una nueva forma de aprender y construir conocimiento, cambian la forma de concebir la educación, ayudan a generar habilidades de orden superior; pero el cambio más significativo es que promueven una pedagogía más centrada en el estudiante (Silva, 2016, p. 108). Nuestra propuesta didáctica ha privilegiado la centralidad del alumno, lo cual se ha conseguido, precisamente, gracias a la implementación de las nuevas tecnologías, pues sabemos que nuestros alumnos conviven con la tecnología de forma casi natural, por ello, en nuestras

clases no deben faltar las nuevas herramientas que encontramos a nuestra disposición en la Red. Es así como se consigue un aprendizaje centrado en el discente, pues si este puede utilizar esas tecnologías que forman parte de su rutina diaria, de su entretenimiento, de sus aficiones y que utiliza diariamente para relacionarse con sus coetáneos, podrá aportar más a su propio aprendizaje.

En el ámbito de esta didáctica centrada en el alumno, el ABP se fundamenta en el aprendizaje activo y consiste en todos aquellos pasos que utilizan los alumnos para hacer más sencilla la recuperación, almacenamiento, uso y obtención de información para aprender un nuevo conocimiento. Un requisito indispensable es que el ABP debe contar con una difusión del proyecto, desde la más sencilla que consiste en contarlo a sus propios compañeros de clase, hasta exponerlo a toda la comunidad educativa, difundirlo por los medios de comunicación local, regional, nacional o internacional o por las redes (Álvarez Herrero, 2018, p. 15). Así, en nuestra actividad está prevista, como tarea final, la elaboración de un vídeo que posteriormente será recogido y utilizado en el ámbito de un proyecto de investigación.

Por consiguiente, los objetivos del presente estudio son los siguientes:

- Diseñar una serie de pautas didácticas para la formación del comunicador del patrimonio y desarrollar su competencia digital empleando las nuevas tecnologías.
- Desarrollar en el alumno la competencia intercultural y plurilingüe junto con la competencia lingüística-comunicativa.
- Elaborar una propuesta didáctica concreta fomentando el aprendizaje centrado en el alumno junto con el ABP para desarrollar la competencia social y de aprender a aprender.

3. LOS TRAVEL V-LOGS

El tipo de comunicación turística que encontramos en la Red es variado, podemos encontrar páginas de todo tipo junto con el blog turístico o *travel blog*. El blog puede presentarse de diferentes formas, una de ellas es el *travel v-log* basado en el vídeo como elemento semiótico principal.

El primer *travel v-log* fue *The Journey*, creado por Adam Kontras en el año 2000. Se trataba de una crónica de su traslado a Los Ángeles y su sucesivo intento de abrirse camino en el mundo del espectáculo (Sindoni, 2013, p. 126).

Los *travel v-logs* se han convertido en un instrumento importante para compartir información turística y la práctica de grabar y cargar vídeos se ha hecho popular. El vídeo se ha convertido en un medio para documentar las propias experiencias y expresar la propia personalidad. El fenómeno del *travel v-log* está constituido por cuatro prácticas fundamentales: planificación, grabación, montaje y publicación (He et al., 2021, p. 5). Por lo que concierne a las diferentes tipologías según el contenido de los vídeos tenemos: *frame aesthetics, video editing, fandom, humour* y *tourist experiences* (Xu et al., 2021, p.7). La primera categoría incluye una tipología de contenido que puede ser considerada como el producto de especiales técnicas de grabación y montaje, las cuales contribuyen a hacer el vídeo más interesante. La categoría *video editing* hace referencia a competencias de producción. El término *fandom* se refiere al contenido que estimula la comunicación entre usuarios mediante la figura del Vlogger mismo, creando una sensación de pertenencia a una comunidad, y el interés que da vida a la comunidad es la admiración por los Vloggers y su actividad. La categoría *humour* hace referencia a la presentación de escenas divertidas o episodios que se verifican espontáneamente durante la grabación. En la última categoría, *tourist experiences*, los contenidos se basan en las experiencias del Vlogger en el lugar turístico: visitas, compras turísticas, actividades recreativas e interacciones con otros individuos.

En un contexto digital la organización de la información no es lineal y nuevos modelos de producción, organización y distribución de información han surgido generando nuevas formas de sociabilidad y nuevos modelos de comunicación. Más en concreto, YouTube y otras plataformas que comparten vídeos, muestran que la participación es un factor esencial en la nueva concepción de comunidad y socialización (Sindoni, 2013, p. 174). Vinculada a la sociabilidad está la transaccionalidad, muy presente en la mayoría de los v-logs. La monetización del propio canal de YouTube es algo muy frecuente y en numerosas ocasiones el usuario

pide que quien escucha y ve su vídeo responda con un "me gusta", deje un comentario y difunda el vídeo todo lo posible. Con ello, el autor recibe a cambio unos ingresos provenientes de YouTube.

Se ha descrito YouTube como *post-television*, sin embargo, mientras la televisión presenta una jerarquía según la cual algunos programas se consideran más prestigiosos que otros, en YouTube no existe ninguna jerarquía en los materiales disponibles, ninguno de los cuales viene presentado como más prestigioso que otros. Mientras que los programas televisivos se emiten según un calendario y horarios ya establecidos de antemano, los usuarios de YouTube pueden elegir libremente qué ver y en qué momento (Mooney/Evans, 2013, p. 103). No obstante, numerosos son los programas televisivos de viajes que se han subido a YouTube y que han sido estímulo para los youtuberos improvisados impulsándoles a mejorar la maquetación de sus vídeos; de hecho, algunos se han convertido en expertos en maquetación y consiguen preparar vídeos que nada tienen que envidiar a los programas televisivos. Se trata de productos de gran acabado que atraen infinidad de usuarios interesados por conocer nuevos destinos turísticos; de hecho, hay vídeos turísticos que consiguen en pocos meses millones de visualizaciones. Un ejemplo de calidad lo constituye el canal *Furgo en ruta* que, además de preparar vídeos de viajes para YouTube, en ocasiones prepara material para venderlo a cadenas televisivas.

Esta maquetación casi profesional hace que algunos vídeos de YouTube pierdan en espontaneidad y sinceridad. En ocasiones el youtubero admite la manipulación de esas aventuras que presenta en su canal, como confiesa la autora de *Verde por dentro*:

> Desde que comparto mi viaje en vídeos tengo la ventaja y la suerte de poder reescribir lo que me pasa y darle un giro a la realidad según me apetezca, cosa que, de hecho, hago bastante cuando vivo momentos complejos. No es que cambie la realidad, pero sí la sensación que quiero que me quede de ella y la sensación que quiero transmitir a los que me veis. Primero me pasan las cosas y luego las cuento. Como si fuera la directora de la película de mi vida, borro lo que no me gusta, corto y reorganizo los días y los eventos a mi gusto, me río de lo que la primera vez me pasó desapercibido, simplifico las partes donde se complicaron las cosas… Es la ventaja de YouTube, que me permite mostrar solo lo que quiero y como quiero. Estar siempre con una cámara encendida por

> algún rincón, además de ser una especie de agujerito por donde os dejo asomaros a ver la vida que llevo, para mí es una oportunidad de hacer un poco de magia y crear y contar historias que, en el fondo, es lo que más me gusta (*Verde por dentro*, 2022).

También el autor de *Bikecanine* se expresa en esos mismos términos:

> Vosotros veis una pequeña parte de mi vida. Vosotros veis la parte que yo quiero mostrar porque yo edito esos vídeos. Todos los que compartimos contenido, enseñamos una pequeña parte de nuestras vidas, la que nosotros queremos transmitir... Que no os deslumbren unas imágenes bonitas, una música épica o cuatro chistes. Lo que quiero normalizar con este vídeo es que no siempre se puede estar feliz y motivado al cien por cien… La intención de este vídeo es desmitificar mi vida y que nadie idolatre o desee cosas o personas o vidas que no conoce al cien por cien. Porque ni yo estoy siempre feliz ni mi vida es perfecta ni la vida de nadie que veis en las redes lo es (*Bikecanine*, 2021).

4. LA COMUNICACIÓN INTERPRETATIVA

Generalmente, identificamos la figura del mediador turístico con el guía que nos transmite *in situ* el patrimonio cultural de los lugares que visitamos. Se trata de una figura indispensable cuya función mediadora, también llamada comunicación interpretativa (Calvi, 2006; Morales Miranda, 1998; Traverso Cortés, 1996; Crosby, 1993), ilustra el patrimonio cultural al turista, por ello, también se utiliza el término interpretación del patrimonio.

Traverso Cortés, siguiendo los parámetros establecidos por Freeman Tilden (1883-1980), conocido como "el padre de la interpretación", comenta los principios fundamentales de la comunicación interpretativa que son, esencialmente, despertar la curiosidad, estimular el interés y captar la atención del público trasmitiendo el mensaje a la vida corriente de los visitantes mediante un punto de vista original o inusual, planificando de antemano e intentando ofrecer una visión de conjunto (Traverso Cortés, 1996). Se trata de un procedimiento comunicativo atractivo, relevante, organizado y temático de las características de un bien patrimonial (natural, cultural o mixto), que permite que el visitante lo aprecie y disfrute a través de vínculos intelectuales y emocionales con el mismo, promoviendo la generación de significados personales sobre

el patrimonio y un deseo de conservación como legado para generaciones futuras (Bazán, 2014).

En el proceso interpretativo es necesario un alto nivel de atención y de participación cultural por parte del observador hacia los temas expuestos, los cuales no deberán ser numerosos porque podría disminuir la atención del destinatario y dado que el objetivo de la comunicación interpretativa es educativo, no consiste simplemente en la presentación de una serie de datos coherentes, sino en el desarrollo de una estrategia de comunicación específica que convierta el lenguaje técnico del especialista en el lenguaje actual del visitante (Traverso Cortés, 1996: 44), vinculando el mensaje a la vida real del turista a través de la creación de puentes culturales, esas conexiones que permiten al viajero identificarse con el lugar que visita (Calvi, 2006: 26).

El mensaje se considera interpretativo si responde a una serie de cánones. En primer lugar, debe contener elementos tangibles, así, el turista identifica con facilidad el mensaje con las características físicas y concretas de lo que está viendo. El mensaje crea conexiones intelectuales dando la oportunidad al público de comprender conceptos e ideas nuevas. Crea conexiones emocionales, con lo cual, una vez conocido el mensaje, en la mente del viajero se producen emociones debidas a su grado de cultura, a sus expectativas y a su proveniencia. Otro elemento importante es la capacidad del mensaje de infundir una actitud de respeto y custodia en el visitante. Este aspecto está estrechamente unido al anterior, pues, si las emociones suscitadas son positivas, el turista se ve inducido a tener una actitud positiva con respecto a lo que está viendo. Este punto corrobora el fin último de la interpretación, es decir, hacer del patrimonio natural/cultural un elemento capaz de crear riqueza a la vez que nace en el visitante el deseo de preservar ese patrimonio (Morales Miranda, 2008).

La comunicación interpretativa reviste una serie de aspectos muy concretos que los comunicadores del patrimonio conocen muy bien, sin embargo, los *travel v-logs* representan un nuevo ámbito que cumple con muchos de los requisitos que acabamos de mencionar. En ellos hay una figura singular de mediador no profesional que, frecuentemente, al explicar un determinado destino turístico a partir de su propia experiencia

de viajero, hace uso de estrategias propias del mediador turístico profesional. Analicemos, a continuación, la función mediadora de estos singulares comunicadores del patrimonio: los youtuberos.

5. LOS NUEVOS COMUNICADORES DEL PATRIMONIO

Se han hecho estudios que demuestran que existen determinados aspectos del *travel v-log* que pueden modificar las decisiones del turista, pues el uso de un recurso semiótico como es el vídeo hace los contenidos del viaje mucho más vivos (Chen et al., 2021, p. 169) y contribuye a plasmar la fantasía y la imaginación de los usuarios con relación al lugar descrito, incluso evocando recuerdos, en el caso de que el usuario que visualiza el vídeo ya haya estado allí. Además, pueden dar una visión auténtica y próxima de una determinada destinación turística e incrementar su atractivo, creando así una imagen seductora del lugar (He et al., 2021, p. 2).

La persuasión se fundamenta, igualmente, en ese tono conversacional que poseen los vídeos, pues se basan en las conversaciones del *vlogger* delante de la cámara y los elementos que lo rodean. Según el índice de confianza de los usuarios, un *travel v-log* puede tener una cierta influencia sobre las decisiones de estos por lo que concierne a la elección de un determinado destino turístico; y esto depende de la capacidad del autor de generar vídeos atractivos mediante su aspecto, su comportamiento, el contenido, el método de montaje y de presentación de sus vídeos (Chen et al., 2021, p. 170). Los *travel v-logs* pueden estimular la decisión de los turistas a la hora de viajar mediante una serie de factores que incluyen la credibilidad de la fuente, la inspiración y la evasión de la vida cotidiana (Xu et al., 2021, p.1). El autor de *Bikecanine*, consciente de su capacidad de influir en los demás, se expresa así:

> A las personas que compartimos contenido en las redes sociales muchas veces se nos llama *influencers*, y esto es porque influenciamos a otras personas. Y, aunque para mí es un término que no me guste y nunca utilice, en verdad, sí que lo somos… Y esto es una responsabilidad enorme, porque lo que decimos o hacemos puede cambiar, a veces mucho, los comportamientos o la forma de pensar de otras personas (*Bikecanine*, 2021)

Otra característica específica de los *travel v-logs* es la posibilidad de aportar entretenimiento a los usuarios en su tiempo libre. Este es, precisamente, otro factor que puede influir en las decisiones de los usuarios, pues al unir los contenidos culturales de la experiencia turística al entretenimiento, pueden motivar a los usuarios para que visiten un determinado destino turístico. Aquí tiene relevancia el concepto de *tourism intention*, expresión que indica una determinada inclinación o predisposición del turista a visitar un determinado lugar. La intención turística puede ser de dos tipos: la primera se define *travel intention* y alude a la predisposición de un individuo a visitar un destino turístico, mientras que la segunda se define *recommended intention* y hace referencia a la inclinación del turista a aconsejar a su propia familia o a sus amigos que visiten un determinado lugar. Como vemos, la intención turística constituye un aspecto importante del comportamiento turístico y está determinado por diferentes factores: la imagen y el valor del destino que los turistas perciben, el vínculo que instauran con el lugar, los vínculos afectivos entre los potenciales viajeros y el lugar turístico y su actitud en relación con el comportamiento turístico (Chen et al., 2021, p. 170).

Esto nos da una idea del gran impacto que causan los *travel v-logs* en los potenciales turistas que de forma placentera o por curiosidad o interés visualizan los vídeos de viajes. En ocasiones van buscando información, otras buscan entretenimiento, y lo más significativo es que en ese momento en que se produce la visualización: antes, durante o después del viaje, el autor del vídeo hace las veces de comunicador del patrimonio.

Recordemos que en la comunicación interpretativa se crean conexiones intelectuales dando la oportunidad al público de comprender conceptos e ideas nuevas. Del mismo modo, se crean conexiones emocionales con lo cual, una vez conocido el mensaje, en la mente del viajero se producen emociones debidas a su grado de cultura, a sus expectativas o a su proveniencia. Estos vínculos intelectuales y emocionales permiten al visitante apreciar y disfrutar de lo que está visitando (Bazán, 2014; Morales Miranda, 2008). Analicemos a continuación estos aspectos presentes en los *travel v-logs* que los identifica con la función del mediador profesional, pues el youtubero crea, igualmente, conexiones intelectuales y conexiones emocionales sin hacer un uso excesivo de tecnicismos,

mediante el uso de reformulaciones, términos culturales, estereotipos y promoviendo sentimientos de respeto y custodia.

El comunicador del patrimonio persigue la eficacia comunicativa mediante una serie de estrategias como la relevancia de los contenidos organizados eficazmente y el tema elegido (Bazán, 2014), intentando despertar curiosidad e interés transmitiendo el mensaje a la vida corriente de los visitantes mediante un punto de vista original, planificando y ofreciendo una visión de conjunto (Traverso Cortés, 1996); todo ello sin utilizar un léxico demasiado técnico, pues resultaría una exposición muy aséptica; tampoco debe llegar al punto contrario y banalizar la exposición (Calvi, 2006, p. 25). Es más, se aconseja que el mediador profesional amenice su exposición con leyendas, hechos curiosos y relatos misteriosos vinculados a los lugares, calles y monumentos de la zona para que el turista se sienta más motivado. El "mediador" de YouTube, por su parte, cumple con todos estos preceptos de forma natural, pues no usa demasiados tecnicismos, consciente de que se trata de un tipo de comunicación turística informal; y es precisamente este tono coloquial lo que la hace una comunicación interpretativa original. También es original el hecho de presentar los aspectos positivos y negativos de un determinado lugar turístico, mientras que en otros tipos de comunicación turística suelen aparecer solo los aspectos positivos y sugestivos. Generalmente el youtubero, al igual que el comunicador profesional, planifica los contenidos del vídeo, un ejemplo muy significativo son los vídeos de *Bikecanine*, donde el autor del canal planifica de antemano una serie de rutas señalando los lugares de interés y sus atractivos al principio de cada vídeo; aunque la planificación, con frecuencia, da cabida a la sorpresa y al imprevisto, los cuales, junto con la narración de leyendas e historias misteriosas, hacen más amena la visión del vídeo.

El misterio y la leyenda son llevados a casos extremos por algunos youtuberos que se dedican a visitar lugares abandonados filmando iglesias derruidas, pueblos deshabitados… suscitando en el usuario el mismo efecto que causa el llamado *turismo oscuro* (Morales Gajete, 2017; Carrasco Santos et al., 2015) en esa búsqueda constante de la originalidad. Este es el caso de canales como *Bokine Exploring* o *Campillo urbex*.

Una estrategia comunicativa muy eficaz que utiliza el mediador profesional es el uso de *reformulaciones* (Loffler-Laurian, 1983) mediante la creación de puentes culturales a la hora de explicar los términos específicos de la cultura del destino turístico elegido utilizando estas fórmulas: *…es como…*, *…es una especie de…*, *…es parecido a…* Se trata de identificar un elemento de la cultura visitada con un elemento de la cultura del visitante, no solo para hacerle comprender de qué se trata sino también para acercarle aún más al lugar que está visitando, haciendo que se identifique con él. También el youtuber cumple con esta función; un ejemplo significativo es el canal *Raw Roger*, donde el autor, que recorre La India, explica a los usuarios españoles elementos de la cultura hindú mediante puentes culturales; así, crea conexiones intelectuales para que el que ve el vídeo comprenda, y conexiones emocionales para acercarnos más a esa cultura tan atractiva pero tan distante.

Los términos culturales, también llamados *realia* (Calvi/Mapelli, 2010; Calvi, 2006; Vlakhov/Sider, 1986) o *culturemas* (Carpi, 2012; Nord, 1997), son términos que no poseen referente en otras culturas o que, por resultar culturalmente marcados, el mediador decide no prescindir de ellos para mantener un vínculo emocional entre el turista y la cultura de la zona que está visitando; por eso adquieren gran relevancia en la descripción del producto turístico, los cuales, a su vez, connotan la especificidad de dicho producto dotando a la descripción de lo que Calvi denomina "sabor local" (2006: 18), permiten una mayor implicación del interlocutor en el ambiente local y aunque poseen un valor terminológico preciso pueden ser empleados también con un significado valorativo, como elemento de seducción (2006: 67). El ámbito léxico que posee un mayor número de términos culturales es la gastronomía, pues tanto los ingredientes como los platos mantienen una relación muy estrecha con las tradiciones y la cultura de la zona que se está exponiendo. En YouTube hay canales que además de tratar el tema del viaje poseen el tópico de la gastronomía, donde es profusa la utilización de términos culturales. Esta característica es común a todos los canales de viajes, aunque está más presente en algunos como *Cenando con Pablo* o *Viajando y comiendo voy*.

Un estereotipo es «una imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable» (RAE, 2022). Para el periodista Walter Lippmann, la comprensión de la realidad externa no es directa, sino que se realiza a través de las imágenes mentales que cada uno se forma de esa realidad y a menudo se trata de rígidas simplificaciones de la realidad al poner en relevancia algunos aspectos e ignorar otros, ya que la mente humana no está preparada para comprender y tratar la extrema complejidad con la que se expresa el mundo (Barroso, 2008, p. 30). Para Elena Liverani (2012, p. 440) el recurso al estereotipo tiene mucho que ver con la eficacia comunicativa, pues cuando la finalidad del discurso es la de comunicar una realidad social compleja, desconocida para el interlocutor, se tiende a utilizar el estereotipo que permite predecir valores y actitudes de ese grupo social que no se conoce. Es de la misma opinión Escandell (2009, p. 15) cuando afirma que los estereotipos son un ejemplo de cómo nuestro cerebro tiende a privilegiar la eficacia sobre la precisión; los estereotipos no son construcciones individuales, sino categorías complejas, culturalmente aprendidas, que representan conceptualizaciones compartidas y producen reacciones automáticas: permiten orientar y predecir el comportamiento, incluso aunque uno sea consciente de que los estereotipos son demasiado simplistas y a menudo claramente incorrectos.

En realidad, todos poseemos ideas estereotipadas sobre los diferentes destinos turísticos que nos gustaría visitar, se trata de conceptos incorrectos y demasiado simples, sin embargo, pueden resultar eficaces a la hora de emprender una aventura hacia un lugar desconocido e ir a la agencia de viajes para planificar un itinerario. El estereotipo está presente en los diferentes tipos de comunicación turística, también en la comunicación interpretativa. En YouTube, son muy interesantes los *travel v-logs* que han elegido este aspecto como foco temático y centran sus vídeos en explicar estereotipos de una determinada cultura, con frecuencia, comparándolos con la propia. Este es el caso de canales como *Claire in Spain*, *Kate Siavel en USA*, *ANTOANETTA NOW en Español*, *Una mexicana en París*, *Itzi en Dublín* o *Sofía Fadden: Una peruana en Irlanda.*

El guía turístico de profesión debe promover, mediante su mensaje, la gestación de significados personales sobre el patrimonio al igual que un

deseo de conservación como legado para generaciones futuras, es decir que debe transmitir deseo de respeto y custodia buscando en todo momento la implicación del turista en el entorno cultural para fomentar en él una actitud de respeto y conservación hacia la zona (Bazán, 2014; Veverka, 1994). En YouTube son numerosos los *travel v-logs* que promueven el sentimiento de respeto y custodia del entorno al que se refieren. Son particularmente interesantes esos canales cuyos autores viajan por zonas menos atractivas desde el punto de vista turístico, dándonos a conocer lugares quizá más pobres, pero más auténticos. El canal *Bikecanine* propone siempre rutas por lugares alejados de zonas muy turísticas y urbanizadas eligiendo entornos altamente sugestivos por su autenticidad. En los vídeos dedicados a las rutas por el centro de Turquía ha puesto en evidencia el problema del abandono de animales domésticos, lo cual genera fuertes impulsos de respeto y custodia ponderados aún más por el hecho de que el autor viaja en bicicleta acompañado por sus dos perros.

Como vemos, podríamos definir YouTube la nueva cantera de la comunicación turística interpretativa, pues hemos podido comprobar cómo influye en las decisiones de los turistas y cómo desarrolla una actividad muy similar a la función que llevan a cabo los comunicadores del patrimonio. Por ello, pensamos que es muy acertado incluir este material audiovisual en nuestra didáctica destinada a formar mediadores turísticos.

6. IMPLEMENTACIÓN EN LA PLATAFORMA

Como apuntábamos, nuestro modelo pedagógico de cariz constructivista pretende fortalecer la capacidad cognitiva del sujeto y así promover el aprendizaje centrado en el alumno, lo cual se consigue partiendo de las ideas y esquemas previos que ya posee. Es también importante prever el cambio conceptual y la reelaboración de la estructura mental a partir de la incorporación del nuevo concepto y confrontar el nuevo concepto con otros afines para después aplicar el concepto enseñado a situaciones concretas, con el fin de que el estudiante amplíe su significado. Por medio de estas acciones, el sujeto del aprendizaje es capaz de ordenar su campo perceptual, de modo que no solo aprende, sino que aprende a aprender,

dentro de un proceso realizado en equipo con el docente o tutor (Villalobos et al., 2008, p. 46). Este ha sido nuestro intento, conseguir la autonomía del discente y equiparle de las herramientas necesarias para que sea consciente de su propio aprendizaje y aprenda a aprender.

La actividad se propone trabajar con diferentes zonas en las que se habla español eligiendo una en cada sesión y preparar una serie de ejercicios entre los cuales se incluye la visión de vídeos extraídos de YouTube. En nuestra actividad didáctica incluimos la utilización de la plataforma *Wooclap* para hacer las clases interactivas; de hecho, para Álvarez Herrero (2018, p. 17), el uso de las herramientas TIC supone muchas veces un valor añadido al ABP y no hay que desmerecer su uso.

El reto o problema que planteamos a los alumnos en el ABP debe contar con una serie de preguntas guía que enfoquen el proyecto, que ha de estar lo suficientemente contextualizado y generar motivación e ilusión entre el alumnado para que no decaiga el interés en el mismo (Álvarez Herrero, 2018, p. 17); así, empezamos con una actividad basada en la visualización de un torbellino de imágenes que ellos tienen que etiquetar con una función de la misma plataforma que se llama *Etiqueta una figura*. Las imágenes corresponderán a elementos culturales de la zona elegida: el Principado de Asturias. Acto seguido, mediante la función *Encuentra en la imagen*, se les proporciona un mapa y ellos tienen que señalar la zona a la que hacen referencia las imágenes (Imagen 1).

El trabajo, durante la realización del proyecto, fomenta la colaboración y la cooperación entre los alumnos y debe estar estructurado en actividades y metas que se tienen que ir consiguiendo a lo largo de su desarrollo. Se da entonces el aprendizaje cooperativo entre los alumnos (Álvarez Herrero, 2018, p. 17), los cuales durante la realización de los ejercicios en clase pueden consultarse y tomar decisiones conjuntas. Así, se les propone una lluvia de ideas que en la plataforma *Wooclap* se corresponde con la función *Nube de palabras*. Este ejercicio nos va a permitir trabajar con los estereotipos, pues se le pide al estudiante que defina la zona utilizando solo una palabra. Es un ejercicio de impacto, pues con el resultado en tiempo real se forma una especie de nube y las palabras que más se repiten aparecen en un formato más grande.

Seguidamente, los alumnos visionarán un vídeo sobre la zona en cuestión en el que un youtubero expone los atractivos turísticos más relevantes de la zona que protagoniza la actividad. Después, los alumnos contestarán a las preguntas previamente establecidas (Imagen 2).

Con la función *Combinatorias* se colocan elementos culturales de la cultura perteneciente a la L2 y en la parte opuesta los alumnos tienen que encontrar elementos culturales parecidos pertenecientes a la cultura de la L1, creando puentes culturales entre los dos ámbitos (Imagen 3).

La tarea final es un proyecto grupal que consiste en la elaboración de un vídeo en español en el que los alumnos presentan a un hipotético grupo de turistas, que solo hablan español, un lugar de la propia zona siguiendo las estrategias que han aprendido durante la actividad.

En el ABP el conocimiento no es una posesión del docente que deba ser transmitida a los estudiantes sino el resultado de un proceso de trabajo entre estudiantes y docentes por el que se hacen preguntas, se busca información y esta información se elabora para obtener conclusiones; de hecho, en una de las actividades que proponemos, el estudiante representa un resorte fundamental en la búsqueda de puentes culturales entre la cultura española y la suya propia; con ello, el papel del alumno no se limita a la escucha activa, sino que se espera que participe activamente en procesos cognitivos de rango superior; lo que también ocurre en la recogida de información para elaborar la tarea final: crear un vídeo de tipo interpretativo. Otro proceso cognitivo de rango superior es la comprensión e interpretación de datos, que en nuestro caso se lleva a cabo mediante la visualización de fotografías y un vídeo sobre el Principado de Asturias. Otra actividad significativa se basa en establecer relaciones lógicas, lo que se lleva a cabo en nuestra actividad mediante el ejercicio que consiste en relacionar elementos de la cultura española con la propia. Otra función cognitiva interesante dentro del ABP consiste en plantear conclusiones o una revisión crítica de preconceptos y creencias, y en nuestra actividad eso se consigue gracias al ejercicio en el que se trabaja con los estereotipos culturales.

En síntesis, esta actividad centrada en el alumno ha permitido el desarrollo de la competencia de aprender a aprender que tanto necesitan

nuestros estudiantes. También hemos utilizado el método comunicativo por tareas privilegiando el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural, el aprendizaje colaborativo y ABP, para ello, hemos utilizado muestras reales de YouTube en las que los usuarios hacen las veces de comunicadores del patrimonio para potenciar en los estudiantes una serie de estrategias que les van a resultar muy útiles a la hora de llevar a cabo la comunicación interpretativa, como es la habilidad de crear conexiones emocionales mediante la formulación de puentes culturales. Además, hemos planteado la actividad en varias sesiones mediante la plataforma *Wooclap* que permite llevar a cabo clases interactivas en tiempo real. Con la tarea final, que consiste en la creación de un vídeo exponiendo un determinado destino turístico en grupos o individualmente, el alumno utiliza todas las estrategias aprendidas.

En estudios posteriores se analizarán los resultados obtenidos mediante nuestras actividades en clase, proporcionaremos datos y conclusiones sobre el alcance del proyecto didáctico que acabamos de exponer y propondremos nuevos caminos de investigación.

IMAGEN 1

IMAGEN 2

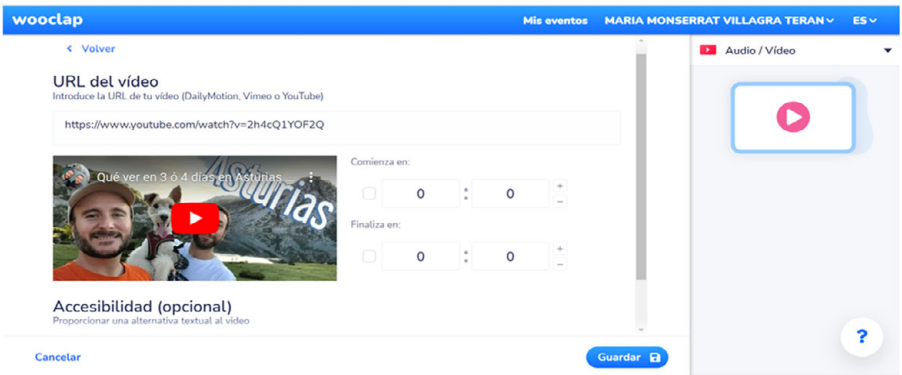
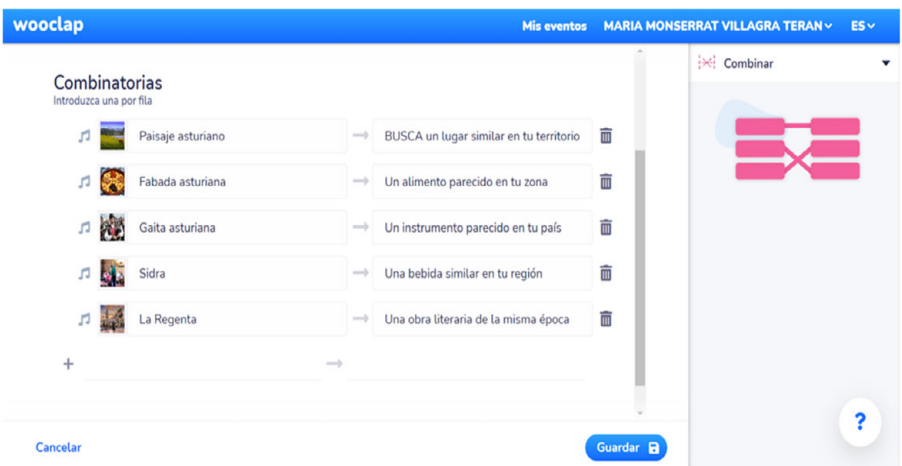


IMAGEN 3



7. REFERENCIAS

Álvarez Herrero, J.F. (2018). El aprendizaje basado en proyectos (ABP). Informe ODITE sobre Tendencias Educativas 2018. Didactalia, 14-19

Barroso Jiménez, F. (2008). La imagen de España en Italia: realidad y estereotipos, Universidad de Nebrija

Bazán, H. (2014). Los cambios en la definición de interpretación del patrimonio. Boletín de Interpretación, 30, 11-14

Bikecanine. Aventuras, cicloturismo, acampada. (2021). Mi vida no es perfecta [vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/@bikecanine

Calvi, M.V. y Mapelli, G. (2010). La presencia de términos culturales en las páginas web de turismo. En Civil P. y Crémoux F. (eds.), Nuevos caminos del hispanismo. Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas (París, 9-13 de Julio de 2007), Vol. Lingüística, Lengua y traducción, Madrid, Iberoamericana, 43-51

Calvi, M.V. (2006). Lengua y comunicación en el español del turismo. Arco/Libros

Carpi, E. y Bordonaba Zabalza, M.C. (2012). Los culturemas entre normativa y discurso turístico. En Botta P. y Pastor S. (eds.) Actas del XVII Congreso Internacional de la AIH. Rumbos del hispanismo en el umbral del Cincuentenario de la AIH. Vol. VIII, Bagatto Libri, 431-439

Carrasco Santos, M.J.; Padilla Meléndez, A. y Melgar Madsen, S. (2015). Dark tourism como innovación en producto turístico. Concepto y casos de estudio. Estudios Turísticos, n. 205, 95-118

Chen Y. et al. (2021). Analysis on the Characteristics of Travel Vlog Video and Its Impact on Users' Travel Intention. Advances in Social Science, Education and Humanities Research. doi.org/10.2991/assehr.k.210519.034

Crosby, A. (1993). El desarrollo turístico sostenible en el medio rural. Centro Europeo de Formación Ambiental y Turística

Estornell Pons, M. (2019). Revistas sobre turismo y viajes en Internet: palabras para novedades, voces como novedad. Sanmartín Sáez, J. Discurso turístico e Internet, 187-205. Iberoamericana Vervuert

González García, V. (2019). El discurso del turismo en internet: hacia una caracterización de sus géneros. Sanmartín Sáez, J. Discurso turístico e Internet, 13-51. Iberoamericana Vervuert

He J. et al. (2021). Travel vlogging practice and its impacts on tourist experiences. Current Issues in Tourism

Loffler-Laurian, A.M. (1983). Typologie des discours scientifiques: 2 approches. Études de Linguistique Appliquée, 51, 8-20

Mooney A. y Evans B. (2013). Language, Society and Power. Routledge

Morales Gajete, J.M.; Hernández Rojas, R.D. y Dancausa Millán, M.G. (2017). Turismo oscuro: Estudio de la oferta y potencial en Córdoba y provincia. International Journal of Scientific Management and Tourim, Vol. 3 n. 1, 177-190

Morales Miranda, J. (1998). Guía práctica para la interpretación del patrimonio. El arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante. Junta de Andalucía

Morales Miranda, J. y Ham, S. H. (2008). ¿A qué interpretación nos referimos? Boletín de interpretación, 19, 4-7

Nord, C. (1997). Translating as a Purposeful Activity. St Jerome

Piaget J. (1954). The Construction of Reality in the Child. Basic Books

Rogers, C. R. (1951). Client- Centered Therapy: Students Current Practice, Implication and Theory. Houghton Mifflin

Sanmartín Sáez, J. (2019) De las normativas turísticas a las páginas electrónicas de promoción de hoteles: la clasificación hotelera desde la perspectiva lingüística. Sanmartín Sáez, J. Discurso turístico e Internet, 81-125. Iberoamericana Vervuert

Silva, J. (2016). Metodologías centradas en el alumno: la llave para innovar con TIC en Educación Superior. Revista Gestión de la innovación en educación superior. Journal of Innovation Management in Higher Education, 97-122

Sindoni, M.G. (2013). Spoken and Written Discourse in Online Interactions. A Multimodal Approach. Routledge

Tilden, F. (2008). Interpreting Our Heritage. Third Edition

Traverso Cortés, J. (1996). Comunicación interpretativa: variable clave en el marketing mix de las empresas de turismo rural. Estudios turísticos, 130, 37-50

Verde por dentro. Vanlife, minimalismo, sostenibilidad. (2022). Vídeo 1. Temporada 8. [vídeo]. YouTube. www.youtube.com/@Verdepordentro

Veverka, J. (1994). Interpretive Master Plannig. Falcon Press, Helena MT

Vigotsky L.S. (1962). Thought and Language. MIT Press

Villalobos Pérez, A.; Méndez Estrada, V.H.; D'Alton Kilby, C.Cartín Quesada, J. y Piedra García, L.Á. (2008). Los modelos pedagógicos centrados en el estudiante: apuntes sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza. UNED

Vlahov, S. y Sideri, F. (1986). Neperovodimoe v perevode. Vysšaja škola

Xu D. et al. (2021). Reaching audiences through travel vlogs: The perspective of involvement. Tourism Management Journal, 1-15

DIAGNOSTIC SUR LES TECHNIQUES ET STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS DE FLE : LA PENSÉE CRITIQUE À L'UNIVERSITÉ

ALEXANDRA MARTI
Universidad de Alicante

1. INTRODUCTION

Ce chapitre est le résultat d'une recherche effectuée auparavant sur l'apprentissage basé sur la pensée (ABP) et montre que les changements dans le monde universitaire impliquent également des évolutions dans la manière d'apprendre des étudiants de FLE (Français Langue Étrangère). D'où l'importance de revoir les méthodes d'enseignement afin de les adapter aux nouveaux contextes et d'assurer ainsi un "apprentissage significatif" (Ausubel, 1961). Un enseignement de qualité, implique d'avoir des enseignants en langues, engagés et préparés, qui décèlent le potentiel de chaque étudiant et stimulent leur motivation et leur créativité par le biais d'activités innovantes (Marti, 2022).

L'expérience d'enseignement à l'Université d'Alicante a révélé et indiqué des aspects à améliorer dans les méthodes de travail des apprenants universitaires de FLE. Voici quelques exemples : les étudiants n'apprennent pas tous de manière efficace et n'utilisent pas toujours des techniques et des stratégies d'apprentissage appropriées ; certains ne sont pas toujours conscients de l'importance d'une bonne méthode, du temps consacré au travail universitaire, de la planification personnelle et de la préparation aux examens. Au moment de l'évaluation finale, certains ne parviennent pas à atteindre le niveau requis et ne sont pas satisfaits de la note obtenue, rejetant souvent la faute sur l'enseignant. Cette situation ne s'explique pas nécessairement par un manque d'intérêt ou par les capacités intellectuelles des apprenants, mais plutôt par une méthode de travail inefficace qui ne leur a pas permis de réussir la matière.

Apprendre une langue étrangère exige du temps et des efforts, ainsi qu'une méthode adéquate pour que l'apprentissage/acquisition des connaissances soit fructueux. Nous savons d'emblée, qu'en général, les étudiants, dans leur ensemble, ne consacrent pas le même temps aux études et n'utilisent pas la même méthode. Indépendamment des notes obtenues par les étudiants de FLE, nous pensons qu'une méthode efficace est la clé pour apprendre à apprendre, raison pour laquelle, nous partons du principe que les études représentent un travail et qu'elles doivent être considérées ainsi par les apprenants.

L'université serait le premier lieu habituel de travail pour les étudiants, suivi de tout endroit calme pour étudier. Cette métaphore des études comme travail professionnel n'est pas nouvelle, puisque chaque étudiant y consacre plusieurs années de sa vie, ce qui en fait un travail, non rémunéré certes, mais un travail quand même, et aussi un apport personnel.

Cependant, l'engagement dans les études, considéré ici, comme un travail professionnel, nécessite une bonne planification. C'est la raison pour laquelle, prenant appui sur l'expérience d'enseignement à l'Université d'Alicante, nous avons jugé opportun de réaliser un diagnostic préliminaire sur les techniques et les stratégies d'apprentissage des étudiants de la Licence en Études Françaises, et plus particulièrement, des apprenants inscrits dans la matière "langue française" : Communication orale I" afin d'analyser leur méthode de travail, le temps consacré aux études, la planification personnelle et la préparation aux examens. Tout cela permettra de savoir où et comment étudient-ils, comment planifient-ils leur travail, quelle est leur méthode de travail, quel soutien reçoivent-ils pour étudier, comment organisent-ils leur prise de notes et, enfin, comment se préparent-ils à leurs examens.

Jurado Caballero (2010, p. 35) dresse une liste de 20 objectifs " sacrés " à automatiser afin d'obtenir des améliorations dans la manière d'étudier. Il nous a semblé important de les traduire et de les résumer.

1. Adopter une attitude positive à l'égard des études et de la lecture.
2. Créer un environnement propice pour étudier.
3. Se relaxer pour mieux apprendre.
4. Développer l'attention et la concentration.
5. Être motivé à long terme.
6. Tirer le meilleur parti des cours.
7. Optimiser la prise de notes.
8. Mettre en place des routines organisationnelles dans les études.
9. Établir une planification ordonnée des études.
10. Promouvoir les compétences en matière de lecture.
11. S'entraîner à la compréhension de l'écrit.
12. S'entraîner au soulignement et à la prise de notes.
13. Développer les capacités de mémorisation.
14. Faciliter le moment des études avec des révisions préalables.
15. Réguler le travail d'une matière en sessions.
16. Renforcer la capacité de synthèse.
17. Maîtriser la préparation du travail.
18. S'entraîner à l'expression orale.
19. Savoir utiliser différents moyens d'information.
20. Se préparer efficacement aux examens.

Jurado Caballero (2010) souligne l'importance d'appliquer ces objectifs d'une manière agréable et même amusante afin d'obtenir de bons résultats selon la devise "Étudier plus et mieux avec moins d'efforts et en moins de temps".

Bien qu'il existe aujourd'hui de nombreux ouvrages sur les méthodes de travail qui déterminent la motivation et la réussite des résultats de l'enseignement/apprentissage des langues au primaire et au secondaire (Cuenca Esteban, 1994 ; Fernández, García, 1995 ; etc.), ils ne prolifèrent pas à l'université. Notre intérêt consiste à lire la bibliographie existante, à ce niveau, et à essayer de l'élargir et d'aider les apprenants à étudier efficacement et avec une plus grande autonomie afin qu'ils sachent analyser, mettre en relation, argumenter, convertir les

informations en connaissances et développer des capacités de réflexion au-delà de la mémorisation.

C'est pourquoi, nous préconisons d'activer nos classes grâce à l'ABP, qui place les étudiants au centre de leur propre apprentissage, en leur donnant un rôle actif dans l'acquisition de nouvelles connaissances, augmentant ainsi leur intérêt et leur motivation. Il s'agit de transformer la manière traditionnelle d'assimiler les contenus reçus, en les abordant à partir d'un apprentissage plus conscient et plus profond. L'ABP a été promu par Robert Swartz qui, depuis les années 1970, prône la pensée critique et créative dans le contenu des programmes scolaires.

Comme le souligne Swartz (2017), il s'agit d'un changement méthodologique dans l'enseignement permettant de développer des compétences de réflexion. C'est pourquoi, Swartz l'appelle « l'apprentissage basé sur la pensée » (de l'anglais *Thinking-Based Learning* : TBL), qui devient la méthodologie phare dans de nombreuses écoles ayant réalisé que l'ancienne méthode- l'apprentissage par cœur - ne fonctionne pas suffisamment bien pour aider les étudiants à apprendre et à développer des compétences pratiques dans leur vie quotidienne et en dehors de l'école.

Ruiz-Morales (2018) montre également l'inefficacité de l'apprentissage par cœur et l'efficacité de l'ABP qui s'avère la meilleure option pour doter les individus de compétences et d'aptitudes afin de devenir autonomes. Les sujets appréhendent, à leur tour, les compétences spécifiques pour exercer avec succès leur future profession.

Abdel-Hafez-Pérez (2013) prône également l'ABP qui permet aux apprenants de développer des compétences de pensée. L'auteur perçoit l'ABP comme une nouveauté pour améliorer le processus d'enseignement/apprentissage, tout en stimulant le fait d'apprendre à penser et d'apprendre à apprendre. Cette méthode est pertinente pour les classes de FLE où les étudiants deviennent protagonistes de leur propre apprentissage et les enseignants jouent le rôle de guides. Comme le mentionne Abdel-Hafez-Pérez (2013), les salles de classe du XXIº siècle ne sont pas les mêmes que par le passé, et grâce à cette méthode, les professeurs aident les élèves à apprendre par eux-mêmes.

De son côté, Vidal López (2018) met en évidence le changement d'approche basé non pas sur la mémorisation de contenus mais sur la mise en place de procédés performants pour développer les connaissances. Selon l'auteur, l'ABP permet à l'enseignant de guider les apprenants dans leur raisonnement et dans leurs routines de pensée afin qu'ils apprennent de manière réfléchie, profonde et créative.

Pour Swartz, Costa ; Beyer ; Reagan ; Kallick (2013), il s'agit d'une méthodologie active, mettant en relief la pensée efficace dans l'enseignement du contenu. Ils ont ainsi la possibilité d'apprendre de manière plus consciente et profonde et de développer leurs connaissances. Comme l'indiquent les auteurs, un tel apprentissage implique différents défis pour les apprenants :

1. Ils se rappelleront et acquerront des connaissances précises et pertinentes sur le contenu.
2. Ils apprendront des stratégies pour une pensée efficace.
3. Ils développeront des routines de pensée.
4. Ils apprendront à planifier et à guider leurs propres pensées.
5. Ils initieront des tâches cognitives qui exigent une pensée efficace sur le contenu qu'on leur enseigne (Swartz et al., 2013).

Andonegi Santamaría (2016) a intégré la pensée efficace en Espagne à travers la méthode de l'ABP avec des apprenants de technologie inscrits en première année de l'enseignement secondaire obligatoire (ESO). Le succès de la méthode se reflète dans la capacité des apprenants à penser efficacement. Cependant, selon l'auteur, pour que les élèves soient capables de développer une pensée efficace, cette méthode doit être appliquée de manière répétée, en utilisant différentes compétences de pensée et en habituant les apprenants à les utiliser, afin de mesurer le résultat global.

La recherche de Barbán Gari (2017) a montré que les apprenants qui ont appris des connaissances scientifiques dans le cours de sciences naturelles par le biais de la méthodologie de l'ABP ont obtenu des résultats significativement plus élevés par rapport au groupe d'apprenants qui ont appris d'une manière plus traditionnelle.

Il convient également de mentionner l'importance de créer des routines de pensée dans les classes afin d'amener les élèves, tant individuellement que collectivement, à travailler les pensées, le raisonnement et les réflexions. Comme l'indique Swartz (2018), l'objectif lié à l'apprentissage basé sur la pensée, en tant qu'objectif général dans un programme scolaire, est un objectif de performance comparable à celui d'apprendre à parler et à écrire correctement dans une langue.

Gutiérrez-Fresneda et Gilar Corbí (2021) ont mené une recherche sur l'amélioration de l'écriture par le biais de routines de pensée dans les premiers niveaux scolaires. Comme l'expliquent les chercheurs, les routines de pensée rendent visibles les connaissances et les réflexions des élèves. Elles représentent un instrument efficace favorisant la création d'habitudes mentales réfléchies, le développement d'idées, l'organisation d'actions mentales, la mise en place de relations, ainsi que la structuration cohérente des contenus appris. D'où l'importance de promouvoir l'analyse réflexive et la pensée à voix haute sur cet apprentissage, facilitant ainsi l'accès au système de l'écriture.

Plus les compétences en langue écrite sont renforcées tôt, plus il sera facile pour les élèves d'accéder au système de l'écriture (Gutiérrez, 2017 ; Gutiérrez-Fresneda, Navas Martínez, 2019). À cet égard, Gutiérrez-Fresneda (2018) prône l'apprentissage partagé et les compétences de pensée car elles facilitent l'apprentissage de la composition écrite, considérée comme une priorité dans le système éducatif.

Cette contribution analyse les manières d'apprendre des étudiants de FLE inscrits en première année de la Licence en Études françaises à l'Université d'Alicante dans le but de savoir : où et comment apprennent-il ? Comment planifient-ils leur travail ? Quel soutien reçoivent-ils pour étudier ? Comment organisent-ils leurs notes de cours ? Comment préparent-ils leurs examens ?

Après avoir effectué un diagnostic préliminaire, des conseils seront donnés aux étudiants afin qu'ils étudient de manière autonome et efficace. Nous mettrons en pratique l'apprentissage basé sur la pensée (ABP) et enfin, nous évaluerons les résultats de cette approche.

2. OBJECTIFS

- Rechercher de la bibliographie sur la méthodologie de l'ABP.
- Elaborer un questionnaire initial et un questionnaire final pour collecter des informations sur les apprenants : 1. Phase initiale : attitudes, stratégies et techniques d'apprentissage des étudiants ; 2. Phase finale : aider les apprenants à vérifier et à valoriser l'intérêt de l'ABP.
- Développer la pensée critique des apprenants de FLE.
- Vérifier si les étudiants ont des habitudes de travail similaires.
- Voir si les étudiants interrogés programment une planification personnelle vis-à vis du travail universitaire.
- Mettre en pratique l'ABP de manière systématisée comme une partie essentielle de notre approche didactique.
- Analyser et interpréter les routines et les activités de pensée au sein de la classe de FLE.
- Donner des conseils aux apprenants pour perfectionner leurs techniques et stratégies d'apprentissage.
- Diffuser les résultats de l'innovation pédagogique.

3. MÉTHODOLOGIE

La méthodologie de recherche est mixte : quantitative et qualitative.

Tout d'abord, l'état de l'art a été rédigé grâce à la littérature existante sur l'ABP et en synthétisant son contenu. Des applications de l'ABP ont été pratiqués dans la matière "Langue française : communication orale I".

Deuxièmement, nous avons eu recours à des questionnaires qui garantissent la validité et la fiabilité de cette expérience d'innovation pédagogique. Deux questionnaires psychométriques ont été conçus à l'aide d'une échelle de likert en 4 points (1. Pas du tout d'accord ; 2. Pas d'accord ; 3. D'accord ; 4. Tout à fait d'accord). L'approche de la méthode

est quantitative. Les résultats sont analysés, contrastés et discutés, en suivant les postulats de la littérature spécifique sur le thème.

Parmi les différents questionnaires et inventaires déjà existants sur les techniques d'apprentissage (Pérez Avellaneda, 1995), nous avons choisi de suivre la structure du *Diagnóstico de la Ejecución del Estudio* (DEE) de Castillo Arredondo (1982) dans Castillo Arredondo, Polanco González (2011, p. 148-150) appliqué dans le domaine de l'enseignement primaire et secondaire et divisé en 5 domaines : 1) Lieu de travail ; 2) Planification du travail ; 3) Méthode de travail ; 4) Soutien ; 5) Préparation à l'évaluation. Dans notre cas, nous l'avons appliqué à l'enseignement universitaire et nous avons formulé les items en les adaptant à la matière. Par conséquent, les questions du diagnostic préliminaire sont classées en 5 domaines (Castillo Arredondo, 1982), chacun d'entre eux étant divisé en 6 items.

Le premier domaine fait référence au lieu de travail et recueille des informations sur les facteurs favorisant un travail efficace (intimité, tranquillité, confort, éclairage, matériel scolaire et ordre sur le bureau).

Le deuxième domaine concerne la planification des études et traite de l'équilibre entre le repos et le travail ; la programmation du temps de travail quotidien ; la gestion académique dans la matière de langue française et dans les devoirs ; les routines de travail pour obtenir de bonnes notes ; l'engagement dans le travail pendant au moins cinq jours ; la révision des thèmes déjà étudiés pendant le semestre.

Le troisième domaine se réfère à la méthode de travail et met l'accent sur le fait de réviser et copier les contenus de la matière ; de souligner les idées et les données les plus importantes de chaque leçon pour mieux les assimiler ; d'étudier de manière réfléchie ; de respecter les délais de remise des travaux ; de refaire les activités ou les exercices corrigés en classe afin de mieux les retenir ; de faire des fiches de travail, des schémas, des résumés ou des cartes conceptuelles, etc.

Le quatrième domaine valorise le soutien scolaire et le programme pédagogique de la matière qui fournit des informations importantes sur les compétences, les objectifs, les contenus, la bibliographie et l'évaluation. Il montre l'importance d'assister aux heures de permanence du

professorat pour améliorer les routines de travail ; détecter les difficultés des étudiants ; perfectionner les stratégies d'apprentissage des étudiants dans la réalisation de leurs travaux ; mettre en valeur la recherche d'informations sur Internet et à la bibliothèque et enfin fournir des conseils sur la prise de notes en classe afin de mieux retenir les explications du professeur.

Le cinquième domaine met l'accent sur la préparation de l'évaluation pour savoir si les examens sont préparés à l'avance ou à la dernière minute ; si la préparation des examens est considérée comme un processus qui prend en compte le travail quotidien ; si la remise des devoirs est toujours respectée ; si pendant la préparation des examens, les étudiants révisent les résumés qu'ils ont faits de chaque leçon; s'ils sont informés à l'avance des critères d'évaluation dans la matière, ainsi que du déroulement des examens et, enfin, si les étudiants réfléchissent à des questions hypothétiques sur l'examen.

Le questionnaire préliminaire a été rempli par les apprenants de première année. Le questionnaire final a permis d'aider les étudiants à vérifier, valoriser et prendre conscience des avantages pédagogiques de l'ABP.

3.1. Plan de travail

Le plan de travail (chronogramme organisationnel) comprend les actions suivantes réalisées en janvier et février 2022 :

- Élargir nos connaissances sur la littérature scientifique concernant l'ABP.
- Concevoir des modèles d'ABP pour encourager les étudiants à s'engager dans un apprentissage plus significatif, leur permettant ainsi d'améliorer leurs techniques et stratégies d'apprentissage.
- Créer des questionnaires assurant la validité et la fiabilité de cette expérience d'innovation pédagogique (Questionnaires 1 et 2).
- Établir une feuille de route pour le transfert des résultats.

3.2. Contexte et participants

La Faculté de Philosophie et des Lettres de l'Université d'Alicante dispense une Licence en Lettres dont l'objectif est de former des professionnels ayant un profil linguistique, culturel et littéraire, comprenant les études françaises et francophones. Pour cette étude, nous avons décidé de travailler avec un groupe spécifique d'apprenants de niveau B1. Il s'agit d'étudiants de première année qui ont une matière obligatoire au deuxième semestre, de quatre heures par semaine, intitulée "Langue française : communication orale I".

Le nombre total d'étudiants ayant participé à cette expérience est de 15. Ce diagnostic sur les techniques et stratégies d'apprentissage a été réalisé à partir d'un petit échantillon d'étudiants de l'enseignement supérieur. L'âge des apprenants varie entre 18 et 21 ans. Tous les étudiants ont un parcours académique similaire (à l'exception de certains étudiants étrangers) lorsqu'ils arrivent en première année de leur cursus universitaire. Ils parlent l'espagnol et/ou le valencien car nous sommes dans une province bilingue où les deux langues coexistent.

Dans la plupart des cas, leur formation en français est d'environ quatre ans. Ce chiffre peut varier si ils ont choisi le français comme matière optionnelle durant le collège et le lycée. Ainsi, pour la plupart, les apprenants ont déjà étudié le français auparavant. De plus, sauf dans des situations particulières (circonstances familiales), le seul contact des étudiants avec le français se fait dans le contexte universitaire.

3.3. Calendrier de la phase de mise en place

Du 31 janvier au 13 mai 2022 : 1. Application du diagnostic préliminaire

Du 1er février au 13 mai 2022 : Parallèlement à la mise en place de l'innovation pédagogique en classe, des séances ont été organisées avec les élèves pour le suivi et le retour permanent sur la progression de l'expérience, la planification et l'élaboration du travail axé sur l'ABP en vue du transfert des résultats.

Du 17 au 19 mai 2022 : mise en place du questionnaire 2.

3.4. Deroulement

Le diagnostic préliminaire, basé sur le questionnaire de Castillo Arredondo (1982), vise à analyser les techniques et les stratégies d'apprentissage d'un groupe d'étudiants en ce qui concerne la planification personnelle du temps de travail afin de savoir : où et comment étudient-ils à la maison, comment planifient-ils leur temps de travail, quelle est leur méthode d'apprentissage, quel soutien scolaire reçoivent-ils et comment se préparent-ils à leurs examens ?

Ce diagnostic a été réalisé à l'Université d'Alicante, pendant les heures de cours, au second semestre de l'année universitaire 2021-2022. Les étudiants de FLE de première année de la Faculté de Philosophie et des Lettres ont répondu volontairement et de manière totalement anonyme au questionnaire. Les données recueillies ont ensuite été analysées.

4. RÉSULTATS

4.1 Resultats de la mise en œuvre du DEE

Examinons maintenant les techniques et stratégies d'apprentissage des étudiants en rapport avec le lieu, la planification, la méthode, le soutien et l'évaluation.

TABLE 1. *Auto-évaluation*

AUTO-ÉVALUATION DES ÉTUDIANTS DE PREMIÈRE ANNÉE DE LICENCE						
Appré-ciation		Lieu	Planifica-tion	Méthode	Soutien	Evaluation
Bien	6	6,67%		6,67%	6,67%	
	5	40.00%	13.33%	6,67%	26,66%	33,34%
Pas-sable	4	26,66%	13.33%	20.00%	33,34%	26,66%
	3	6,67%	20.00%	46,66%	6,67%	20%
Insuffi-sant	2	20.00%	33,34%	13,33%	26,66%	20%
	1		20.00%	6,67%		
Total	%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%

Source : elaboration personnelle sur le modèle de Castillo Arredondo (1982) dans Castillo Arredondo & Polanco González (2011, p. 150).

À partir des résultats du diagnostic préliminaire appliqué à l'enseignement supérieur de l'Université d'Alicante, nous constatons que la majorité des étudiants dispose d'un lieu de travail offrant suffisamment d'intimité et de tranquillité pour étudier. Pour ces apprenants, cet endroit de travail, à l'abri du bruit et avec suffisamment de lumière et de matériel scolaire à portée de main, devient une condition fondamentale pour étudier efficacement. Par ailleurs, trois étudiants (20%) affirment ne pas avoir de lieu fixe pour étudier, ne considérant pas important d'être à l'abri du bruit (télévision, radio, téléphone, etc.), ni d'avoir un bureau bien rangé avec tout le matériel nécessaire à portée de main.

Concernant la planification de leur activité de travail, les apprenants de FLE avouent ne pas avoir d'horaire prévu pour le repos, les études, le temps libre, les amis et la famille, etc. De même, ils ont tendance à ne pas programmer leur temps de travail quotidien, ni à étudier au moins cinq jours par semaine. En revanche, tous les étudiants incluent des périodes de repos dans leur temps de travail et certains d'entre eux accordent un moment pour la révision des thèmes qu'ils ont déjà étudiés.

En analysant la méthode de travail des étudiants, nous remarquons que deux étudiants seulement ont de bonnes routines, techniques et stratégies d'apprentissage (13,34%). Les autres (7 étudiants), représentant la grande majorité des personnes interrogées (46,66%), ont des habitudes moins régulières et ceux qui n'ont pas une méthode de travail stable sont ceux qui ont les pires habitudes. Ces élèves ne lisent généralement pas la leçon avant de l'étudier attentivement, n'étudient pas activement et ne se tiennent pas au courant de la matière, et ne font ni de résumés ni de cartes conceptuelles pour chaque leçon (20%).

Quant aux heures de soutien, nous constatons qu'une minorité d'étudiants universitaires (26,66%) ne juge pas important de consulter les enseignants lors de leur permanence. Les autres ont tendance à assister aux heures de tutorat.

Enfin, les résultats de l'analyse de l'évaluation montrent que la grande majorité prépare bien ses examens et ont de bonnes habitudes de travail (33,34%). Six étudiants préparent régulièrement leurs examens

(46,66%). Cependant, trois étudiants avouent ne pas préparer leurs examens à l'avance (20%).

4.2 Resultats de la mise en œuvre de l'ABP et du questionnaire final

La mise en place de l'ABP a été très positive, permettant une méthodologie dynamique qui génère des débats en groupe par le biais de présentations et de travaux collaboratifs. La satisfaction et l'implication des apprenants et des enseignants ont été constatées.

De nombreux étudiants de première année de FLE indiquent que l'utilisation de documents authentiques comme les chansons et les extraits de films francophones en classe a été très positive et a encouragé l'échange d'idées entre les étudiants. L'apprentissage du FLE est devenu beaucoup plus significatif et les classes dynamiques se sont développées normalement, en suivant la méthodologie de l'ABP.

Dans les cours théoriques et pratiques de FLE, nous avons toujours réalisé un enseignement fondé sur la coopération, la participation et la représentation de situations quotidiennes dans la classe, afin que les étudiants utilisent la langue française dans des situations d'apprentissage réelles, en tenant compte de leurs connaissances préalables de la langue et de ces situations.

De surcroît, le scénario d'enseignement/apprentissage du FLE a stimulé le travail collaboratif, permettant aux étudiants de confronter leurs idées et leurs opinions au cours des différentes sessions.

Lorsqu'il s'agissait de prendre la parole et de participer aux discussions, plus de la moitié se sentait à l'aise, tandis que l'autre moitié ne l'était pas, probablement parce qu'il s'agissait d'apprenants timides.

Dans les activités de groupe, les étudiants ont développé leurs compétences réceptives, productives et interactives, ce qui leur a permis d'atteindre un meilleur apprentissage de la langue française basé sur un apprentissage significatif où les nouvelles connaissances à acquérir étaient liées aux connaissances précédentes.

L'utilisation de chansons et de films comme outils didactiques en classe pour faciliter la communication orale des étudiants a été très utile. De même, divers documents authentiques ont été utilisés, comme différents types de textes, des dialogues sur la manière d'organiser un voyage, de prendre un rendez-vous pour une consultation médicale, des textes informatifs sur le programme de mobilité ERASMUS, des textes expositifs sur l'actualité, ainsi que des thèmes variés d'expression orale et écrite et de compréhension orale et écrite sur la vie en société.

Ces différentes sessions leur ont été très bénéfiques et ont donné lieu à des discussions intéressantes, impliquant l'interaction des étudiants. Comme l'affirment Standish et Thoilliez (2018), la meilleure façon de développer une pensée critique plus authentique est la transmission d'un contenu disciplinaire riche en idées.

Les résultats montrent que la majorité des étudiants préfère les activités participatives (tâches collaboratives, exercices pratiques, visionnage et discussion de vidéos, présentations, dialogues, chansons, etc.) aux activités individuelles (exercices de grammaire, de conjugaison et de vocabulaire, etc.)

Un pourcentage élevé d'apprenants est capable de voir l'intérêt des chansons comme des activités d'enseignement/apprentissage et non comme de simples instruments pour introduire ou terminer d'autres activités, et beaucoup d'entre eux sont capables de reconnaître qu'ils sont engagés dans un apprentissage significatif.

Les activités de groupe ont bénéficié aux élèves ayant le plus de difficultés en français. Il est important de mentionner que le niveau des étudiants de FLE dans cette classe est très inégal. Certains ont un niveau très élevé en français et d'autres commencent tout juste à l'apprendre. Par conséquent, cette hétérogénéité de niveau parmi les étudiants était très importante lors de la mise en œuvre de l'ABP.

Nous n'avons pas pu réaliser toutes les activités de collaboration mais les contenus proposés aux élèves, pour leur apprentissage de la langue française, ont toujours été significatifs. Les étudiants ont pu mettre en relation les nouveaux contenus avec les précédents et ont été capables

de les comprendre et surtout de se les approprier, construisant ainsi de manière significative leurs propres connaissances.

5. DISCUSSION

S'il est vrai qu'il y a des étudiants qui préfèrent étudier avec de la musique, les enseignants devront tout de même les avertir qu'étudier dans un endroit où il n'y a pas de bruit facilite la concentration et augmente effectivement les performances de travail. De plus, il est nécessaire que l'apprenant prépare à l'avance tout le matériel dont il pourrait avoir besoin afin d'éviter les interruptions qui pourraient perturber son travail. Grâce à ces directives, l'étudiant prendra conscience de l'importance de bien préparer son lieu de travail à l'avance.

Après leur avoir proposé quelques suggestions pour parvenir à un travail efficace, il est essentiel d'analyser la planification de leur activité de travail. Comme nous l'avons vu précédemment, la grande majorité des étudiants ne sait pas comment planifier son travail et huit d'entre eux disent même le faire mal. Par conséquent, et afin d'aider chaque étudiant à organiser son programme personnel de travail, il est important que les enseignants les aident à le planifier afin qu'ils organisent et développent de bonnes habitudes dans leur travail scolaire quotidien.

Il est donc également fondamental d'expliquer aux étudiants l'importance d'une bonne planification, en leur donnant plusieurs directives, parmi lesquelles déterminer le moment le plus approprié pour étudier (matin, après-midi ou soir), fixer le temps à consacrer aux études, optimiser l'utilisation des ressources et agir de manière personnelle, flexible et réaliste. Il est conseillé aussi qu'un travail efficace soit quotidien et suivi d'un cahier scolaire personnel.

Quant à la méthode de travail inappropriée pour la plupart des étudiants, nous leur conseillons d'en adopter une, plus active et efficace. Il est important que chaque apprenant découvre comment appliquer telle ou telle méthode à sa manière. Autrement dit, tous les étudiants sont différents et chaque apprenant choisira une méthode en fonction de sa façon d'étudier. Le plus important est d'être actif en étudiant.

Concernant le soutien scolaire, nous pensons que les étudiants qui ne viennent jamais aux heures de permanence sont ceux qui en ont le plus besoin. Il faudrait donc leur parler pour les guider et les conseiller. De cette façon, nous pourrons mieux comprendre leurs difficultés et clarifier leurs doutes, tout en les aidant à améliorer leurs techniques et stratégies d'apprentissage en français. Quant aux autres élèves qui ont l'habitude d'assister aux heures de permanence, nous leur conseillons également de ne pas perdre cette habitude et de ne pas hésiter à demander à leur professeur des précisions s'ils ont des doutes ou des difficultés. Comme souligne Pérez Hernández (2018), le tuteur guide, oriente et facilite l'utilisation du matériel pédagogique, en interagissant et en aidant constamment l'étudiant, en l'encourageant à atteindre les objectifs.

Par ailleurs, pour les étudiants qui ne préparent pas à l'avance leurs examens, nous leur conseillons de se tenir à jour en français et d'avoir un plan de travail quotidien. Il est également nécessaire qu'ils suivent de près le programme de révision, qu'ils résolvent leurs doutes avant l'examen et qu'ils s'informent sur les sujets susceptibles de tomber lors de l'examen. Chemin faisant, ils doivent connaître les dates, l'heure et le lieu de l'examen, le type d'épreuve et la manière dont elle sera notée, tout en réfléchissant aux avantages de la réussite d'un test (ne pas avoir à redoubler, pouvoir s'amuser, etc.).

La mise en place de l'innovation pédagogique de l'ABP a été très bénéfique. Les étudiants ont réussi à apprécier le potentiel de l'ABP. Nous résumons ci-dessous les sept points positifs obtenus :

1/ Augmentation de la participation des étudiants.

Avec l'ABP, tous les étudiants, répartis en plusieurs groupes, ont participé aux discussions, exprimant leurs opinions. L'apprentissage du FLE était beaucoup plus significatif et les classes dynamiques se sont déroulées sans heurts. Les élèves sont devenus actifs, partageant des idées et apprenant de leurs pairs, ce qui a augmenté l'interaction entre eux grâce à l'apprentissage collaboratif.

2/ Un apprentissage plus significatif.

Les apprenants ont appris les uns des autres en s'entraidant. L'interaction entre eux a augmenté grâce aux activités proposées : tâches collaboratives, exercices pratiques, visionnage de vidéos et discussion, présentations, dialogues, chansons, etc. De cette manière, la coopération et l'esprit critique ont été encouragés.

3/ Une plus grande implication des étudiants.

Les étudiants de la Licence de FLE méconnaissaient l'ABP. L'expérience a donc été très positive pour eux, les motivant et les incitant à s'impliquer. Protagonistes de leur propre apprentissage, les élèves ont davantage participé.

4/ Pensée créative et critique.

Tous les étudiants de FLE ont créé des vidéos très originales à partir d'un film en français. Ils ont dû réfléchir au film et donner leur avis, en suivant plusieurs directives fournies par les enseignants. S'il est vrai, qu'au début, l'activité leur a semblé compliquée, exprimant le fait qu'ils ne savaient pas parler couramment le français, elle s'est avérée très intéressante et la plupart des apprenants ont obtenu d'excellentes notes. Ils ont appris en travaillant et en résolvant des problèmes.

5/ Aider les élèves ayant le plus de difficultés.

Les activités de groupe ont bénéficié aux élèves ayant le plus de difficultés en français. Par conséquent, cette hétérogénéité de niveau, parmi les étudiants, était très précieuse lors de la mise en application du travail collaboratif.

6/ Autonomie des étudiants.

L'ABP a encouragé l'autonomie et la responsabilité des étudiants en études françaises, objectifs prioritaires dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Les élèves ont pris leurs propres décisions et ont participé activement à toutes les activités proposées.

7/ Meilleure connaissance des étudiants.

La communication avec les étudiants a été maintenue de manière satisfaisante tout au long du second semestre. L'interaction a été très fructueuse. Les doutes et les difficultés ont été résolus, permettant ainsi une meilleure connaissance des étudiants.

6. CONCLUSION

À la fin de l'expérience, nous avons évalué dans quelle mesure les étudiants ont pris conscience de l'intérêt de l'ABP. Pour ce faire, nous avons prêté attention à l'adéquation de la méthodologie de l'ABP développée et mise en place en classe. Nous avons également analysé l'adéquation du protocole appliqué et celle des questionnaires au début et à la fin des cours (fiabilité et validité).

Cette innovation pédagogique a généré des résultats très utiles pour l'institution éducative en tant qu'expérience significative. Ces informations serviront d'exemple pour de futurs projets similaires. L'objectif est d'encourager la mise en place de pratiques plus approfondies qui amélioreront la qualité de l'éducation, en générant un point de départ pour des projets similaires dans lesquels l'ABP jouera un rôle fondamental.

Cette recherche a permis d'aider les étudiants à développer des techniques et des stratégies d'apprentissage, ainsi qu'à acquérir des connaissances qui leur serviront à l'avenir.

L'analyse du diagnostic préliminaire complété par les étudiants a fourni des données intéressantes sur leurs techniques et stratégies d'apprentissage. Nous avons établi une liste de problèmes détectés dans les méthodes et techniques de travail. Nous diffuserons, dans d'autres recherches, la contribution de l'ABP dans le processus d'enseignement/apprentissage et proposerons des pistes d'amélioration.

L'analyse du questionnaire final a confirmé la pertinence de l'intégration de l'ABP dans les classes. L'étude a permis de vérifier la validité et la fiabilité des questionnaires et d'atteindre les objectifs fixés dans cette expérience.

En somme, cette innovation pédagogique, mettant en avant l'ABP, a été très enrichissante pour les étudiants qui sont devenus des sujets actifs de leur propre apprentissage. L''expérience acquise permettra d'améliorer la qualité du matériel pédagogique (documents authentiques, audiovisuels et variété d'exercices) lors de nos prochaines classes.

7. RÉFÉRENCES

Abdel-Hafez-Pérez, S. (2013). Implantación del Thinking Based Learning (TBL) en el aula de Educación Primaria. (Trabajo Fin de Grado). Universidad Internacional de La Rioja

https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1862/2013_07_04_TFG_ESTUDIO_DELTRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Andonegi Santamaría, A. (2016). Propuesta de intervención sobre el método Thinking Based Learning (TBL) aplicado a los proyectos prácticos de Tecnología de 1º de ESO. Trabajo Fin de Master. Universidad Internacional de La Rioja

https://reunir.unir.net/handle/123456789/3988

Ausubel, D. (1961) Significado y aprendizaje significativo. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas

https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1J3D72LMF-1TF42P4PWD/aprendizaje%20significativo.pdf

Barbán Gari, V. (2017). Efectos del aprendizaje basado en el pensamiento (TBL) en la enseñanza de las ciencias naturales. Implicaciones para la formación del profesorado. Tesis doctoral inédita leída en la Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680472/barban_gari_viridiana.pdf?sequence=1

Castillo Arredondo, S. & Polanco González, L-P. (2011). Enseña a estudiar… aprende a aprender. Didáctica del Estudio. Prentice Hall

Castillo Arredondo, S. (1982). Agenda escolar del alumno. Paidopsique Promoción Educativa

Cuenca Esteban, F. (1994). Las técnicas de estudio en la Educación Primaria: manual del profesor de 1º, 2º y 3er ciclo. Editorial Académica Española (EAE)

Fernández, G.M. & García, M.A. (1995). Las técnicas de estudio en la educación secundaria. Editorial Escuela Española

Gutiérrez-Fresneda, R.& Gilar Corbí, R. (2021). Mejora del proceso de aprendizaje de la escritura mediante las rutinas del pensamiento. ONOMÁZEIN: Revista de lingüística, filología y traducción, 53, 192-209. Pontificia Universidad Católica de Chile

https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8130166.pdf

Gutierrez-Fresneda, R. & Navas Martínez, L. (2019). Mejora del proceso de construcción y representación gráfica de la palabra en el aprendizaje de la escritura, Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1), 193–200. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1430

Gutiérrez-Fresneda, R. (2018). Las destrezas del pensamiento y el aprendizaje compartido para la mejora de la composición escrita. ESE: Estudios sobre educación, 34, 263-281. https://doi.org/10.15581/004.34.263-281

Gutiérrez-Fresneda, R. (2017). Longitudinal study on the development of literacy skills during literacy. Revista de Psicodidáctica, 23(2), 77-16.

Jurado Caballero, C. (2010). Las 20 claves del éxito escolar: el más original, eficaz e innovador método de estudio. MAD, D.L

Marti, A. (2022). Método de estudio del alumnado de FLE (actitudes, estrategias y técnicas): el Aprendizaje Basado en el Pensamiento (ABP) como solución. Revista Internacional de Humanidades, 1-14. Human Review

Pérez Avellaneda, M. (1995). Estrategias de aprendizaje y estudio: análisis comparativo entre alumnos de diferentes niveles. Tesis doctoral. UNED

Pérez Hernández, J. (2018). Actitudes y estrategias en el aprendizaje escolar. Revista Vinculando. https://vinculando.org/educacion/actitudes-y-estrategias-en-el-aprendizaje-escolar.html

Ruiz-Morales, M. L. (2018). Aprendizaje basado en el pensamiento: su aplicación en la docencia del derecho penal. Thinking-based learning: Implementation in the teaching of criminal law. Revista de Educación y Derecho,18, 1-19.

https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/download/22921/24120/53394

DOI http://dx.doi.org/10.1344/REYD2018.18.24120

Standish, P. & Thoilliez, B. (2018). El pensamiento crítico en crisis. Una reconsideración pedagógica en tres movimientos. Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 30(2), 7–22. https://doi.org/10.14201/teoredu302722

Swartz, R. J. (2018). Pensar para aprender en el aula. Lecciones de aprendizaje basado en el pensamiento (TBL) para la educación primaria. España: SM.

http://ecat.server.grupo-sm.com/ecat_Documentos/ES176169_012456.pdf

Swartz, R. (2017). Enseñar a los alumnos a ser buenos pensadores y estudiantes es terapia ocupacional para la mente. Revista electrónica de terapia ocupacional Galicia, TOG, 14(26), 289-294. https://revistatog.com/num26/pdfs/editorial3e.pdf

Swartz, R.J., Costa, A.L., Beyer B.K., Reagan, R. & Kallick, B. (2013). El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del Siglo XXI. SM.

https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2013/05/Elaprendizaj basadoenelpensamiento.pdf

Vidal López, C. J. (2018). Proyecto de Innovación: Implementación de la metodología Thinking Based Learning (TBL) en el aula de Tecnología. TFM, Master en Profesorado, UNIZAR. Universidad Zaragoza.

https://zaguan.unizar.es/record/77472/files/TAZ-TFM-2018-321.pdf

¿INGLÉS COMO MEDIO DE INSTRUCCIÓN EN LOS GRADOS EN TRADUCCIÓN? UNA RADIOGRAFÍA DE LAS ASIGNATURAS DE PRÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

PEDRO HUMÁNEZ-BERRAL
Universidad de Cantabria

ANTONIO HERMÁN-CARVAJAL
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El inglés como medio de instrucción (*English-Medium Instruction – EMI, por sus siglas en inglés–*) en la educación terciaria se ha convertido en una tendencia a nivel mundial (Macaro et al., 2019). Muchas universidades han comenzado en las últimas décadas a impartir las asignaturas de sus programas de grado y posgrado en inglés siguiendo una doble estrategia de internacionalización de las instituciones (De Wit, 2011) ya que, por un lado, prepara a sus estudiantes para la comunicación en inglés a la vez que aprenden el contenido de la asignatura y, por otro lado, ofrece a los estudiantes internacionales la posibilidad de cursar sus estudios universitarios sin necesidad de aprender la lengua del país. Todo esto conlleva un incremento de las oportunidades de movilidad internacional tanto para el profesorado como para el alumnado universitario.

Sin embargo, el profesorado de asignaturas impartidas mediante el enfoque EMI en España tiende a pensar que las instituciones no ponen a su disposición medios suficientes para ayudar a la impartición de las clases en inglés ni se ofrecen otro tipo de incentivos (Lasagabaster, 2022). Esta situación puede dificultar que en España haya profesorado dispuesto a asumir la responsabilidad de la impartición de asignaturas o grupos que sigan el enfoque EMI. Sin embargo, esa problemática no

afectaría al profesorado universitario del área de lingüística inglesa que no imparte asignaturas propiamente de inglés como lengua extranjera o inglés con fines específicos. Este es el caso del profesorado de las asignaturas de traducción de inglés, que sí posee la formación necesaria para poder impartir las asignaturas de traducción en inglés, sin que se trate de asignaturas donde el único propósito sea el aprendizaje del inglés.

En visto de lo anterior, resulta interesante analizar la lengua de impartición de las asignaturas de traducción que involucran el uso activo o pasivo del inglés en los distintos grados en Traducción ofertados en España. De esta forma, podremos ofrecer una panorámica sobre cuál es la situación de las universidades españolas y responder a la cuestión sobre si este grado del área lingüística hace uso del EMI o no y de qué forma se usa el inglés como lengua de instrucción dentro del grado.

1.1. Conceptos clave de los grados en Traducción e Interpretación en España

De cara a conseguir una mejor comprensión del contexto universitario que contempla este trabajo, pasamos a detallar dos conceptos clave para entender mejor la estructura del Grado en Traducción e Interpretación y grados similares: la denominación de las lenguas de trabajo y la direccionalidad de la traducción.

Según la información disponible en *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación* (ANECA, 2004), en España, los distintos planes de estudio del Grado en Traducción e Interpretación se suelen articular con una o dos lenguas A (la primera lengua, que, por lo general, en España, suele ser español, excepto en los territorios con una lengua cooficial, donde coexisten ambas lenguas como la lengua A del grado y el estudiantado), una lengua B y una lengua C. En algunas universidades también se oferta la posibilidad de cursar una lengua D.

La lengua B es la primera lengua extranjera del alumnado, la lengua C es la segunda lengua extranjera del alumnado y, la lengua D, en los casos en los que se oferta, la tercera. Estas lenguas son las involucradas en el proceso de traducción junto con la lengua A, aunque no tiene por qué coincidir con las lenguas extranjeras que habla el estudiantado

matriculado en el grado. Por regla general, cabría esperar que el alumnado presentara un mayor conocimiento de la lengua B que de la lengua C y que, por tanto, también, de la lengua D. Esta deducción se puede hacer por los requerimientos competenciales en lengua extranjera que se expresan en las guías docentes de las asignaturas del grado. Así las cosas, el nivel de exigencia de la lengua extranjera puede ser importante a la hora de diseñar las asignaturas de los grados en Traducción e Interpretación.

Otro concepto importante es el de la direccionalidad de la traducción, es decir, desde qué lengua hacia qué lengua se traduce. Encontramos, así, traducción directa (desde la lengua B/C a la lengua A –en nuestro estudio será traducción del inglés al español–) y traducción inversa (desde la lengua A a la lengua B/C –en nuestro estudio, del español al inglés–).

Este estudio utiliza las guías docentes de los grados españoles en traducción como objeto de investigación, algo que ya han explorado otros estudios para otros fines, como para analizar la bibliografía sobre traductología presente en las guías docentes de los grados en Traducción (Castellano Martínez y Rodríguez Tapia, 2022) o para explorar la impartición de la traducción agroalimentaria en los grados en Traducción españoles (Moreno Paz y Rodríguez Tapia, 2015). Sin embargo, el estudio de la lengua de impartición en los grados en Traducción es un área aún inexplorada.

1.2. El Inglés como medio de instrucción

El inglés ha aumentado su presencia como lengua extranjera empleada para la instrucción universitaria a nivel mundial, a pesar de no tener un origen claro como por ejemplo otros enfoques como el AICLE (Julie, 2014). El hecho de que el inglés sea la lengua extranjera predominante en la instrucción en las universidades se debe a motivos como la internacionalización de las universidades o la demanda del aprendizaje de inglés por parte del estudiantado que, por motivos como la futura empleabilidad, poseen una mayor motivación para aprender inglés y no otras lenguas extranjeras (Ushioda y Dörnyei, 2017).

Wächter y Maiworm (2014) ya analizaron los grados universitarios a nivel europeo que se impartían en su totalidad en inglés, aunque el inglés como medio de instrucción también puede darse en solo parte de las asignaturas de un grado. De entre los países que formaron parte de este estudio, el estudiantado español fue el más crítico con el nivel de inglés del profesorado que impartía las asignaturas de formación universitaria en inglés. Sin embargo, esos estudios incluían grados cuyo contenido curricular no pertenecía a la lingüística y, más específicamente, a la lingüística de una lengua extranjera. En el caso del grado en Traducción, gran parte del profesorado imparte contenidos relacionados con la lengua extranjera, ya sea de forma general, teórica o aplicada. Por tanto, el nivel de inglés no parece *a priori* un problema en la impartición de las asignaturas de Traducción utilizando el inglés.

El estudio de Madrid y Julius (2020) comparó el rendimiento y la satisfacción con el grado entre estudiantes del grado en Magisterio que pertenecían al grupo con inglés como medio de instrucción y estudiantes que pertenecían a los grupos del mismo grado, pero que utilizaban la lengua materna (español) del estudiantado como lengua vehicular. Los resultados mostraron que el grupo EMI tenían un mayor rendimiento en las asignaturas de la especialidad de inglés que oferta el grado. Por tanto, encontramos que el trabajo en áreas lingüísticas en el grado en Magisterio se podría haber visto beneficiado por el uso del inglés como medio de instrucción. Sin embargo, la satisfacción con el grado fue ligeramente mayor entre el estudiantado de los grupos no EMI que entre el estudiantado de los grupos EMI. Entre el alumnado de los grados en Traducción se podrían esperar igualmente resultados similares en cuanto al rendimiento, pues también es alumnado que trabaja curricularmente la lingüística y, por tanto, se podría utilizar el inglés como medio de instrucción para favorecer el rendimiento en los contenidos y competencias esperadas en el estudio aplicado de la lengua extranjera.

Estos antecedentes crean la necesidad de investigar cuál es la situación de los grados en Traducción en España, ya que, como se ha visto, hay distintas alternativas a la hora de ofrecer un grado que emplee el inglés como medio de instrucción. En dicho contexto, este estudio pretende mostrar una panorámica sobre cuál es la situación del inglés como medio

de instrucción en los grados en Traducción en España: esto implica conocer si los grados ofertados se imparten en su totalidad en inglés, en su totalidad en español, se ofrecen grupos con distintas opciones en cuanto a la lengua de impartición o si se dan otras posibilidades.

2. OBJETIVOS

Nuestra investigación presenta el siguiente objetivo general:

- Ofrecer una panorámica de la lengua de impartición en las asignaturas de traducción pertenecientes a los grados en Traducción e Interpretación de las universidades españolas.

Para lograr una mejor consecución de dicho objetivo, esta investigación concreta ese objetivo en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la lengua de impartición de las asignaturas de traducción según la direccionalidad de la traducción en la asignatura.
- Analizar la lengua de impartición de las asignaturas de traducción según el carácter de la lengua inglesa en la asignatura (B o C).
- Analizar la lengua de impartición de las asignaturas de traducción según el carácter de la asignatura (obligatoria u optativa).
- Analizar la lengua de impartición de las asignaturas de traducción según la titularidad de los centros (públicos o privados).

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo nuestro estudio, en primer lugar, utilizamos la *web Qué estudiar y dónde en la Universidad (QEDU)*[98], del Ministerio de Universidades, donde aparecen todas las titulaciones oficiales ofertadas en España. En esta *web* hicimos una doble búsqueda. En primer lugar, en el apartado de «Titulación», seleccionamos «Grado» y en la búsqueda por palabras clave escribimos «traducción». En las opciones de

[98] Disponible en: https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/busquedaSimple.action

«presencialidad», «posibilidad de cursarlo en idioma extranjero» y «tipo de universidad» marcamos, en todos los casos, la opción de «Todos». Esta búsqueda nos devolvió 37 resultados, si bien es cierto que, por ejemplo, en el caso de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), aparecen como planes de estudios separados el Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Alemán y el Grado en Traducción e Interpretación Inglés-Francés. En este caso, para el propósito de nuestro estudio, se unen en un solo título.

Además de dicho caso, nos encontramos con el Grado en Traducción e Interpretación de Lengua de Signos Española, ofertado por la Universidad Alfonso X El Sabio (UAX), que también excluimos de nuestro estudio por no tener el inglés como objeto de estudio o lengua de trabajo; igualmente, este grado (ni ninguno otro del ámbito de la traducción e interpretación) no se encuentra ya en la *web* de la propia universidad. Problemática similar a la de la UAX nos la encontramos en otras universidades que aparecen en QEDU como ofertantes de grados en Traducción e Interpretación: la Universidad Europea de Madrid y la Universidad Ramón Llull también aparecen como universidades en las que es posible estudiar traducción, pero sus *webs* oficiales no muestran dicha titulación como disponible en la actualidad[99].

Tras esta búsqueda, hicimos también una búsqueda en QEDU sin consignar palabras clave, marcando en las mismas opciones que en la búsqueda anterior «todos», salvo en el apartado de «ámbito», donde seleccionamos «Artes y Humanidades» y «Lenguas». Con estos resultados examinamos los distintos registros de grados de lenguas con el objetivo de analizar si había algún grado del ámbito de la traducción que, sin embargo, no llevase la palabra «traducción» en su nombre. Aunque encontramos grados llamados «Lenguas Modernas», tras examinar sus planes de estudios no constatamos que el objetivo de dichos grados fuera el de formar traductores, por lo que no añadimos ninguno de los grados listados en esta segunda búsqueda.

[99] La Universidad Europea ofrece este grado de forma *online*, pero no se adscribe concretamente a la Universidad Europea de Madrid, aunque aparezca que el título sea emitido por la Universidad Europea de Madrid. En cualquier caso, se incluye en el estudio.

Además de lo anterior, cabe destacar que hemos omitido las titulaciones de doble grado universitario que incluyen alguno de los grados ya analizados. Como todos incluían ya estos grados, no se ha incluido ningún doble grado.

Tras esta búsqueda y estas precisiones, nuestro análisis ha contado con grados de 31 universidades. Es interesante precisar que algunas universidades «comparten» planes de estudio, como la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya y la Universitat Oberta de Catalunya o la Universidad San Jorge y el Centro de Estudios Superiores Universitarios de Galicia, que está adscrito a la Universidad San Jorge, pero tiene profesorado diferente para la impartición de las asignaturas.

Tras determinar qué universidades son susceptibles de estudio, hemos compilado un corpus *ad hoc* de las guías docentes de las asignaturas de traducción. Para determinar qué asignaturas se iban a analizar, seguimos los siguientes criterios:

a. Que la asignatura tuviese como objeto la práctica de la traducción. Por tanto, las asignaturas que tienen un carácter exclusivamente teórico, se han excluido de este estudio.

b. Que el par de lenguas de trabajo fuese español-inglés (o inglés-español).

c. Que el inglés fuese la lengua B o la lengua C.

d. Que la asignatura tuviese, en universidades de territorios con lengua cooficial, algún grupo impartido en español.

En todos los casos se compilaron las guías docentes publicadas más recientes, que eran las correspondientes al curso 2022-2023. No obstante, en algunas universidades, como la Universidad Europea del Atlántico, no estaban disponibles, de forma pública, las guías docentes más actualizadas. En el caso de dicha universidad, por ejemplo, solamente aparecían guías docentes del curso 2019-2020 o, en su defecto, guías «pendientes de actualización». En cualquier caso, estas guías se compilaron y se tuvieron en cuenta en nuestro estudio, si bien es cierto que pueden desdibujar levemente el panorama sobre el estado actual de la lengua de

impartición de las asignaturas de traducción en los grados en Traducción e Interpretación en España.

Finalmente, se compilaron y analizaron 332 guías docentes. Cuando para alguna de las variables del estudio (direccionalidad de la traducción en la asignatura, carácter de la lengua inglesa en la asignatura, carácter de la asignatura, titularidad de los centros) no se encontraron datos fehacientes o claros que nos diesen una respuesta, se consignó como «no se especifica» en nuestro estudio.

4. RESULTADOS

Nuestro estudio ha mostrado los resultados que se desglosan en las siguientes tablas. En la tabla 1 se muestran los resultados atendiendo a la direccionalidad de la asignatura:

TABLA 1. *Número de asignaturas y lengua de impartición según la direccionalidad de la traducción en dicha asignatura*

LDI[100] DIR[101]	No se especifica	Español	Español e inglés	Inglés	Otros	Σ
Directa	81	62	54	16	8	221
Directa e inversa	16	12	16	13	1	58
Inversa	13	1	7	13	1	35
No se especifica	0	6	7	4	1	18
Σ	110	81	84	46	11	332

Ya desde estos primeros resultados se aprecia un resultado que se repetirá en el resto de las tablas que muestran los resultados atendiendo a las diferentes variables involucradas en este estudio: el gran número de casos en los que no se especifica la lengua de impartición de la asignatura. En total, un tercio de las asignaturas analizadas no incluyen información sobre la lengua de impartición en su guía docente. Asimismo, en un total de 18 asignaturas no hemos podido concluir la direccionalidad de la misma, ya que no hay un apartado dedicado a la direccionalidad de la

[100] En las tablas, la lengua de impartición de las asignaturas aparece como «LDI».

[101] Direccionalidad de la traducción en la asignatura.

traducción ni se incluye información en el propio título o cuerpo de la guía docente de donde se pueda deducir dicha información.

Por otro lado, en la tabla 2, mostramos el rol de la lengua inglesa en las asignaturas analizadas. La inmensa mayoría de asignaturas son asignaturas de lengua B (232), algunas son comunes a las lenguas B y C (48) y, la minoría, de lengua C (41). También hay algunas asignaturas que no hemos podido identificar si son de lengua B, lengua C o ambas (11), ya que las guías no incluían ningún tipo de información de donde se pudiera deducir esto.

TABLA 2. *Número de asignaturas y lengua de impartición según el carácter de la lengua inglesa en la asignatura: lengua B o lengua C*

LDI CLI[102]	No se especifica	Español	Español e inglés	Inglés	Otros	Σ
LB	85	53	54	34	6	232
LB y LC	5	15	16	9	3	48
LC	16	13	7	3	2	41
No se especifica	4	0	7	0	0	11
Σ	110	81	84	46	11	332

En la tabla 3 mostramos los datos de lengua de impartición según el carácter de la asignatura. En este caso, la inmensa mayoría (218) de asignaturas son obligatorias, frente a 99 optativas y 14 asignaturas en las que no se especificaba su carácter. Este último caso se debe a que los planes de estudio en los que se incluían estas asignaturas no dividían el total de asignaturas en obligatorias u optativas ni incluyen guías docentes que ofrezcan de forma explícita o implícita esta información.

[102] Carácter de la lengua inglesa en la asignatura: inglés como lengua B (LB) o lengua C (LC).

TABLA 3. *Número de asignaturas y lengua de impartición según el carácter de la asignatura*

LDI CAR[103]	No se especifica	Español	Español e inglés	Inglés	Otros	Σ
Obligatoria	70	54	63	24	7	218
Optativa	40	20	21	16	3	99
No se especifica	0	7	0	6	1	14
Σ	110	81	84	46	11	332

Por último, en la tabla 4, mostramos los resultados según la titularidad del centro. Esta es la única variable que no ha presentado dificultades para recabar la información, por lo que no hay ningún caso en el que no se haya podido determinar si unas asignaturas pertenecen a un centro público o privado. A pesar de que esta información no se incluye de forma explícita en las guías docentes de las asignaturas, se ha consultado la titularidad de los centros mediante la información disponible en los sitios web de las universidades. Como se puede observar, las asignaturas de centros públicos representan tres cuartas partes de nuestra muestra, frente a la cuarta parte que representan las asignaturas de centros privados.

TABLA 4*. Número de asignaturas y lengua de impartición según la titularidad del centro*

LDI TIT[104]	No se especifica	Español	Español e inglés	Inglés	Otros	Σ
Público	69	69	61	43	11	253
Privado	41	12	23	3	0	79
Σ	110	81	84	46	11	332

5. DISCUSIÓN

De acuerdo con los datos extraídos, en un 33,1 % de las guías docentes analizadas no se especifica la lengua de impartición de la asignatura. Esto nos lleva a plantearnos si las universidades españolas en su

[103] Carácter de la asignatura: obligatoria u optativa.

[104] Titularidad del centro: público o privado. Los centros adscritos se contabilizan como privados.

conjunto dan la suficiente importancia a la lengua de impartición de las asignaturas. Es positivo, en cualquier caso, que dos tercios de las mismas sí incluyan dicha información en sus guías docentes, pero las cifras revelan aún una carencia de información en ese sentido.

Otro dato que llama la atención es que un cuarto de las asignaturas analizadas se imparte, según las guías docentes, tanto en inglés como en español. Al ver estos datos cabe preguntarse en qué forma están presentes esas lenguas y si, en lugar de a la lengua de impartición, esos datos se refieren únicamente a las lenguas con las que se tiene algún contacto en clase (independientemente de que se utilicen como lengua vehicular de la clase).

En cuanto a la lengua de impartición según la direccionalidad de la asignatura, llama también la atención que el inglés (de forma exclusiva, sin contar los casos en los que se usa español e inglés) se utiliza con una mayor frecuencia en las asignaturas de traducción inversa (en un 37,1 % de ellas) que en las de traducción directa (en un 7,2 % de ellas). Esto podría indicar que la lengua de impartición de la asignatura tiene relación con la lengua en la que el alumnado debe producir los textos que traducen. En el caso de la direccionalidad de la traducción de las asignaturas también nos hemos encontrado con la dificultad, en hasta 18 casos, de saber si la asignatura analizada era de traducción directa, inversa o ambas, a tenor del contenido de la guía docente.

En cuanto al carácter de la lengua inglesa (inglés como lengua B o como lengua C), también nos encontramos que un 14,7 % de las asignaturas de traducción en las que el inglés es lengua B se imparten en inglés, mientras que en el caso de las asignaturas en las que el inglés es la lengua C del alumnado, este porcentaje se reduce al 7,3 %. Con este resultado, junto a la lengua de impartición según la direccionalidad de la asignatura, parece que existe una mayor tendencia a utilizar la lengua inglesa como lengua vehicular en la asignatura cuando en esta la lengua inglesa es la lengua B del alumnado y cuando la direccionalidad de la asignatura es inversa.

En este punto, cabe preguntarnos lo siguiente: ¿esta tendencia responde a una voluntad o estrategia de potenciar la lengua inglesa en aquellos

casos en los que se podría requerir un conocimiento más activo de la misma? Al tener que traducir al inglés, las destrezas activas (como la producción de textos escritos) se utilizan más que las pasivas (como es la comprensión de textos escritos en inglés para traducirlos al español); por otra parte, se presupone que en la lengua B se suele tener un nivel de competencia lingüística mayor que en la lengua C, por lo que cabe plantearse si el hecho de que las asignaturas en las que el inglés es la lengua B se impartan más en inglés que aquellas en las que el inglés es la lengua C se debe a una presuposición de que el alumnado podría tener dificultades para seguir la docencia de forma íntegra en inglés. Sin embargo, en los grados de áreas no lingüísticas se utiliza el inglés como medio de instrucción sin tener en cuenta si el inglés es la lengua B o C (pues esa distinción solo se hace en los grados en Traducción), por lo que los datos parecen mostrar que se da una relevancia especial al conocimiento previo de la lengua extranjera por parte del estudiantado a la hora de decidir la lengua de impartición de las asignaturas.

Según el carácter de la asignatura, nos encontramos que el 11 % de las asignaturas obligatorias se imparten en inglés, mientras que el 16,2 % de las optativas hacen lo propio. Antes del análisis se podría haber pensado que, al tratarse de asignaturas optativas, se podrían ofertar más asignaturas de traducción impartidas en inglés, como una posibilidad más dentro de los distintos itinerarios formativos del alumnado. No obstante, en vista de los resultados, no parece que esta sea una de las motivaciones a la hora de diseñar y ofertar asignaturas, al menos, según la información recogida en las guías docentes.

Por último, tomando como variable la titularidad del centro, observamos que un 17 % de las asignaturas de traducción impartidas en universidades públicas se imparten exclusivamente en inglés, mientras que este porcentaje baja a tan solo un 3,8 % en el caso de las asignaturas de traducción impartidas en universidades privadas. También llama la atención que un 51,9 % de las asignaturas analizadas pertenecientes a universidades privadas no especifican la lengua de impartición, frente al 27,3 % de las universidades públicas que no lo hacen.

En cualquier caso, en la variable de la titularidad del centro sí que se aprecia una diferencia más clara que en otras variables; cabría plantearse

si esta diferencia se deba, quizás, a una menor acogida de alumnado internacional o por un menor apoyo institucional a la impartición de las asignaturas en inglés en las instituciones privadas, ya que, como se expuso anteriormente, estas son causas que típicamente suelen llevar a un menor uso del inglés como lengua de instrucción (Lasagabaster, 2022).

6. CONCLUSIONES

En este estudio hemos analizado el panorama de las lenguas de impartición de las asignaturas de práctica de la traducción en las universidades españolas, poniendo el foco, concretamente, en el rol que tiene la lengua inglesa en dicho panorama. En general, sorprende la gran cantidad de asignaturas que no muestran en su guía docente la lengua de impartición: un tercio del total omiten dicha información. Esto nos lleva a plantearnos si se debe a una falta de conciencia a la hora de constatar la lengua de impartición de las asignaturas con, entre otros objetivos, lograr una mejora de la internacionalización de las instituciones facilitando estos datos a alumnado internacional que puede no tener un nivel suficiente de la lengua oficial de la institución de destino como para logar un aprovechamiento suficiente de la asignatura.

Asimismo, parece que se usa más el inglés como estrategia de mejora de competencia lingüística, a tenor de su mayor uso en las asignaturas de traducción inversa, en la que se requiere un mayor conocimiento de las destrezas que suponen un conocimiento activo de la lengua inglesa (como la producción de textos escritos). No obstante, también parece que se utiliza más con alumnado al que se le presupone un mayor nivel de partida de inglés, en vista del mayor uso del inglés como lengua de instrucción en las asignaturas en las que el inglés es la primera lengua extranjera del alumnado (lengua B) que en las que es la segunda lengua extranjera.

Este estudio está limitado por la información disponible en las guías docentes de las asignaturas de traducción de los grados en Traducción en España. Por ello, este estudio está siendo ya complementado con información facilitada por la administración de las facultades en las que se

encuentran adscritos los grados en Traducción que se han contemplado para este estudio.

En cualquier caso, tras este estudio, nos planteamos cuestiones sobre las que ya estamos trabajando, como la motivación para impartir las asignaturas en inglés: ¿forma parte de una estrategia de mejora de la competencia lingüística, de una estrategia para la mejora de la internacionalización de la institución o se hace, simplemente, por la voluntad del profesorado? Para ello, optamos por un estudio que plantea la percepción del profesorado del grado, algo que ya se ha hecho en otros estudios con otras finalidades dentro del grado en Traducción (véase, por ejemplo, Bautista Becerro et al. 2022). Asimismo, también sería interesante analizar el panorama con otras lenguas, como el francés o el alemán, que también están presentes en un gran número de planes de estudio de Traducción e Interpretación.

7. APOYOS

Este trabajo se ha llevado a cabo gracias a la concesión a Pedro Humánez-Berral de una ayuda para la formación de doctores con referencia PRE2021-100711 por parte de la Agencia Estatal de Investigación y financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por el FSE+ y gracias a la concesión a Antonio Hermán-Carvajal de una Ayuda para la Formación de Profesorado Universitario con referencia FPU20/00039 por parte del Ministerio de Universidades del Gobierno de España.

8. REFERENCIAS

ANECA (2004). Libro blanco del título de grado en traducción e interpretación. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Bautista Becerro, F., Valero Juan, M. y Recio Ariza, M. A. (2022). La traducción médico-farmacéutica en los Grados de Traducción e Interpretación en las universidades españolas: la opinión de los profesores. Panace@, 23 (55), 47-63

Castellano Martínez, J. M. y Rodríguez Tapia, S. (2022). La formación en traductología en el grado de Traducción e Interpretación de la Universidad española. Quaderns. Revista de Traducció, 29, 137–157. https://doi.org/10.5565/rev/quaderns.65

Dearden, J. (2014). English as a medium of instruction-a growing global phenomenon. British Council.

De Wit, H. (2011). Internationalization of higher education: Nine misconceptions. International Higher Education, 64, 6-7.

Lasagabaster, D. (2022). Teacher preparedness for English-medium instruction. Journal of English-Medium Instruction, 1(1), 48–64. https://doi.org/10.1075/jemi.21011.las

Macaro, E., Jiménez Muñoz, A. J. y Lasagabaster, D. (1970). The Importance of Certification of English Medium Instruction teachers in Higher Education in Spain. Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras, 32, 103–118. https://doi.org/10.30827/pl.v0i32.13702

Madrid, D. y Julius, S. M. (2020). Academic Achievement of Bilingual and Non-Bilingual Education Degree Students. Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de Las Lenguas Extranjeras, 34, 25–37. https://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16731

Moreno Paz, M. del C. y Rodríguez Tapia, S. (2015). La situación de la traducción agroalimentaria en la investigación y la formación en España. Skopos, 6.

Ushioda, E. y Dörnyei, Z. (2017). Beyond Global English: Motivation to Learn Languages in a Multicultural World: Introduction to the Special Issue. The Modern Language Journal, 101(3), 451–454. https://doi.org/10.1111/modl.12407

Wächter, B. y Maiworm, F. (2014). English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014. Bonn: Lemmens.

INTERFRASEO COMO PARTE INTRINSECA DEL PROCESO TRANSITORIO DE APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA O SEGUNDA LENGUA

DAIANA-GEORGIANA DUMBRAVESCU
Spiru Haret University

SUSANA MERINO MAÑUECO
Universidad de Valladolid

1. RAÍCES DEL CONCEPTO DE *INTERFRASEO*

La experiencia personal de aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) nos ha inculcado una determinada cautela en torno a este "terreno resbaladizo" que representa el contenido fraseológico. Un terreno del que todo aprendiente de una LE intenta apoderarse no sólo para identificar y decodificar significados fraseológicos, sino también para utilizar correctamente una serie, más o menos variada, de expresiones idiomáticas, modismos, frases hechas, sentencias, refranes, proverbios, etc., independientemente de la terminología utilizada en este sentido.

Unida a nuestras propias experiencias de aprendizaje se halla la experiencia profesional-didáctica y la observación directa y meditada de que la fraseología es un auténtico campo de batalla para profesores y aprendientes, tanto en lo que supone su enseñanza, como también su aprendizaje.

Al postular su concepto de Interlengua, Selinker (1972) lo fundamentaba en los estudios de adquisición/aprendizaje de segundas lenguas. En nuestro caso, al proponer el concepto de *Interfraseo*, nos remitimos a las investigaciones y estudios de fraseología publicados en libros y revistas de especialidad, en las últimas décadas, estudios que han conocido un enorme auge, tanto a nivel nacional como internacional, y cuyas raíces parten del trabajo pionero en fraseología, publicado en Francia, en 1909, y cuya autoría pertenece a Charles Bally, Traité de stylistiqué française.

Interfraseo, por ende, podría reivindicar sus raíces en los trabajos de los estructuralistas rusos, como iniciadores y fundadores de una auténtica escuela de fraseología, así como en otros investigadores de reconocido prestigio, como Víktor Vladimírovich Vinogradov (1947)[105].

En el traspaso de un siglo, la emergencia y la proliferación de estudios, encuentros y congresos llevados a cabo en distintos países del mundo han hecho posible que pueda hablarse de una "internacionalización" (Corpas Pastor y Mena Martínez, 2004, p. 9) de la fraseología como campo de investigación en busca de su propia identidad. Una identidad en el sentido de reconocer y establecer su presencia, su existencia, sus circunstancias y todos aquellos aspectos que puedan contribuir a la producción del conocimiento científico fraseológico como disciplina lingüística autónoma (Durante, 2014), es decir, como disciplina en busca de su propio estatus. En este amplio lapso de tiempo, es bien sabido que la fraseología ha atravesado su juventud dorada, estando marcada por los estudios realizados y lanzados por sus fundadores e iniciadores, alcanzando su madurez y pasado de ser considerada "una subdisciplina" (Corpas Pastor, 2001, p. 25) a una disciplina relativamente autónoma que se encuentra en estrecha relación de interdependencia con otras disciplinas y ciencias, entre estas: la etimología, la lexicología, la paremiología, la morfología, la sintaxis, la estilística, la semántica, la pragmática, la sociolingüística, la psicolingüística, la traductología, la didáctica, la lingüística de corpus (Leal Riol, 2011; Durante, 2014) y, más recientemente, las ciencias de la computación.

Los numerosos estudios fraseológicos abordados tanto desde una perspectiva diacrónica como sincrónica, los estudios contrastivos y los generativo-transformacionales han ido marcando su propia trayectoria evolutiva, jalonando sus avances.

Interlengua, a su vez, como concepto que marca el proceso de transición y evolución en el aprendizaje de una lengua ha hecho ya carrera de modo que todo profesional de la enseñanza lo conoce y lo utiliza para hacer referencia a las etapas sucesivas de aprendizaje en las que se sitúa toda

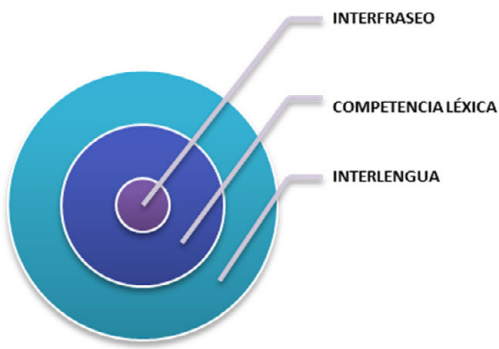
[105] Víktor Vladimírovich Vinogradov (1895-1969), lingüista soviético de renombre mundial, fue director del Instituto Lingüístico de la Academia de Ciencias.

persona que aprende una lengua (materna o extranjera). Guillén Díaz (2004, p. 86), al referirse a Interlengua, lo definía como:

> Sistema lingüístico propio que el alumnado elabora en el aprendizaje de una lengua y que va modificando en etapas sucesivas hasta lograr la competencia del adulto en el caso de la lengua propia o del nativo en el caso de una LE. La interlengua es un conocimiento transitorio inestable y simplificado que presenta reglas de la lengua materna, de la lengua extranjera y reglas que no pertenecen ni a una ni a otra lengua. La interlengua de un estudiante de L2 refleja el intento de utilizar con fines comunicativos un sistema lingüístico que no conoce de manera completa, por lo que, en determinadas circunstancias habrá de subsanar las carencias lingüísticas en la lengua meta, a través de otro tipo de recursos que podrán ser lingüísticos o no. (Guillén Díaz, 2004, p. 86).

Si Interlengua es el sistema lingüístico visto como conjunto (conjunto de reglas y contenidos que el hablante construye y reconstruye constante y permanentemente con vistas a alcanzar una mejor competencia comunicativa), entonces, podríamos considerarlo como concepto meta que encierra un núcleo, un elemento integrador llamado *Interfraseo*. En la figura que se muestra a continuación, presentamos esta visión personal inclusiva del concepto de Interlengua.

FIGURA 1. *Nuestra visión acerca de la integración de Interfraseo en el concepto de Interlengua*



Fuente: elaboración propia

Intefraseo se presenta, por ende, como aquel sistema lingüístico - fraseológico propio del aprendiente que uno construye y reconstruye constantemente en el aprendizaje de una lengua y que va modificando en

etapas sucesivas hasta lograr una determinada competencia léxico -comunicativa. A través del *Interfraseo*, hacemos referencia al conocimiento fraseológico en su complejidad, independientemente de si son expresiones idiomáticas, frases hechas, modismos, paremias (refranes y proverbios), citas (de autor conocido o no), colocaciones o fórmulas rutinarias, en definitiva, un conocimiento inestable y complejo, que presenta estructuras propias de una determinada lengua. Dichas estructuras pueden ser parecidas en la lengua materna (LM) y en la lengua extranjera (LE) o completamente diferentes, en cuyo caso, el aprendiente se ve obligado a recurrir a distintas estrategias cognitivas (entre estas las de transferencia, simplificación, calco, etc.) en busca de una comprensión y/o una comunicación más matizada y surgida de una necesidad altamente expresiva. El *Interfraseo* como concepto reflejaría también el intento del hablante de una LE o L2, en sus diferentes etapas de aprendizaje, de utilizar, con fines comunicativos, todo un sistema fraseológico (en formación) y que todavía no domina por completo, por lo que, en determinadas circunstancias, habrá que subsanar diferentes errores que podrían ser de varios tipos: ortográficos, de pronunciación, morfológicos, sintácticos, lexicológicos, estilísticos, semánticos, pragmáticos, etc., en la lengua meta, recurriendo o no a una serie de recursos que podrán ser, a su vez, lingüísticos o no.

2. UNIDADES FRASEOLÓGICAS E *INTERFRASEO* COMO RESULTADO DE LA CONVERGENCIA Y DIVERGENCIA INTERFRASEOLÓGICA

Las unidades fraseológicas, caracterizadas por el lingüista rumano, Coteanu (1997, p. 5), como "maravillas" con estructura fija, que enriquecen y dan color expresivo, matizando semánticamente la comunicación de todo hablante, al seleccionarlas y utilizarlas en su discurso –sea escrito u oral–, se circunscriben al campo de la fraseología que, según destacaba Navarro (2003), es, a su vez, un "campo nocional heterogéneo y difícil de delimitar" (p. 99). Un campo que tiene un vínculo estrecho con el de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLyL), más específicamente, con la denominada *Fraseodidáctica* como *Didáctica específica de las UF*.

Han suscitado un interés cada vez más intenso por parte de lingüistas, estudiosos de la lingüística computacional, psicolingüistas, etnógrafos, sociólogos, sociolingüistas, filólogos, didactas, traductores, intérpretes, alumnos que estudian una LE y, especialmente, por parte de todos aquellos hablantes que han alcanzado un buen dominio de la lengua y que son conocedores de lo que Rodríguez Monroy (1999) denominaba "usos lingüísticos de vernáculos y foráneos" (p. 11) de dichas expresiones en una lengua.

Más allá del hecho de que dichas unidades fraseológicas se revelan como un objeto importante de atención para la Traductología, entendida como "un acto de […] apropiación de lo otro" (Rodríguez Monroy, 1999, p. 12), son o pueden ser una auténtica fuente productora de errores de todo tipo: gramaticales (morfológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos), culturales, traductológicos etc.

Dichos errores plantean fuertes consecuencias culturales y sociales negativas, mientras se añaden las dificultades en torno a la interiorización como proceso complejo en el que entran a jugar un papel importante muchos factores - entre estos, factores comunicativos y afectivos - así como la importancia de la necesidad de que el hablante posee sólidos conocimientos semánticos y culturales de las dos lenguas, en el caso de un hablante no nativo que decide recurrir al uso de las unidades fraseológicas.

El número relativamente alto y la diversidad de las UF han contribuido a desentrañar las dificultades que las acompañan. Una diversidad que se puede entender en términos humboldianos respecto a que la lengua, el psíquico y el espíritu nacional representan entidades indisolublemente unidas ya que, como precisaba Pál (2015), "în limbă se răsfrânge ceea ce gândeşte şi simte un popor[106]"(p.1) y, desde esta perspectiva, las UF, como parte de la lengua, reflejan una gran "diversitate spirituală[107]" (p.1). La fuerte interdependencia entre lengua - pensamiento - sociedad

[106] Traducción personal del rumano al español: "en la lengua se refleja lo que piensa y siente un pueblo".

[107] Traducción personal del rumano al español: "la variedad de la lengua se refleja, en esencia, en la diversidad espiritual".

nos permite considerar que la variedad de las UF de una lengua es el propio reflejo del "universul reprezentărilor, al asocierilor mentale caracteristice unei colectivităţi, astfel încât, bogăţia vocabularului unei limbi corespunde, în linii mari, bogăţiei lumii reprezentărilor mentale de care dispune colectivitatea care o vorbeşte[108]" (Pál, 2015, p. 2). La heterogeneidad misma de las unidades fraseológicas en una lengua se convierte en una dificultad añadida de este contenido lingüístico inestable y, consecuentemente, da lugar a la aparición de posibles errores en su uso, en dificultades en recordar y utilizar determinadas expresiones o incluso en la dificultad en identificar correctamente el sentido fraseológico adecuado.

Además, la presencia y el uso de las unidades fraseológicas en la comunicación nos determinan a destacar otro aspecto productor de dificultades para su enseñanza/aprendizaje: la falta de relación con su origen. Estamos, como es evidente, ante unas estructuras lingüísticas cuyo origen se ha perdido en los albores de la humanidad, de transmisión generacional, lo que ha conducido implícitamente a una falta de relación entre las distintas variantes que circulan.

Solo teniendo en cuenta todos estos aspectos mencionados, nos lanzamos a reafirmar que estamos ante un concepto lingüístico de gran complejidad que implica, para descifrarlo y utilizarlo de manera efectiva y eficazmente por parte de un hablante no nativo, una habilidad lingüística constituida de tres elementos, ya clásicos para el ámbito de la Didáctica, pero transferibles al ámbito lingüístico–fraseológico, tal y como destacaba Dumbravescu (2022, p.28):

- Conocimientos del hablante de y sobre las unidades fraseológicas.
- Aptitudes del hablante para la descodificación de las unidades fraseológicas y su uso.

[108] Traducción personal del rumano al español: "el universo de las representaciones, de las asociaciones mentales características de una colectividad, de modo que, la riqueza del vocabulario de una lengua corresponde, en líneas generales, a la riqueza del mundo de las representaciones mentales de las que dispone una colectividad que la habla".

– Actitudes del hablante ante el uso de las unidades fraseológicas en su mensaje.

En la expresión escrita, es muy posible que el alumno de una LE intente evitar recurrir al uso de las unidades fraseológicas, opción motivada por la preocupación centrada en evitar errores de uso que puedan quedar en la memoria a largo plazo del destinatario o del que evalúa su redacción.

En cambio, en la expresión oral, podríamos encontrarnos con una situación completamente opuesta: que los alumnos decidan recurrir al uso de las unidades fraseológicas por el simple hecho de que esperan contar con la ayuda del interlocutor, en el caso de un malentendido semántico y/o cultural provocado por el mal o incorrecto uso de las unidades fraseológicas, o que los informantes no se preocupen tanto por los errores cometidos ya que, como se sabe, *verba volant*, o, simplemente, como destacaba Martí Sánchez (2016, p. 56), si "los nativos no tienen problemas en detectar el error cometido por un extranjero", los no nativos no siempre son conscientes de los errores fraseológicos ni del impacto que podría tener un mal uso.

Si en la comprensión escrita, el hablante no nativo cuenta con tiempo e instrumentos de los más variados y modernos para descodificar el significado de las unidades fraseológicas (diccionarios explicativos, ilustrados, etc., traductores en línea, etc.), en la comprensión oral, es todavía más complicado ya que el hablante y el oyente cuentan con poco tiempo y menos recursos para su rápida y correcta descodificación.

En síntesis, coincidimos con Wotjak en que:

> No es nada fácil entender el significado de las UF idiomáticas ni utilizarlas correctamente en el discurso, a la vista de que en no pocos casos se descubren pequeñas o mayores divergencias entre ellas, incluso cuando se trata de aparentes equivalentes intralingüísticos (2006, p. 173).

Tal y como encontramos destacado por Leal (2008), las unidades fraseológicas se hallan bajo "el paradigma de la repetición, la fijación, la institucionalización y la creatividad lingüística" (p. 104) o de *discurso repetido* (Martí Sánchez, 2018), de "combinaţii pre-construite,

asemenea structurilor prefabricate din arhitectură[109]" (Duţă, 2014, p. 75), de *construcciones prefabricadas* que "sunt reproduse, repetate în bloc. Vorbitorii le învaţă şi utilizează fără a le modifica şi fără a le descompune în elemente constitutive[110]" (Duţă, 2014, pp. 75 - 76). Sin embargo, siguen siendo una fuente de errores porque su repetición no garantiza recordarlas fiel y correctamente.

Y aunque nos ciñamos al modelo neurocognitivo de la lengua, por cuanto que el hablante las acumula y las repite como tal, ya que "they are mentally represented as sequences of constituents with a default structure stored in long-term memory" (Cacciari, 2014, p 268) tampoco es una garantía de su fiel reproducción y aún menos de su uso correcto.

Precisamente la dificultad de alcanzar un correcto uso la destacaba Richart Marset (2007) al poner de manifiesto que la limitada libertad en torno a su mera repetición plantea todavía mayores problemas, especialmente, en el caso de una LE, puesto que, según el citado autor, "No se trata sólo de conocerlas, de saber lo que significan, de tener claro el equivalente en la lengua propia, sino también de saber aplicarlas en el contexto adecuado, manejando bien las presuposiciones y las implicaturas" (p. 396), aspectos que corresponden al ámbito de la semántica y pragmática.

La presencia de expresiones o unidades fraseológicas idénticas o casi idénticas en dos o varias lenguas-culturas contribuye a una *convergencia interfraseológica*, resultado de un sustrato histórico y lingüístico-cultural común compartido. Esta convergencia fraseológica ha hecho posible la identificación de unos universales fraseológicos.

A la vez, la *divergencia interfraseológica* es la que indica la presencia de "aquellos símbolos que […] representan claros indicios de identidad nacional y cultural" (Corpas Pastor y Mena Martínez, 2004, pp. 33-34), como resultado de "la existencia de raíces culturales distantes y diferentes"

---

109 Traducción personal del rumano al español: "reproducidas en lengua como combinaciones pre-construidas, parecidas a las estructuras prefabricadas en arquitectura".

110 Traducción personal del rumano al español: "están reproducidas, repetidas en bloque. Los hablantes las aprenden y las utilizan sin modificarlas y sin descomponerlas en elementos constitutivos".

o “de una serie de casualidades lingüísticas” que hace posible que identifiquemos toda una serie de expresiones o unidades fraseológicas de difícil traducción e incluso intraducibles de una lengua a otra.

Si elementos como *el impersonalismo, la modernización, la orientación técnica, lo atemporal, lo necesario, lo absoluto* y *lo irreal* han marcado la convergencia interfraseológica favoreciendo la creación de expresiones de carácter universal, del mismo modo, a la especificidad y divergencia interfraseológica, han contribuido elementos de otra índole que, en este caso, tienen que ver, en parte, con *el tradicionalismo, lo subjetivo-afectivo, lo contingente, lo relativo y lo real*.

Estos dos fenómenos de convergencia y divergencia interfraseológica nos han determinado a considerar que *Interfraseo* podría tener validez como concepto didáctico, ya que el hablante se encuentra ante un inmenso contenido léxico - fraseológico que deberá interiorizar, según sus propias necesidades comunicativo - expresivas, sus contextos educativo - formativos y familiares, su conocimiento cultural, sus lecturas, etc.

3. DE *INTERFRASEO* A FRASEODIDÁCTICA

Parafraseado a Bernal Guerrero (2012), podríamos afirmar que, cuando se trata del aprendizaje del componente fraseológico (Martí Sánchez, 2016, p. 342), “nunca estamos definitivamente «situados», sino «situándonos»”, es decir nos encontramos en este trayecto de aprendizaje y de organización constante del contenido fraseológico en la LE o L2, es decir, en *Interfraseo*.

Sabemos que resulta prácticamente imposible conocer todas las lexías de una lengua y mucho menos un contenido fraseológico que es tan amplio y variado y que cuenta con múltiples variantes de la misma expresión, con un sinfín de matices semánticos, con expresiones cuyos significados literales no coinciden con los semánticos, etc. El que aprende estas estructuras lingüístico-fraseológicas se sumerge en un mundo cultural que, muchas veces, desconoce parcialmente o por completo, y en otros casos, solo puede intentar inferir sus significados. Así es como, ante un entramado de estructuras más o menos fijas, más o menos idiomáticas, más o menos usuales, que una lengua posee, el aprendiente se

sitúa en el marco de *un continuum fraseológico* o, abreviadamente, de un *interfraseo*. Desde esta perspectiva, este concepto de *interfraseo* viene a indicar el esfuerzo continuo y constante del aprendiente de apoderarse de dichas estructuras, expresiones, o constructos fraseológicos en la perspectiva de alcanzar una determinada competencia léxica y comunicativa.

Desde hace casi dos décadas, dentro de la competencia léxica, se ha planteado la idea de *competencia fraseológica* (CF) (Dal Maso, 2016; González Aguiar y Ortega Ojeda, 2000; López Vázquez, 2011; Martí Sánchez, 2016; Mogorrón Huerta, 2014). Se ha hablado incluso de una *competencia fraseológica limitada* (Mogorrón Huerta, 2014), como consecuencia del alto número de expresiones fraseológicas existentes en una LE o L2, dada su variedad y su complejidad estructural y semántica.

En este contexto, consideramos que se podría definir la CF en términos de un *saber de* y *sobre* el contenido fraseológico de una lengua–cultura de aprendizaje, así como de un *saber hacer* (en términos de ser capaz de reconocer, descodificar y utilizar un bagaje de expresiones o constructos lingüístico–fraseológicos correcta y adecuadamente, según el contexto y las distintas situaciones comunicativas (López Vázquez, 2011).

Además, siguiendo el modelo propuesto por Meyer (1991) en torno a la presencia de tres niveles de *competencia intercultural*, podríamos plantear también la idea de unos niveles de CF e identificar tres niveles parecidos, a saber: *monofraseológico, interfraseológico y transfraseológico,* según presentamos a continuación:

- *El nivel monofraseológico* (nivel inicial); en el que se situarían los aprendientes que parten de las expresiones propias de su lengua–cultura materna; recurren a utilizar las que conocen en su LM y, por motivos comunicativos, las transfieren a la LE o L2, realizando una traducción literal.

- *El nivel interfraseológico* (nivel intermedio); en el que el aprendiente, mentalmente, se sitúa entre las dos culturas. Según indicaba García Benito (2009, pp. 496-497), "el conocimiento que tiene de la cultura extranjera le permite hacer comparaciones entre ambas y posee suficientes recursos para

explicar las diferencias culturales". Extrapolado a lo fraseológico, implica que el aprendiente tiene conocimientos metafórico - culturales que le permiten reconocer e identificar una serie de expresiones fraseológicas comunes y utilizadas en una LE o L2, pero manifestando determinadas dificultades en su uso discursivo.

– *El nivel transfraseológico* (nivel especializado); correspondería a los aprendientes que poseen una competencia léxico–fraseológica muy alta, en el sentido de ser ya mediadores lingüísticos capaces de hacer una selección adecuada de las expresiones fraseológicas y de utilizarlas eficazmente en su LE o L2.

A los niveles de *competencia* intercultural propuestos por Meyer (1991) también hacía referencia Rico Martín (2009, pp. 723-724), al considerar que el intercultural es el que se "se halla ya entre ambas culturas, la propia y aquella que es objeto de estudio, las compara y es capaz de establecer semejanzas y diferencias al haber adquirido conocimientos específicos por su experiencia personal o por otras fuentes" y *el transcultural* es el "que corresponde al de los hablantes equilingües o bilingües equilibrados" y se da cuando el alumno:

> Se encuentra por encima de ambas culturas y actúa de mediador de ellas con los principios fundamentales de cooperación y comunicación, lo hace de forma independiente de los conocimientos específicos recibidos desde esas culturas. (Rico Martín, 2009, p. 723).

La delimitación de tales niveles ha determinado la creación de diccionarios didácticos orientados a la enseñanza/aprendizaje de LE o L2, clasificando las expresiones fraseológicas, en función de sus dificultades, así como en función de los niveles de competencia. Tal idea fue llevada a la práctica por Penadés Martínez (2002-2003) a la hora de realizar su diccionario DICLOCVER.

El *Interfraseo* es, por ende, un conglomerado léxico – lingüístico del que aprende una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje. Desde una perspectiva competencial lo podríamos identificar

como una competencia transitoria en el ámbito fraseológico, un sistema de apropiación fraseológica o sistema intermediario.

4. *INTERFRASEO* Y LA CONDICIÓN DE LOS ERRORES FRASEOLÓGICOS

El error definido como aquella desviación sistemática y recurrente que se incorpora, se aprovecha y se reincorpora en el proceso de enseñanza como material de investigación para establecer cómo se aprende una lengua va a estar muy presente en el aprendizaje del contenido fraseológico de una LE o L2 hasta que, una vez superado el debut del aprendizaje, el aprendiente convierta la lengua en un sistema autónomo, coherente y relativamente estructurado.

Las divergencias fraseológicas o la falta de correspondencia entre las expresiones fraseológicas –en dos o varias lenguas debido a la falta de similitud formal, real o percibida– dan lugar a la aparición de numerosos errores. A la vez, la correspondencia lingüístico - fraseológica facilita el proceso de aprendizaje, pero a la vez, puede ser una fuente de errores interferenciales de comprensión, producción y dificultades en el aprendizaje. Asimismo, el desarrollo del *interfraseo* también puede verse afectado por el fenómeno de la fosilización.

En síntesis, los errores son el producto inevitable y pasajero de la *interlengua* y, por tanto, del *interfraseo* que desarrolla el aprendiente.

5. CONCLUSIONES

Consideramos que los estudios realizados en las últimas décadas dan cuenta de la importancia del contenido léxico-fraseológico, de la necesidad de un aprendizaje constante y sistemático, de su incorporación en la enseñanza/aprendizaje de una LE o L2.

Algunos documentos como el Marco Común Europeo y los Niveles de Referencia del Instituto Cervantes ya han ido abriendo las puertas hacia los contenidos fraseológicos. Además, los estudios contrastivos fraseológicos son los que pueden aportar datos importantes para profesores e investigadores respecto a la enseñanza/aprendizaje de lo fraseológico.

Terminamos considerando que *Interfraseo*, como en el caso de *Interlengua*, se podría entender como un concepto didáctico en la perspectiva de un proceso transitorio dentro del continuum representado por la construcción propia e individual de un aprendiente, de su bagaje léxico y de los recursos fraseológicos en una LE o L2.

6. REFERENCIAS

Arsenteva, E. F. y Nurullova, A. A. (2014). Phraseological units with onomatopoeic components in English and German. Life Science Journal, 11(5), (465-468). https://bit.ly/2krIh91

Bernal Guerrero, A. (2012). La dimensión afectiva como proceso configurador de la arquitectura mental. Nuevos modos de aprendizaje y elaboración del sentido de la propia identidad. En García Aretio, L. (Ed.) Sociedad del conocimiento y educación. (pp. 341-346) UNED.

Corpas Pastor, G. (2001). Corrientes actuales de la investigación fraseológica en Europa. Euskera, XLVI. (pp. 22-49).

Corpas Pastor, G. y Mena Martínez, F. M. (2004). La globalización de la fraseología como convergencia cultural. Letras de Hoje (Universidad de Sâo Paulo), 39(1). (pp. 9-43).

Coteanu, I. (1997). Gramatică. Stilistică. Compoziţie. Editura Fundaţiei România de Mâine.

Dal Maso, E. (2016). Da Charles Bally alla Teoria del linguaggio figurativo convenzionale: un viaggio lungo un secolo alla scoperta della fraseologia e della paremiologia. En Gutta cavat lapidem Indagini fraseologiche e paremiologiche. Universitas Studiorum. (pp. 11-26).

Duţă, O. A. (2014). Somatismele în frazeologie: congruenţe structurale și semantice între limbile spaniolă, italiană și română. En Discorso e cultura nella lingua e nella letteratura italiana. Atti del V Convegno internazionale di italianistica dell'Universita di Craiova, 20-21 settembre 2013. Franco Cesati Editore. (pp. 75-86).

Durante, V. (2014). Introducción. Monografías, 5. Fraseología y paremiología: enfoques y aplicaciones. Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes. (pp. 7-9).

Dumbrăvescu, D.G. (2021). Estatus de las unidades fraseológicas en español y rumano: indicadores de actualización para la formación filológica en Rumanía. Tesis inédita. Valladolid: Universidad de Valladolid.

García Benito, A. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En Barrientos Clavero, A., Martín Camacho, J. C., Delgado Polo, V. Fernández Barjola, M. I. (Edits.) El profesor de español LE/L2. Actas del XIX congreso internacional de ASELE. Cáceres, 24 -27 de septiembre de 2008. Vol 1. (pp. 493-505).

González Aguiar, M. I. y Ortega Ojeda, G. (2000). La competencia fraseológica y paremiológica de los hablantes canarios. Revista de filología de la Universidad de la Laguna, 18. (pp. 297-310).

Guillén Díaz, C. (2004). Lexicultura. En Salvador Mata, F., Rodríguez Diéguez J. L. y Bolívar Botía, A. (Dirs.), Diccionario Enciclopédico de Didáctica 2. Aljibe. (p. 184).

Leal, M. J. (2008). Contraste fraseológico: similitudes y diferencias existentes entre las unidades fraseológicas del español y del inglés. ES 29(2008), (pp. 103 –116).

Leal Riol, M. J. (2011). La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos. Valladolid: Universidad de Valladolid.

López Vázquez, L. (2011). La competencia fraseológica en los textos de los manuales de ELE de nivel superior. De Santiago Guervos, J., Bongaerts, H., Sánchez Iglesias, J. J., Sesena Gómez, M. (coord.) Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE, vol. 1. (pp. 531-542).

Martí Sánchez, M. (2016). ¿Qué es la competencia fraseológica? Preguntas y alguna respuesta En Gutta cavat lapidem Indagini fraseologiche e paremiologiche. Universitas Studiorum. (pp. 55-67).

Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners. En Butjess, D. y Byram, M. (Edits.). Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education, Clevedon: multilingual matters. Multilingual Matters. (pp. 136-158).

Mogorrón Huerta, P. (2014). Locuciones verbales, traducción y pérdida de equivalencia. Monografías, 5. Fraseología y paremiología: enfoques y aplicaciones. Centro Virtual Cervantes: Instituto Cervantes. (pp. 79-96).

Negreanu, A. (1995). Exerciţii cu expresii idiomatice. Teora.

Pál, E. (2015). Semnificația ca reflex al contactelor lingvistice. Diacronia, 1. (pp. 1-14).

Penadés Martínez, I. (2002-2003). La elaboración del Diccionario de Locuciones verbales para la enseñanza del español (Diclocver). Revista de lexicografía, 9. (pp. 97-129).

Richart Marset, M. (2007). Los problemas de la traducción de las Unidades Fraseológicas como motor de la enseñanza de una segunda lengua. En Martí Contreras, J. (coord.) Didáctica de la enseñanza para extranjeros: Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española. (pp. 395-404).

Rico Martín, A. M. (2009). El profesor de E/LE como agente hacia la transculturalidad. En Barrientos Clavero, A. (coord.) El profesor de español LE- L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Cáceres, 24-27 septiembre de 2008. 2, (pp. 721-738).

Rodríguez Monroy, A. (1999). El saber del traductor. Hacia una ética de la interpretación. Montesinos.

Wotjak, G. (2006). Las lenguas, ventanas que dan al mundo. Universidad de Salamanca.

PUNTOS DE CONTACTO ENTRE LOS DIVERSOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DEL LATÍN

MARÍA RUIZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

MARCOS RUIZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Si examinamos la historia de la enseñanza del latín resulta asombroso comprobar la cantidad de métodos diferentes que han sido utilizados a lo largo del tiempo[111].

La diferencia entre unos planteamientos y otros tiene que ver con las distintas competencias que se pretenden conseguir, con la concepción del lenguaje que presupone cada método, con los instrumentos utilizados y con el modo en que se conciben los papeles de profesor y alumno.

Si embargo, desde el punto de vista de las prácticas propiamente dichas hay bastante homogeneidad. Los mismos recursos que en unos métodos son utilizados como instrumentos didácticos de apoyo, en otros sirven como ejercicios; lo que en unos es tarea del profesor, en otros aparece incorporado al libro de texto y en otros se convierte en ejercicio para el alumno. Con ligeras transformaciones las mismas prácticas son puestas al servicio de métodos que buscan competencias diferentes.

Estos fenómenos no nos pueden extrañar si tenemos en cuenta la existencia de unos condicionamientos especiales con respecto al aprendizaje de la lengua latina. Por otra parte, la diferencia entre los métodos ideales y la realidad de la docencia hace que cada profesor se mantenga

[111] Cf. Kelly (1976) sobre la enseñanza de las lenguas en general y Carr (1933) sobre los distintos métodos de enseñanza del latín.

habitualmente apegado por un conservadurismo natural a la forma en que aprendió él mismo, mientras trata de aprovechar las ventajas de cualquier novedad. Resulta de este modo habitual la existencia de prácticas mixtas, que a su vez revierten inversamente sobre la teoría.

2. OBJETIVOS

Esta convivencia entre los distintos planteamientos y la influencia mutua de unos sobre otros es obvia para quienquiera que compare los diversos métodos utilizados en la enseñanza del latín y la historia de los libros de texto. Los detalles de la misma exigirían, sin embargo, una extensión que estaría aquí fuera de lugar. El propósito del presente trabajo es tratar de comprender las razones profundas de esa influencia y extraer las consecuencias que resultan, aún hoy, interesantes para la práctica didáctica.

Nuestro objetivo es, pues, resaltar los puntos de contacto entre los diversos métodos antes que las diferencias existentes entre ellos.

3. LA ESPECIFICIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA LATINA

De las cuatro competencias habitualmente reconocidas, la pedagogía antigua del latín identificó y desarrolló tres, como podemos ver en textos referentes a la didáctica del latín ya en el s. XVII. Las tres competencias en cuestión son, evidentemente, la expresión oral, la escritura y la lectura. La cuarta competencia, la comprensión oral, quedaba englobada en la primera y solo adquirió entidad propia con el auge de la enseñanza de las lenguas modernas y la creación de la disciplina lingüística de la fonética.

En la enseñanza humanista y en épocas anteriores el latín era aprendido por distintas vías (*via* es precisamente la versión latina de la palabra de origen griego "método"): oralmente (lo que podía apoyarse con el uso de métodos coloquiales en forma de diálogos), mediante la gramática, mediante la lectura de las obras en latín y la lectura de los clásicos o de cualquier materia científica, puesto que tales enseñanzas eran impartidas en latín.

Lo específico de la enseñanza humanista viene dado por la vinculación que se estableció entre la competencia de la lectura y los otros objetivos de la enseñanza. Tal cosa era debida a la toma de conciencia de los humanistas con respecto a la diferencia entre el latín hablado y el latín de los textos medievales, por una parte, y el latín de los textos clásicos por otra. La lectura de los clásicos adquiere así un valor metalingüístico y metacultural y, por consiguiente, la lectura alcanza un valor suplementario como una competencia básica, subyacente a todas las otras. Hay que hablar latín sí, pero el latín de los clásicos.

El planteamiento teórico se acompaña de una implicación práctica. El latín como lengua histórica abarca muchos siglos. Es precisa, por tanto, desde el punto de vista pedagógico, una reducción de la lengua histórica concreta a un campo más abarcable. El mismo fenómeno ocurre en todas las lenguas. La singularidad consiste en que la pedagogía no se centrará, como sucede en las lenguas modernas, en la lengua coloquial actual, sino en una época, la del latín clásico (finales de la República y época de Augusto) y en la creación de un canon pedagógico de autores clásicos.

Esta concepción de la lectura de los clásicos no supone la exclusión del resto de las competencias, ni una jerarquización de las mismas. En el s. XIX, en cambio, con el triunfo de las lenguas vernáculas como lenguas vehiculares del conocimiento en general, la lectura pasará a ser el objetivo prioritario, si bien se confiere todavía un papel importante a la escritura. Con las eventuales reivindicaciones de la importancia de la expresión oral como algo consubstancial en cualquier lengua y las consiguientes defensas de los métodos orales, comunicativos, naturales o directos, ese sigue siendo el panorama actual, en el que lo oral tiene solo en la enseñanza convencional un papel meramente secundario, como instrumento para la lectura.

Cabe observar que en la historia de la enseñanza del latín no siempre se ha aceptado la reducción implícita en el canon pedagógico.

Por ejemplo, la práctica de nuestros antepasados, que parece aberrante a nuestros contemporáneos, de utilizar el latín para la traducción de las lenguas exóticas, como una lengua especialmente apropiada para este

objetivo, apunta en esa dirección. El latín se concibe aquí como una especie de lengua proteica, capaz de reflejar especularmente no solo el contenido, sino la forma de la lengua extranjera. Al no ser la lengua de nadie, puede ser la lengua de todos, al tiempo que evita la necesidad de tantas traducciones como lenguas existentes.

En el mismo sentido también se escuchan esporádicamente voces que apuntan a la necesidad de ampliar el canon pedagógico de los textos utilizados para la enseñanza del latín. La inclusión de textos medievales y humanistas, más próximos a nosotros, podría paliar el problema de la distancia cultural que nos separa del mundo clásico.

4. EL MÉTODO COLOQUIAL

La enseñanza de la expresión oral se realizaba principalmente de forma directa y era apoyada secundariamente mediante la lectura de textos dialogados. El coloquial es el más antiguo de los métodos de enseñanza del latín y existía ya en la Antigüedad, en relación con la enseñanza del latín como lengua extranjera para los griegos de la zona oriental del Imperio romano. Incluía no solo diálogos, sino tipos de textos básicos, como narraciones y cartas. Se trata de diálogos ficticios sobre temas cotidianos escritos en un estilo muy simple. Son, pues, un género híbrido, a medio camino entre la pedagogía y la literatura. Desde el siglo XV al XVIII fue uno de los métodos pedagógicos más populares para aprender latín.

Los modelos por excelencia del género pertenecen a la época renacentista y sus obras fueron escritas en latín. Los autores más conocidos son Desiderio Erasmo (1466-1536), autor de *Colloquia*, Juan Luis Vives (1492-1540), que escribió una *Linguae Latinae exercitatio*, y Mathurin Cordier (c. 1479-1564), autor también de *Colloquia*. Con frecuencia son acompañados de la traducción sinóptica a las lenguas modernas. Pero hay muchos más, como Petrus Mosellanus o Cristoph Hegendörfer.

IMAGEN 1. *Corderii Colloquia or Cordery's Colloquies. M. Cordier*

COLL. III.

A. Jamne tenes *quæ* sunt *reddenda* tertiâ horâ?	**Do you retain already *those things which* are *to be said* at three o'clock?**
B. Teneo.	**I do retain THEM.**
A. Ego quoquè.	**I also.**
B. Ergo *confabulēmur* paulisper.	**Then *let us talk together* a little.**
A. Sed *si* monĭtor *intervenĕrit*, putābit *nos* garrīre.	**But *if* the monitor *come upon us*, he will think *we* are prating.**
B. Quid *times*, ubi *nihil* est *timendum?* si *venĕrit*, non deprehendet *nos* in otio, *aut* in *aliquâ* malâ *re;* audiat, *si* velit, *nostrum collŏquium.*	**What *do you fear*, where *nothing* is *to be feared?* if *he should come*, he will not catch *us* in idleness, *or* in *any* bad *thing;* let him hear, *if* he will, *our discourse.***
A. Loquĕris *optimè*, secedāmus *aliquò* in angŭlum, *ne* quis *impediat nos.*	**You say *very well*, let us withdraw *somewhere* into a corner, *lest* any one *should disturb* us.**

Los *colloquia* nos presentan escenas de la vida cotidiana, especialmente estudiantil. Se inicia ya así esa peculiar relación en abismo entre enseñanza y ficción, que va a ser característica de los diálogos escolares, en los que dicha relación en abismo facilita la transición entre realidad y ficción, entre libro de texto y situación comunicativa en clase[112].

Esta práctica del método conversacional en época humanista no contradice el carácter básico que tenía en este periodo la lectura de las obras clásicos. Por el contrario, los *colloquia* presuponen un trabajo previo de lectura de los clásicos en cuyos textos, especialmente en la comedia y en la oratoria, se identifican las expresiones y los modismos propios de la lengua, que sirven luego de materiales de construcción para los diálogos. Aún hoy los manuales modernos de este tipo suelen incorporar como complemento de cada diálogo la fraseología correspondiente.

[112] Un claro ejemplo de una obra moderna en la que se incluyen diálogos que reproducen la dinámica de la clase es el *Varius libellus, ad usum scholarum redactus* de U.E. Paoli (1961). Cf. Ruiz Sánchez (2022).

Tenemos así diálogos terencianos o plautinos, basados en las comedias antiguas. Con frecuencia tales compilaciones de *formulae* se han conservado independientemente, como un objetivo en sí mismas para la publicación[113].

Hay que tener en cuenta que los coloquios que tienen por objetivo la enseñanza de la lengua poseen el carácter de diálogos virtuales, pensados para facilitar la conversación en situaciones comunicativas concretas.

A veces este tipo de libros adopta simplemente la forma de frases adecuadas a una determinada situación comunicativa y abandonan totalmente la ficción del diálogo entre personajes concretos.

Este carácter virtual convierte a tales diálogos en auténticos cuadros de costumbres, motivo por el que son leídos principalmente en la actualidad. La temática gira habitualmente en torno a la conducta correcta, ya sea en relación con la ética o con respecto a la ética y los modos de vida, de forma parecida al género literario de los debates, o, inversamente, acerca de la conducta incorrecta, con lo que fácilmente nos encontramos ante discusiones sobre ética, ideología, casuística moral o simples cuestiones de etiqueta.

Este mismo rasgo da lugar igualmente a la presencia del metalenguaje como núcleo generativo de los *colloquia* de una forma diferente: además de la presencia que ya hemos visto de los modismos y expresiones clásicas, el vocabulario de este tipo de texto, al corresponder los diálogos a situaciones comunicativas de la vida y a un área asociativa determinada, recuerda en cierto modo el de los diccionarios temáticos o fraseológicos[114].

Otro elemento propio del carácter virtual de tales diálogos es que en ocasiones nos ofrecen diversas posibilidades expresivas, presentando

---

[113] Entre las colecciones de diálogos plautinos podemos citar, por ejemplo, las obras de Joanne Cosslinio (1546) y Alexander Ross (1646). Cornelis de Schrijver (1532) es autor de un libro de fraseología terenciana.

[114] Tales diálogos no son otra cosa que exposiciones en forma dialogada de campos temáticos como las partes del cuerpo, la escuela, los nombres de vestidos, etc. Cf. Roth (1556).

frases alternativas para cada momento del diálogo, lo que permite el trabajo sobre la fraseología y la adquisición de la *copia dicendi*[115].

5. FRASES

Con la disminución progresiva de la práctica oral del latín se creaba un conflicto desde el punto de vista didáctico. ¿Ha de empezarse con la enseñanza de la gramática y esperar a que se domine toda la morfología para iniciar la lectura de textos? ¿Será mejor comenzar con la traducción de frases o textos que actúen como encarnación de la gramática? Pero, de hacer esto último, ¿cómo respetar la obligación de emplear textos de la Antigüedad y no traicionar las exigencias puristas? Esta problemática dio lugar a una de las polémicas más agrias y estériles de la historia de la enseñanza de las lenguas en torno a la relación entre la teoría gramatical y la lectura de los textos. Tales controversias, entre posiciones "inductivas" y defensores de la enseñanza de las gramáticas (planteamientos "deductivos"), se han cargado de connotaciones ajenas a la problemática docente y siguen despertando interés incluso en la bibliografía contemporánea.

La pedagogía occidental tiende desde el s. XVII a una mayor participación del discente y a la valoración del aprendizaje intuitivo. El dogma básico es, según la frase de Séneca, *iter longum est per praecepta, breve et efficax per exempla* (largo es el camino a través de los preceptos; breve y eficaz a través de los ejemplos). Con esta bandera se condena tanto la práctica de enseñar la gramática completa y la retroversión antes de empezar a leer los textos clásicos, como el método de las gramáticas prácticas, que tras explicar un determinado punto teórico imponen al alumno una serie de ejercicios de traducción y retroversión con frases o textos.

La utilización de las frases se generaliza en el siglo XIX en manuales que combinan el formato de las gramáticas tradicionales, simplificado en todo lo posible, con ejercicios de frases de traducción a las lenguas vernáculas y al latín.

---

[115] Un ejemplo es el libro de Maarten Donk (Martinus Duncanus, 1552).

El reproche fundamental dirigido contra este recurso es que las frases carecen de contexto. Este argumento solo es válido para algunos manuales de este tipo.

Los medios para evitar la falta de contexto son diversos. En los manuales que se inspiran en la enseñanza de las lenguas modernas y utilizan textos inventados a propósito, con frecuencia las frases se organizan en pequeños diálogos que recuerdan los del método coloquial, en los que las frases tienen el carácter de enunciados virtuales. Habitualmente las frases giran en torno a determinados núcleos gramaticales y temáticos, de modo que se aproximan a las frases virtuales que ya hemos visto en los textos que no adoptan la forma de diálogos concretos en el método conversacional, al que vienen a substituir y en el que se inspiran.

En los casos en que se utiliza una selección de frases extractada de los autores clásicos se emplea sistemáticamente la "técnica de los viejos amigos": es decir, las frases anticipan el texto del primer autor que se utiliza como introducción a la traducción de textos auténticos, con frecuencia *La guerra de las Galias* de César, o los textos de "latín fácil" de autores como Lhomond (1790) o Ritchie (1892).

Además, sistemáticamente los ejercicios de traducción y retroversión suelen estar vinculados temática y gramaticalmente.

En algunos manuales la falta de contexto puede ser suplida por una breve introducción en lengua vernácula que contextualiza la frase (o, incluso, por un latín menos difícil). Esto se utiliza también en el caso de frases memorables, con lo que el pasaje viene a ajustarse a la estructura tradicional de la anécdota con un texto autorial y una agudeza del personaje, que es la que se deja en latín[116].

Un método basado en la frase es el preconizado por Gouin (1880), considerado como uno de los predecesores del método directo. Este autor

[116] En los métodos inspirados en planteamientos comunicativos del latín, la existencia de uno o varios núcleos generativos gramaticales o temáticos, que lleva a intentar incluir el mayor número de elementos que corresponden a las enseñanzas objeto de estudio, puede generar un humor muy característico que explota en ocasiones el absurdo y el anacronismo cultural. La técnica, que puede utilizarse unida a recursos intermediales, es similar a la de una caricatura o una tira cómica.

utilizaba el recurso llamado por él "series" (frases breves, organizadas de acuerdo con la secuencia temporal, que codifican nuestra experiencia cotidiana). En realidad, se trata una vez más de una integración del metalenguaje, similar a la que hemos visto ya en los métodos coloquiales. Gouin señala que es preciso dejar a un lado todo lo particular y centrarse tan solo en aquello que corresponde a la experiencia cotidiana. De hecho, este tipo de procedimiento tiene muchos precedentes en la didáctica tradicional. Entre los primeros ejemplos del método coloquial que nos ha legado la Antigüedad se encuentra el monólogo de un estudiante (Dickey, 2016).

IMAGEN 2. *Learning Latin the Ancient Way Latin Textbooks from the Ancient World. Dickey*

3a	Surrexi	Ἠγέρθην
	mane	πρωΐ
	expergefactus,	ἐξυπνισθείς,
	et vocavi	καὶ ἐκάλεσα
	puerum.	παῖδα.
3b	iussi aperire	ἐκέλευσα ἀνοῖξαι
	fenestram;	τὴν θυρίδα·
	aperuit cito.	ἤνοιξεν ταχέως.
3c	elevatus	ἐγερθεὶς
	assedi	ἐκάθισα
	supra spondam	ἐπὶ τοῦ ἐνηλάτου
	lecti.	τῆς κλίνης.
4a	poposci	ᾔτησα
	calciamenta	ὑποδήματα

Este monólogo (imagen 2) puede considerase una auténtica serie, si bien las series de Gouin están escritas en tercera persona. Lo mismo ocurre con muchos de los coloquios tradicionales destinados a la enseñanza en el Renacimiento. El monólogo de la imagen 2 puede compararse temáticamente al diálogo inicial de Vives (imagen 3):

IMAGEN 3. *Linguae Latinae exercitatio. J. L. Vives*

EXERCITATIO
LINGUÆ LATINÆ.

SURRECTIO MATUTINA.

Beatrix Puella, Emmanuel, Eusebius.

Beat. JESUS CHRISTUS exuscitet vos a somno vitiorum. ¿Heus pueri estis ne hodie evigilaturi?

Eus. Nescio quid incidit mihi in oculos, ita videor eos habere plenos arenæ.

Beat. Hæc est tua prima cantio matutina, et bene vetus: aperiam fenestras hasce ambas, ligneam et vitream, ut feriat clarum mane vestros amborum oculos. Surgite, surgite.

Eus. ¿Tam multo mane?

Beat. Propior est meridies quàm aurora. ¿Vis tu Emmanuel recentem (*a*) subuculam?

Emm. Nihil nunc est necesse, hæc est satis munda, cras sumam alteram. Cedo mihi thoracem.

Beat. ¿Quem? simplum, ¿an (*b*) diploidem?

Emm. Quem voles, mea nihil refert. Porrige huc simplum, ut si sim hodie lusurus pila, minus graver.

Beat. Hic est semper tuus mos: prius de lusu cogitas, quàm de schola. *Emm.* ¿Quid tu dicis inepta? et schola ipsa vocatur ludus. *Beat.* Ego non intelligo vestras grammaticationes et sophismata. *Emm.* Da (*c*) ligulas astrictorias coriaceas.

Beat. Fractæ sunt: accipe sericas, et sic jussit tuus pædagogus. ¿Quid jam? ¿vin femoralia, et tibialia, quoniam est æstus?

Emm. Minime vero, dato (*d*) feminicruralia: quæso constringe me. *Beat.* ¿Quid, tu habes brachia fœnea, aut butyracea?

Emm. Non, sed filo tenui consuta. Hui qualia dedisti mihi astrigmenta (*e*) exarmata, et lacera.

Beat. Memineris te heri alea perdidisse integra.

Emm. ¿Quî scis? *Beat.* Ego per rimulam ostii observabam te cum Guzmanulo ludentem.

Emm. Amabo ne id pædagogus resciat.

(a) Subucula *est virilis camisia.*

(b) Diplois *de quavis re duplicata dicitur.*

(c) Ligulæ astrictoriæ, *quibus vestimenta stringuntur.*

(d) Feminicruralia *novum pro caligis.*

(e) Exarmata, *sine ferris.*

Más similar es incluso uno de los diálogos incluidos en los *Sermones latini* de Ørberg, en el que el diálogo es apoyado con imágenes y glosas en latín inspiradas claramente en el monólogo antiguo y puede verse cómo el vocabulario gira en torno a unos núcleos, como el del vestido y calzado.

***IMAGEN 4**. Sermones Latini. H. H. Ørberg*

II. DISCIPVLVS (II)

ē-vigilāre = vigilāre incipere

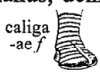
Ante lūcem ēvigilāvī dē somnō. Surrēxī dē lectō et vocāvī puerum. Iussī 'aperīre fenestram'. Aperuit citō.

puer : servus
citō *adv* = celeriter
caliga -ae *f* = calceus altus
calceāre sē = calceōs induere

Sēdī. Poposcī calceāmenta et caligās. Calceāvī mē.

linteum -ī *n*
quō corpus tergētur

Poposcī aquam ad faciem. Lavō prīmum manūs, deinde faciem lāvī. Accēpī linteum. Tersī manūs, deinde bracchia et faciem.



dē-pōnere ↔ induere
dormītōrius -a -um < dormīre; *f* = vestis dormītōria
cingere cīnxisse cīnctum; c. sē = *cingulum* induere
superāria -ae *f* = vestis quae super aliam geritur (: toga)
paenula -ae *f* = pallium
paedagōgus -ī *m* = servus quī discipulum comitātur
salūtāre : ut salūtārem, salūtātum
ambō -ae -ō = duo simul, uterque; *acc* -ōs -ās -ō
intro-īre -eō -iisse = intrāre

Dēposuī dormītōriam. Accēpī tunicam ad corpus. Cīnxī mē. Induī superāriam albam. Suprā induō paenulam.

Prōcessī dē cubiculō cum paedagōgō et cum nūtrīce salūtāre patrem et mātrem. Ambōs salūtāvī et ōsculātus sum. Et sīc dēscendī dē domō.

por-rigere -rēxisse -rēctum = trādere manum extendendō
dē-scrībere
exemplar -āris *n* = quod exemplī causā scrīptum est
ut + *perf* = postquam
ē-mendāre = menda corrigere

Eō ad scholam. Introiī. Dīxī: "Avē, magister!" et ipse mē ōsculātus est et resalūtāvit.

Porrēxit mihi puer meus tabulās, thēcam, stilum.

Meō locō sedēns ⟨tabulam⟩ dēleō. Dēscrībō ad exemplar. Ut scrīpsī, ostendō magistrō. Ēmendāvit.

ē-discere = discere ad reddendum

Iubet mē legere. Librum accēpī. Lēgī lēctiōnem meam. Ēdiscēbam interpretāmenta. Reddidī.

Sed statim ⟨dīxī condiscipulō⟩: "Dictā mihi!"

Dictāvit mihi condiscipulus. "Et tū" inquit "dictā mihi!"

Dīxī eī: "Redde prīmum!"

prius tē (*abl*) = prius quam tū

Et dīxit mihi: "Nōn vīdistī, cum redderem prius tē?"

Et dīxī: "Mentīris! Nōn reddidistī."

iussū + *gen:* iussū magistrī = magistrō iubente, ut iubet magister
pusillus -a -um = parvus
elementa -ōrum *n pl* = litterae singulae (A B C... L M N...)
dī-numerāre = numerāre (dīvidendō)
sub-doctor -ōris *m* = quī sub magistrō docet

"Nōn mentior!" – "Sī vērum dīcis, dictō."

Inter haec iussū magistrī surgunt pusillī ad elementa, et syllabās dīnumerāvit eīs ūnus dē māiōribus.

Aliī ad subdoctōrem ōrdine reddunt, nōmina scrībunt, versūs recitāvērunt.

6. *FABULAE FACILES* Y MÉTODOS DE LECTURA

En los siglos XVIII y XIX surgen los primeros ejemplos de textos en latín escritos expresamente para la enseñanza con un latín fácil: es decir, en una lengua donde se trata de facilitar las correspondencias entre latín

y lenguas vernáculas. Estos textos precursores no dejaron de suscitar reproches académicos. Se aducía en contra de ellos que se trataba de un latín artificial, en cuyo corazón en realidad estaban las lenguas vernáculas.

A comienzos del XX y como reacción al método directo en la enseñanza de las lenguas modernas se añaden otros rasgos: la progresión lingüística en el uso del vocabulario, promoviendo que el léxico se seleccione de acuerdo con un criterio de frecuencia, empezando por los vocablos más comunes.

En la presentación de los fenómenos gramaticales se utilizará el método horizontal, lo que permite simultanear morfología y sintaxis, mientras que los paradigmas tradicionales pueden usarse como formas de recapitulación.

Otro recurso que aparece en esta época es el relato de ficción inventado con fines pedagógicos. Este tipo de historias es similar al de una novela histórica juvenil.

Como en tales relatos los protagonistas pueden ser personajes imaginarios, que actúan como testigos de la cultura del pasado o de los hechos, o auténticos personajes históricos. Suele haber varios protagonistas, generalmente adolescentes, como en las novelas juveniles, lo que crea de nuevo la relación de puesta en abismo que ya hemos encontrado en otros métodos entre las aventuras de los personajes del relato y los alumnos a los que va destinado. En este marco pueden insertarse relatos secundarios del tipo de las historias de Roma de Lhomond o de los relatos mitológicos de Ritchie.

El subtítulo de la obra de Nutting (1927), *Ad Alpes. A Tale of Roman Life* (imagen 5), deja claro este parentesco al recordar los títulos típicos de la novela histórica (por ejemplo, *Ben-Hur: A Tale of the Christ*).

En este tipo de métodos el texto (o al menos la primera parte del método) hace la función de gramática encarnada. El metalenguaje está presente también en el recurso de la narrativización de descripciones, lo que supone un tipo de integración del metalenguaje similar al que hemos visto ya en otros métodos.

IMAGEN 5. *Ad Alpes. A Tale of Roman Life. H. C. Nutting*

AD ALPĒS

CAPUT I

Nāvis iam per undās celeriter prōgrediēbātur, omnēsque ē puppī lītus lēniter ē cōnspectū recēdēns cōnspiciēbant. Ac postrēmō Drūsilla: "Quīnque iam sunt annī," inquit, "cum in hanc terram barbaram iter fēcimus. Quam gaudeō nōbīs dēnique licēre domum revertī, ut tandem patriam et parentēs meōs vīsāmus!"

Tum Cornēlius: "Rēctē dīcis," inquit. "Sed dum hīc morābāmur, multa mīranda et iūcunda vīdimus, nec mē paenitet hīs in locīs longinquīs quīnquennium trānsēgisse. Sed nunc domī esse maximē cupiō, ut Pūblius noster et Sextus omnia discant, quae cīvibus Rōmānīs nōta esse dēbent. Et ego ipse forum templaque deōrum libentissimē iterum aspiciam."

"Urbem vix reminīscī possum," inquit Cornēlia; "tam eram parvula, cum hūc profectī sumus." Tum subitō conversa ad Lūcium, quem in gremiō Anna sagō contēctum tenēbat: "Et Lūcius noster eam omnīnō numquam aspexit." Quae cum dīxisset, frātrem parvum artē amplexa est.

"Suādeō, uxor," inquit Cornēlius, "ut cum cēterīs tū nunc in cameram redeās; nam ventus incrēbrēscit. Sed ego et fīliī paulō diūtius in puppī ambulābimus."

Cum Drūsilla in cameram cum līberīs servīsque sē recēpisset, tum Pūblius, dum ultrō citrōque ambulant, patrī: "Videor mihi recordārī," inquit, "quondam perīculōsum fuisse in marī Aegaeō

---

2. recēdēns: neut.
3. cum, freely, *since.*
4. Quam: adv.
5. licēre: impers.
8. paenitet: impers.
9. quīnquennium, -ī, n., *five years.*
19. incrēbrēscō, -crēbrēscere, -crēbruī, intr., *freshen.*

Narraciones y descripciones nos recuerdan, por otra parte, los tradicionales ejercicios escolares de redacción, los *progymnásmata* antiguos. Así, a las narraciones antes comentadas vienen a unirse narraciones con "escenas de género", del tipo "un día en el campo" o "los *ludi circenses*" y similares. La influencia del método directo y del antiguo método coloquial se nota también en el uso de dramatizaciones. De ahí que este tipo de procedimientos sean caracterizados como autocontextualizadores.

De esta forma, los métodos de lectura extensa, característicos del siglo XX, cuentan con numerosos antecedentes en la práctica docente

anterior: los métodos coloquiales, las obras de Comenius, el latín fácil de los relatos de Lhomond y Ritchie y los manuales del método directo. La competencia de la expresión oral se acepta en estos manuales como un instrumento para la mejor adquisición de la competencia lectora. La traducción es con frecuencia aceptada, pero compite con otros medios como las preguntas para comprobar la comprensión o los ejercicios de espacios en blanco.

Este tipo de métodos aprovechan la semejanza entre el léxico y la gramática del latín y la de las lenguas vernáculas. Fomentan de este modo la creación de un "interlenguaje", una gramática intermedia entre la lengua objeto y la lengua del alumno. Ante una palabra que el lector desconoce debe recurrir a la conjetura: 1) mediante la relación con las palabras de las lenguas modernas; 2) mediante la relación con otras palabras latinas; 3) mediante el contexto.

Mientras los dos últimos tipos de conjeturas son indiscutibles, el primero no deja de presentar dificultades, pues las lenguas modernas romances tienen, como el castellano, una doble relación con el latín. Mientras en castellano muchas palabras pueden proceder directamente del fondo lingüístico original y han evolucionado fonéticamente, los cultismos han sido incorporados más tarde directamente y suelen suponer una especialización del sentido.

El uso de un latín fácil y el aprovechamiento del interlenguaje no está ligado necesariamente a la utilización de la narración ficticia. Como ejemplo de otro tipo de ficción podría citarse, nos parece, el libro *Ciceronis filius* (1964) de U.E. Paoli, que a través de la narración ficticia y con un estilo clásico pretende acercar al lector a la cultura clásica.

M. D. Berlitz (1889, p. 4), creador de un método de enseñanza de las lenguas modernas y considerado uno de los fundadores del método directo, señalaba que la diferencia fundamental entre su planteamiento y otros métodos "naturales" consistía en que los demás utilizaban lo que denominaba "*assonance*" (es decir, el empleo de vocablos o construcciones similares a los de la lengua materna).

En cierto modo, esta alternativa que afecta al estudio de los textos es similar a la que se produce con respecto a la gramática. Ante la

limitación del tiempo de que disponemos para la enseñanza de nuestra disciplina ¿qué es lo que debemos enseñar de forma prioritaria? ¿lo semejante o lo diferente?

En los ejercicios de retroversión se ha planteado tradicionalmente un dilema similar. Frente al consejo de emplear los giros más alejados de la lengua materna en la composición, también se ha utilizado en ocasiones como práctica para los alumnos la traducción intralingüística de un texto latino clásico a un latín más cercano a las lenguas modernas.

El peligro que esto supone para el conocimiento de la lengua y para la transición a los auténticos textos latinos no se limita a los aspectos lingüísticos, sino que alcanza a la aplicación frecuente de marcos culturales ajenos a la cultura antigua, lo que da lugar a incomprensiones o incluso errores de tipo lingüístico. El intertexto que el lector aporta consigo puede terminar de este modo confundiéndose con el auténtico metalenguaje o falsificar nuestra percepción de la cultura antigua.

7. CONCLUSIONES

Examinar las prácticas docentes utilizadas a lo largo de la historia con respecto a la enseñanza del latín nos permite extraer principios muy simples: que una lengua se debe estudiar siempre en sí misma y no a través de otra, lo que supone el rechazo de la traducción como desciframiento; la necesidad de que se utilice el latín también, al menos parcialmente, como lengua vehicular; la exigencia de que el alumno aborde la lectura de los textos a partir de un umbral de comprensión que facilite la interpretación de los mismos, de modo que no tenga que empezar siempre desde cero; que se vea obligado a recurrir lo menos posible al diccionario, etc.

A lo largo de la historia de la enseñanza de la lengua los distintos métodos que se han sucedido han interactuado entre ellos y han influido unos sobre otros. Esto nos permite extraer consecuencias con respecto a la didáctica concreta y planificar instrumentos que permitan una mayor flexibilidad y que sean capaces de adaptarse a la búsqueda de competencias diferentes, a la edad y a las necesidades del discente o la etapa de formación en que se encuentre.

Las causas de los problemas de la enseñanza del latín no son metodológicas. No es necesario elegir uno entre ellos y desechar otros. La búsqueda de la lectura fluida no excluye una adecuada utilización de las frases, como es habitual, por ejemplo, en los métodos destinados al nivel intermedio.

Tanto los métodos de lectura extensa como el método conversacional son propios de la etapa inicial del latín y están limitados en este sentido. Esta observación no quiere decir que no podamos aprender de ellos. La enseñanza avanzada de los textos latinos debe centrarse en la lectura de los textos reales. Pero, al leerlos, podemos tratar de hacer posible el acceso a un umbral de comprensión que facilite su interpretación. Para ello podemos poner de relieve, mediante el artificio de la lectura sinóptica de textos o las lecturas de textos complementarios, los elementos metalingüísticos y metaculturales de dichos textos, llamar la atención sobre posibles errores debidos a la proyección de las lenguas modernas sobre el latín y sobre la aplicación de marcos culturales anacrónicos.

También los ejercicios con frases pueden ser útiles, puesto que permiten profundizar en un determinado aspecto de la gramática que nos resulte especialmente interesante con respecto a la comprensión del texto y a la progresión en el conocimiento lingüístico de los alumnos. Basta vincularlos con el texto base mediante la técnica de los viejos amigos. Servirán entonces de preparación o de recapitulación. En el primer caso su aislamiento contextual se convierte en una ventaja, pues obliga al alumno a imaginar un posible contexto, que se verá o no confirmado por la lectura de los textos. Se convierten en una variante especial de los ejercicios de espacios en blanco.

Las frases utilizadas para la recapitulación y sistematización de lo aprendido permiten variar sintácticamente el texto, haciendo un repaso general de la sintaxis o retomar puntos determinados de la misma de especial interés. Las frases pueden organizarse también cronológicamente, formando un texto coherente, evitando así la contraposición entre frases y texto. Combinando los procedimientos podemos escribir una secuencia de frases en que cada momento del relato se varíe expresándose con diferente formulación léxica o sintáctica, dando lugar así a una especie de hipertexto, en el que cada punto del texto se abriera en un abanico de

posibilidades expresivas. Este procedimiento permite la lectura sinóptica y sincrítica.

Inversamente la selección de frases de un texto puede hacer las veces de resumen, permitiéndonos avanzar en la lectura de las obras o facilitando la lectura independiente de las mismas por parte de los alumnos.

Nos parece fundamental sobre todo buscar fórmulas para la combinación de la lectura extensa de los textos clásicos con la lectura crítica mediante una adecuada utilización de los métodos que la rica tradición pedagógica de la lengua latina pone a nuestra disposición.

La historia de la pedagogía del latín abarca un periodo muy extenso, habitualmente poco conocido. Esa larga duración y la dificultad que supone el dominar una tradición tan compleja ha hecho que a veces se identifique la enseñanza del latín con las formas dominantes en la enseñanza moderna de dicha lengua, desechando o ignorando la larga tradición que supone un patrimonio fundamental de la historia de la filología clásica.

8. REFERENCIAS

Berlitz, M. D. (1889). Méthode Berlitz pour l'enseignement des langues modernes. Partie française. Berlitz & Co.

Carr, W. L. (1933). Methods in Teaching Latin. Latin Notes, 10(5), 2-3.

Cordier, M. (1816). Corderii Colloquia or Cordery's Colloquies. J. Hardie (ed.).

Cosslinio, J. (I. Cosslinius). (1546). Colloquia e Plauti comoediis omnibus. Item et sententiae formulaeque venustissimae collectae in gratiam puerorum, a quibus tuto et inoffense totus Plautus legi non posset. Sin editorial.

De Schrijver, C. (C. Grapheus) (1532). Latinissimae colloquiorum formulae ex P. Terent. Comoediis selectae. Sin editorial.

Dickey, E. (2016). Learning Latin the Ancient Way Latin Textbooks from the Ancient World. Cambridge University Press.

Donk, M. (Martinus Duncanus). (1552). Praetextata Latine Loquendi Ratio, per colloquiorum formulas… Apud Ioan. Latium.

Erasmus, D. (1972). Colloquia. En L. E. Halkin, F. Bierlaire, R. Hoven (Eds.), Opera Omnia Desiderii Erasmi Roterodami. Recognita et adnotatione critica instruta. North-Holland Publishing Company.

Gouin, F. (1880). Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et d'étudier les langues. G. Fischbacher.

Kelly, L. G. (1976). 25 Centuries of Language Teaching. An Inquiry into the Science, Art, and Development of Language Teaching methodology, 500 B.C.-1969. Newbury House Publishers.

Lawall, G. (ed.). (1995). Ecce Romani I. A Latin Reading Program. Longman.

Lhomond, C. F. (1790). De viris illustribus Urbis Romae a Romulo ad Augustum. Sin editorial.

Nutting, H. C. (1927). Ad Alpes. A Tale of Roman Life. Scott, Foresman & Company.

Ørberg, H. H. (1959[2]). Lingua Latina secundum naturae rationem explicata. Consilium adiuvit Arthur M. Jensen, illius rationis auctor. H. Veenman & Zonen N.V. [1.ª ed. 1954].

Ørberg, H. H. (2004). Sermones Latini. Ex officina typographica Special-Trykkeriet Viborg.

Paoli, U. E. (1961). Varius libellus, ad usum scholarum redactus. Le Monnier.

Paoli, U. E. (1964). Ciceronis filius. Puerilis narratio ad domesticos Romanorum mores illustrandos in usum scholarum redacta. Le Monnier.

Ritchie, F. (1892). Fabulae faciles: a first latin reader. Longmans, Green, and Co.

Ross, A. (A. Rossaeus). (1646). Colloquia Plautina viginti, ex totidem M. Plauti comoediis excerpta et annotatiunculis marginalibus illustrata, in quibus omnes Plautinae elegantiae in compendium contractae sunt. Typis et impensis Jacobi Junii.

Roth, S. (1556). Dialogi pueriles nomenclaturas rerum domesticarum continentes, in usum Scholae Neotingae Bavaricae, per Symonem Roeth ludirectorem ibidem in hunc ordinem redacti. Excudebat Sebaldus Mayer.

Rouse, W. H. D. (1909). A Greek Boy at Home. A Story Written in Greek. Blackie & Son.

Ruiz Sánchez, M.ª. (2022). El valor ejemplar de la obra pedagógica de Ugo Enrico Paoli. Revista de Estudios Latinos (RELat), 22, 137-158.

Vives, J. L. (1994). Linguae Latinae exercitatio (Ejercicios de lengua latina). Ajuntament de Valencia.

LA LECTURA SINÓPTICA Y LA ENSEÑANZA DEL LATÍN

MARCOS RUIZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

MARÍA RUIZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Si comparamos la enseñanza de las lenguas clásicas en época humanista con la actual, podremos comprobar que la evolución que se ha producido se debe fundamentalmente al cambio en la concepción de los papeles de profesor y alumno y a la jerarquía de las competencias que determinan los objetivos básicos de la enseñanza.

Desde el primer punto de vista ha habido una evolución hacia una mayor participación y protagonismo del alumno, de modo que han quedado reservadas para él parte de las tareas realizadas antes por el profesor. Con la evolución de los libros escolares otra parte de estas tareas ha pasado a los propios libros, en los que se incorporan una serie de elementos antaño también confiados al profesor. Estas "ayudas" se dan por igual en los distintos métodos, pero son sobre todo características de aquellos que toman la lectura como objetivo prioritario.

2. OBJETIVOS

Dentro de las metodologías que priorizan en la enseñanza de la lengua latina la competencia en la lectura, un caso extremo es el de los métodos de lectura sinóptica. El empleo de traducciones publicadas a la hora de realizar la lectura de los textos latinos es una realidad habitual, con la aprobación o no del profesor. Son muchos los docentes, por tanto, que

piensan que es mejor utilizar de forma consciente las traducciones publicadas como apoyo.

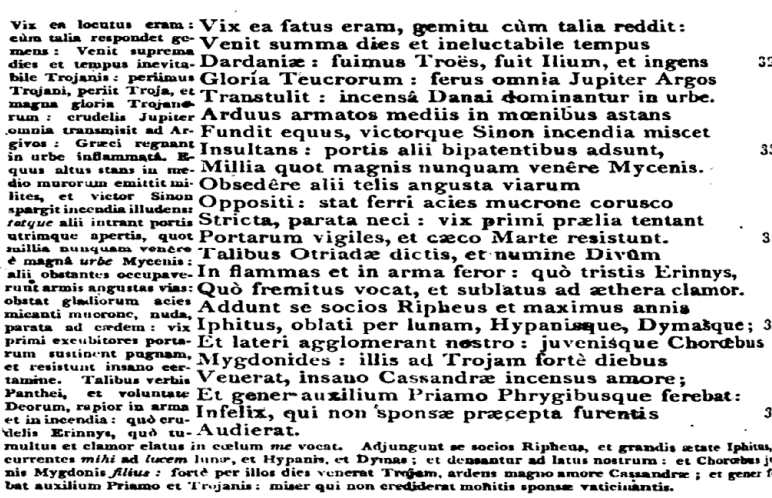
En los primeros años de este nuevo siglo asistimos a la aparición de trabajos teóricos que plantean de nuevo el uso consciente de un recurso que nunca ha desaparecido del todo. Nuestro objetivo en este trabajo es precisamente examinar sus implicaciones y su posible utilidad para la didáctica moderna del latín.

3. ORÍGENES DE LOS MÉTODOS SINÓPTICOS

Esta práctica se remonta a los orígenes del estudio de los textos clásicos. En la *praelectio* humanista el profesor glosaba el significado de los términos (en la lengua vernácula o en latín) y traducía igualmente el texto. Con la difusión del libro la práctica de glosar las palabras difíciles del pasaje se incorpora a las ediciones de los autores clásicos.

El método conversacional y los libros de fraseología utilizarán de forma habitual el glosado. Por otra parte, en el siglo XVII en las ediciones *in usum Delphini* de textos poéticos latinos, los versos de los poetas van acompañados de una *interpretatio* continua, que no es otra cosa que una forma de traducción intralingüística (del latín al latín).

***IMAGEN 1**. Interpretatio del texto de le Eneida virgiliana. Ch. de la Rue*



Vix ea locutus eram: eùm talia respondet gemens: Venit suprema dies et tempus inevitabile Trojanis: perimus Trojani, periit Troja, et magna gloria Trojanorum: crudelis Jupiter omnia transmisit ad Argivos: Græci regnant in urbe inflammatâ. Equus altus stans in medio murorum emittit milites, et victor Sinon spargit incendia illudens: *atque* alii intrant portis utrimque apertis, quot millia nunquam venêre è magnâ *urbe* Mycenis: alii obstantes occupaverunt armis angustas vias: obstat gladiorum acies micanti muerone, nuda, parata ad eædem: vix primi excubitores portarum sustinent pugnam, et resistunt insano certamine. Talibus verbis Panthei, et voluntate Deorum, rapior in arma et in incendia: quò crudelis Erinnys, quò tumultus et clamor elatus in cœlum *me* vocat. Adjungunt se socios Ripheus, et grandis ætate Iphitus, occurrentes *mihi* ad *lucem* Lunæ, et Hypanis, et Dymas; et densantur ad latus nostrum: et Chorœbus juvenis Mygdonis *filius*: fortè per illos dies venerat Trojam, ardens magno amore Cassandræ; et gener ferebat auxilium Priamo et Trojanis: miser qui non crediderat mobilis sponsæ vaticinantis.

Vix ea fatus eram, gemitu cùm talia reddit:
Venit summa dies et ineluctabile tempus
Dardaniæ: fuimus Troës, fuit Ilium, et ingens 325
Gloria Teucrorum: ferus omnia Jupiter Argos
Transtulit: incensâ Danai dominantur in urbe.
Arduus armatos mediis in mœnibus astans
Fundit equus, victorque Sinon incendia miscet
Insultans: portis alii bipatentibus adsunt, 330
Millia quot magnis nunquam venêre Mycenis.
Obsedêre alii telis angusta viarum
Oppositi: stat ferri acies mucrone corusco
Stricta, parata neci: vix primi prælia tentant
Portarum vigiles, et cæco Marte resistunt. 335
Talibus Otriadæ dictis, et numine Divûm
In flammas et in arma feror: quò tristis Erinnys,
Quò fremitus vocat, et sublatus ad æthera clamor.
Addunt se socios Ripheus et maximus annis
Iphitus, oblati per lunam, Hypanisque, Dymasque; 340
Et lateri agglomerant nostro: juvenisque Chorœbus
Mygdonides: illis ad Trojam fortè diebus
Venerat, insano Cassandræ incensus amore;
Et gener auxilium Priamo Phrygibusque ferebat:
Infelix, qui non sponsæ præcepta furentis 345
Audierat.

Tal cosa corresponde a lo que ocurría en la enseñanza en los cursos avanzados, en que se utilizaba el latín como lengua vehicular.

Evidentemente en todos estos ejemplos la lectura sinóptica equivale a la práctica didáctica del glosado oral que acompañaba la explicación del texto por el profesor.

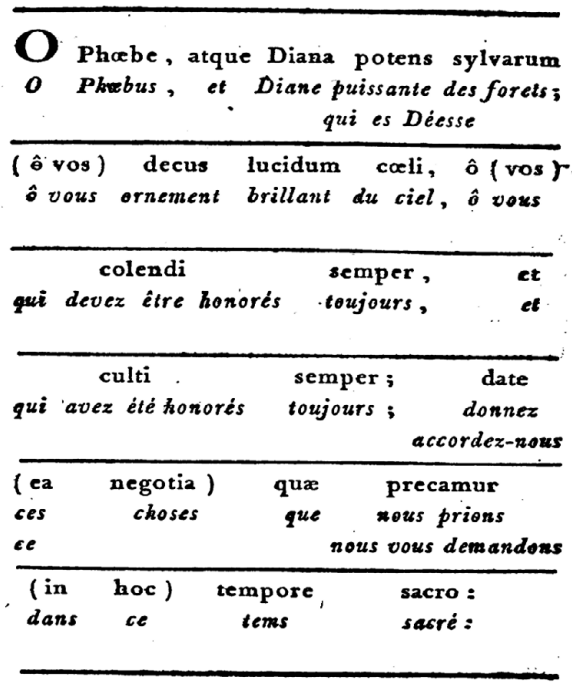
A finales del s. XVII con John Locke y más tarde a comienzos del XVIII con Du Marsais se inicia el llamado "método interlineal", en el que la lectura sinóptica se ha convertido en un auténtico método.

Locke señalaba la inutilidad del aprendizaje basado en las reglas de la gramática y aconsejaba el empleo de las fábulas de Esopo por ser un libro ameno y de lectura fácil.

Históricamente ha habido muchas variantes de este planteamiento. Los métodos de este tipo pueden seguir distintas líneas:

- ¿Se reordena (como hacía Du Marsais) o no el orden de palabras latino?
- ¿Se traducirá siempre cada palabra por el mismo vocablo en la lengua vernácula, o se cambiará la traducción según la acepción que adopte el término en un determinado contexto?
- ¿Se intenta traducir palabra por palabra, o se acepta que se traduzcan globalmente los modismos, como *aes alienum* (traducido por "deuda")?

***IMAGEN 2**. Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine. Du Marsais*



O Phœbe, atque Diana potens sylvarum
O Phœbus, et Diane puissante des forets; qui es Déesse

(ô vos) decus lucidum cœli, ô (vos)
ô vous ornement brillant du ciel, ô vous

colendi semper, et
qui devez être honorés toujours, et

culti semper; date
qui avez été honorés toujours; donnez accordez-nous

(ea negotia) quæ precamur
ces choses que nous prions ce nous vous demandons

(in hoc) tempore sacro:
dans ce tems sacré:

También formalmente existen diversas variantes. La traducción interlineal en sentido estricto es aquella intercalada entre las líneas del texto original, de tal modo que exista una correspondencia entre unos términos y otros: es decir, además de ser dos textos en disposición sinóptica este formato se caracteriza por la correspondencia icónica entre las palabras o grupos de palabras de los dos textos.

En ocasiones se pueden utilizar distintas líneas para marcar la traducción palabra por palabra, que resulta incorrecta en la lengua vernácula, y la traducción "libre", que permite alteraciones. La correspondencia puede ser marcada también mediante subíndices o algún artificio similar.

En la disposición colométrica la traducción se coloca lateralmente, pero separando los grupos de palabras o los sintagmas del texto verticalmente

y marcando de este modo la correspondencia[117]. Esto puede hacerse tanto si se reestructura como si no el orden de palabras.

Un tipo de presentación análoga es el de la indicación de la correspondencia mediante la alternancia de los dos textos en la misma línea, aprovechando el juego de la tipografía, haciendo que la traducción se escriba, por ejemplo, en cursiva (y normalmente dentro de paréntesis), procedimiento conocido coloquialmente como "técnica del bocadillo".

Si falta la hipercodificación icónica marcando la correspondencia de palabras o expresiones, se puede ofrecer una traducción más libre, lo que apela a la importancia de la intuición del lector para establecer por sí mismo las correspondencias. Es lo que ocurre habitualmente en los casos en que el texto de la traducción aparece debajo del texto original o lateralmente, ya sea en la misma página (pero sin marcar la correspondencia sintagmática) o la página par.

La disposición por separado de los dos pasajes da la oportunidad al lector de tratar de leer el texto directamente en la lengua objeto de estudio, cosa que es fácil de hacer simplemente tapando voluntariamente la traducción o quebrantando la relación sinóptica, al colocar la versión a la vuelta de la página o al final del libro.

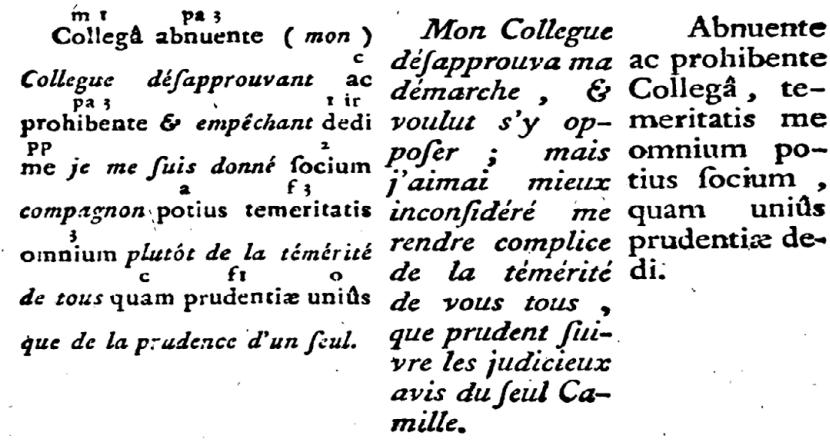
En general la mayoría de quienes promovieron la lectura interlineal como método en los siglos XVIII y XIX solían utilizar más de un texto en latín y en la traducción, de modo que en el mismo volumen se agrupaban cuatro textos o incluso más. Este tipo de método estaba destinado a la iniciación en la lengua y, con frecuencia, a la enseñanza autodidacta. Va dirigida a un público diferente al de la edición bilingüe con la disposición lateral de dos textos, orientada a un lector con un conocimiento superficial o incluso avanzado o que ha perdido la familiaridad con la lengua objeto.

He aquí, por ejemplo, un pasaje de una obra del *Cours de latinité* de Vaniere en el siglo XVIII. En una sola página pueden leerse simultáneamente cuatro textos, dos latinos y dos franceses. Un texto reordenado,

[117] Kempkes (2004) ha realizado una defensa del uso de traducciones colométricas poniendo como modelo los textos de Comenius.

alternado con la traducción de cada palabra en francés y con indicaciones morfológicas, seguido de otros dos en disposición lateral:

***IMAGEN 3**. Cours de latinité. M. Vaniere*


Collegâ abnuente (*mon*) *Collegue désapprouvant* ac prohibente & *empêchant* dedi me *je me suis donné* ſocium *compagnon* potius temeritatis omnium *plutôt de la témérité de tous* quam prudentiæ uniûs *que de la prudence d'un ſeul.*

Mon Collegue déſapprouva ma démarche, & voulut s'y oppoſer; mais j'aimai mieux inconſidéré me rendre complice de la témérité de vous tous, que prudent ſuivre les judicieux avis du ſeul Camille.

Abnuente ac prohibente Collegâ, temeritatis me omnium potius ſocium, quam uniûs prudentiæ dedi.

Entre los defensores del método interlineal podemos mencionar también a Clarke (1730), partidario de la práctica de traducción inversa según este método; Hamilton (1829), con una concepción muy rígida de la traducción literal, es partidario de mantener siempre la misma traducción para cada palabra; Jacotot (1829[4]), que defiende una traducción comparada frase a frase y no palabra a palabra como Hamilton. Ambos utilizaban para la enseñanza del latín un *Epitome Historiae Sacrae.*

En el s. XIX se han publicado numerosas ediciones escolares según este método. Ya en el siglo s. XXI podemos encontrar en Carter (2019) una versión actual del método interlineal, inspirada en Hamilton, con audición del texto latino subtitulado en inglés y en latín y visionado de imágenes.

***IMAGEN 4**. Edición de las Catilinarias de Cicerón de la Editorial Gredos*

I. — (1) Quo usque tandem abutere, Catilina, patientia nostra? quam diu etiam furor iste tuus nos eludet? quem ad finem sese effrenata iactabit audacia? nihilne te nocturnum praesidium Palatii, nihil urbis vigiliae, nihil timor populi, nihil concursus bonorum omnium, nihil hic munitissimus habendi senatus locus, nihil horum ora vultusque moverunt? patere tua consilia non sentis, constrictam iam horum omnium scientia teneri coniurationem tuam non vides? quid proxima, quid superiore nocte egeris, ubi fueris, quos convocaveris, quid consilii ceperis, quem nostrum ignorare arbitraris? (2) O tempora, o mores! senatus haec intellegit, consul videt; hic tamen vivit. Vivit? immo vero etiam in senatum venit, fit publici consilii particeps, notat et designat

I. — (1) ¿Hasta cuándo, di, Catilina, vas a abusar de nuestra paciencia?, ¿cuánto tiempo aún seremos juguetes de tu furor?, ¿a qué límite llegará en su desenfreno tu audacia? ¿Es que nada te ha desconcertado la guardia nocturna en el Palatino, ni las patrullas en la ciudad, ni el espanto del pueblo, ni la afluencia de todos los hombres de bien, ni éste tan defendido lugar donde el Senado se reúne, ni el rostro y la mirada de los senadores? ¿No adviertes que tus designios están descubiertos, no ves que tu conjuración, pues todos éstos la conocen, está ya aplastada? Lo que hiciste anoche y la noche anterior, dónde estuviste, a quiénes reuniste, qué determinación tomaste, ¿quién de nosotros crees que lo ignora? (2) ¡Oh tiempos, oh costumbres! El Senado conoce todo esto, el cónsul lo ve ¡y éste vive! ¿Vive, digo? Aún más, se presenta en el Senado, participa en las deliberaciones públicas, señala y envía con su gesto a la muerte

I. — Catilina, quo usque tandem
abutere patientia nostra?
Quam diu etiam
iste furor tuus
eludet nos? Ad quem finem
audacia effrenata iactabit sese?
Nihilne praesidium nocturnum
Palatii, nihil vigiliae
urbis, nihil timor populi,
nihil concursus
omnium bonorum,
nihil hic locus munitissimus
habendi senatus,
nihil ora vultusque horum
te moverunt?
Non sentis
tua consilia patere?
Non vides tuam coniurationem
teneri iam constrictam
scientia omnium horum?
Quem nostrum arbitraris ignorare
quid egeris nocte proxima,
quid superiore, ubi
fueris, quos convocaveris,
quid consilii ceperis?
O tempora, o mores! Senatus
intelligit haec, consul videt;
hic tamen vivit. Vivit?
immo vero etiam venit in sena-
fit particeps consilii publici [tum,
notat et designat oculis
unum quemque nostrum

I. — Catilina, ¿hasta cuándo
abusarás de la paciencia nuestra?
¿Cuánto tiempo todavía
ese furor tuyo
nos burlará? ¿Hasta qué límite
tu audacia desenfrenada se agitará?
¿Nada acaso la guardia nocturna
del Palatino, nada las centinelas
de la ciudad, nada el temor del pue-
nada la afluencia [blo,
de todos los buenos,
nada este lugar fortificadísimo
de reunir el Senado,
nada los rostros y semblantes de éstos
te han hecho vacilar?
¿No adviertes
que tus designios están descubiertos?
¿No ves que tu conspiración
está ya sofocada
por el conocimiento de todos éstos?
¿Quién de nosotros crees que ignora
qué hiciste en la noche próxima,
qué en la anterior, dónde
estuviste, a quiénes convocaste,
qué decisión tomaste? [nado
¡Oh tiempos, oh costumbres! El Se-
reconoce esto, el cónsul *lo* ve;
éste, sin embargo, vive. ¿Vive?
más aún, incluso viene al Senado,
se hace partícipe del Consejo público,
marca y señala con *sus* ojos
a cada uno de nosotros

4. LAS IMPLICACIONES DEL MÉTODO

La época de mayor esplendor del método interlineal coincide con el retroceso de la competencia oral como objetivo prioritario del aprendizaje, frente a la lectura y la escritura. Corresponde también al triunfo de los planteamientos que resaltan el método inductivo y la intuición en la enseñanza.

En la época humanista los textos de los autores antiguos, que anteriormente habían sido leídos con una finalidad práctica por la utilidad de su contenido, pasan a ser leídos por su valor metalingüístico.

Los humanistas toman conciencia de la existencia de una brecha entre el latín hablado y el latín escrito sobre la gramática y los textos de los autores antiguos. El regreso al latín de la época clásica pasa por el estudio de los autores antiguos por su valor metalingüístico y metaliterario. La gramática se concibe como codificación de la práctica de los autores clásicos.

¿Por qué no prescindir de la gramática? En la mayoría de los métodos interlineales hay, pues, dos etapas: una en que un texto (una parte, por ejemplo, de la *Guerra de las Galias*) actúa como gramática y léxico encarnados. En algún caso se propone la memorización del texto tomado

como base o al menos la familiaridad con el mismo a través de la continua repetición. Una vez que esta etapa ha sido superada, se podrá leer (con el método interlineal o simplemente mediante la lectura fluida) el resto del autor o las obras de otros autores.

Según la postura asumida por el autor de cada método, una vez concluida la primera fase del aprendizaje, habrá llegado el momento de la sistematización. En la mayoría de los casos esto implicará el conocimiento de los paradigmas y la gramática. Los fenómenos lingüísticos se habrán conocido previamente a través del texto, a diferencia de la práctica convencional que va del conocimiento de la teoría a los textos. El conocimiento práctico precede en este caso a la teoría y no a la inversa. Según el dogma de la enseñanza durante la época de la Ilustración, el conocimiento de las cosas debe ser anterior a las palabras. Si se lleva esta orientación hasta el extremo puede llegarse al rechazo total de la gramática.

Este tipo de planteamiento, que sigue existiendo hoy en día en otros métodos, tiene el defecto de que, como normalmente el estudio del latín ha sido precedido en la actualidad por el estudio de otras lenguas, el alumno ya conoce la gramática de la lengua materna, con lo que la gramática deducida por él mismo será una gramática superficial, proyección de la lengua materna. El estudio entonces, más que basarse realmente en la observación y en la intuición, se convierte en una forma de enseñanza guiada.

La diferencia entre el estudio de un texto como gramática encarnada y la lectura normal crea en tales métodos una división natural en dos etapas. Esta distinción se encuentra también en otro tipo de métodos, como ocurre en los de lectura extensa, como el de Ørberg (1959[2]). En estos suele haber un primer momento de textos creados explícitamente para la enseñanza, en los que se pueden insertar además esporádicamente pasajes fáciles de autores clásicos (literales o adaptados) y un segundo paso con el acceso pleno a los autores, aunque sean adaptados en primer lugar. Esta distinción es común a todos los métodos que buscan la lectura extensa.

Esta dualidad puede darse tanto con textos como con frases. El papel de gramática y léxico encarnados puede hacerlo una antología de frases,

que pueden ser selección de pasajes de los autores clásicos o frases creadas a propósito, con tal de que representen las reglas de la gramática y las palabras raíces. El autor francés Lemare (1766-1835) en *Cours pratique et théorique de langue latine ou méthode prénotionnelle* (1817), por ejemplo, resume las ideas de los defensores del método interlineal y propone una antología de frases de los autores clásicos.

La tendencia hacia el aprendizaje intuitivo característico de los métodos interlineales explica tal vez el que habitualmente no se utilice en ellos el glosado sintáctico, aunque existen métodos en que se glosa también de forma exhaustiva la gramática del texto, como ocurre en la edición de la primera catilinaria de Cicerón de Maclardy (1899). Reproducimos un fragmento de la página 1:

IMAGEN 5. *The First Oration of Cicero Against Catilina. Maclardy*

LINES 1-2.] FIRST ORATION. 1

1 I. Quō ūsque tandem abūtēre,
How far (lit. *whither up to*) *at length will you abuse,*
2 Catilīna, patientiā nostrā? quam diū etiam
Catiline, patience our? how long still

I. How far pray, Catiline, will you abuse our patience? How much longer is

LINE 1. **Quō**, interrog. adv.; limiting *abūtēre*. In origin *quō* is the abl. sing. n. of the interrog. pron. *quis*, or of the rel. pron. *quī*, used adverbially; cf. *quā*. —— **ūsque**, adv. of extent in time or place; here modifies *quō*, and is sometimes written with it in a single word, *quoūsque*, = *how long, up to what point?* Similarly other combinate expressions occur, e.g. *quam diū* (*quamdiū*), *rēs pūblica* (*rēspūblica*), etc. *Ūsque* = *right on, as far as*, and may modify (1) adverbs, e.g. *usque eō*, of place, *quō usque* of time; (2) preps., e.g. *usque ad urbem* = *even* (*right on*) *to the city*. *Usque* sometimes governs the acc. as a prep., = *as far as, up to*. —— **tandem** (*tam* = *so far*, + demonstr. suffix *-dem*), adv., usually of time, = *at length*, often standing in close conjunction with another adv., e.g. *iam tandem, aliquandō tandem*. Here *tandem* strengthens *quō ūsque*, and emphasizes the whole question, for rhetorical effect. It corresponds very nearly to the Greek particle δή, e.g. τίς δή = *who exactly?* For this usage cf. Sallust, *Cat.* XX, 9: *quae* (= *and this*) *quō ūsque tandem patiëminī? Tandem* is sometimes found with imperatives; cf. Chap. IV, l. 1, *Recognōsce tandem*. A. & G. 210, *f*; B. and G. omit any reference; H. 351, 4. —— **abūtēre**, 2d pers. sing. fut. ind. of the deponent verb *abūtor* (*ab* + *ūtor*), *abūtī, abūsus sum*, 3; agrees with the subj. *tū* implied by the per-

Algunos de los rasgos de este tipo de métodos basados en el uso de textos sinópticos son perjudiciales y deben ser, a nuestro entender, desechados. Por ejemplo, la reestructuración del orden de palabras para ajustarlo al orden de la lengua vernácula. Este rasgo se basa en una concepción de la lengua que creía en la existencia de una estructura lógica subyacente a las diferentes lenguas. Por otra parte, la tendencia hacia la reivindicación de las lenguas modernas y la ideología nacionalista preconizaba que la enseñanza de las lenguas se basara en las lenguas vernáculas.

La didáctica actual del latín considera inaceptables estas prácticas e insiste en la necesidad de aprender a leer el latín "como latín", es decir, en el orden de palabras propio de esta lengua y tal como aparece en los textos. Quien más insistió en este planteamiento, hoy en día universalmente aceptado, fue Hale (1887). La lingüística moderna no ha hecho sino confirmar esta idea. La reestructuración (o "construcción") del orden de palabras está detrás de alguna de las tradicionales "reglas para la traducción", que facilitan su práctica como descodificación y la indeseable proyección de la estructura de la lengua moderna sobre el texto latino.

Los textos utilizados por los manuales del método interlineal eran, en principio, obras clásicas de los autores pertenecientes al canon académico, empleados para la introducción a la lengua latina, como César. Sin embargo, en los ejemplos de este método del s. XIX en los manuales de las lenguas modernas aparece ya la utilización de ficciones creadas expresamente para la enseñanza, lo que obviamente facilitaba la interiorización de gramática y léxico. Este procedimiento será utilizado más adelante por los métodos de lectura extensa. La diferencia radica evidentemente en que en este caso se proporciona al lector la traducción del texto.

El glosado de los textos puede ser continuo (como ocurre en las traducciones bilingües) o esporádico. El interlineado esporádico puede, por ejemplo, ser utilizado para facilitar la transición desde la gramática reducida de los primeros momentos de aprendizaje a las frases o textos completos. También puede usarse para atenuar la transición entre la primera etapa y la fase segunda que suelen conllevar habitualmente los métodos de lectura, reduciendo progresivamente las glosas y ofreciendo el sentido de las palabras que aparecen por primera vez.

Las glosas escritas y las orales pueden alternarse con las técnicas modernas. Con los vídeos modernos puede combinarse la lectura de los textos en latín, la traducción escrita y las imágenes relacionadas con el contenido. Todo tipo de recursos intermediales es posible.

El uso de las imágenes fue característico, como resulta lógico, de la aplicación al latín del método directo y, por influencia de este, de los métodos modernos de lectura extensa del siglo XX. En los métodos que buscan la lectura extensa las imágenes pueden ser usadas en lugar de las definiciones de las glosas orales o escritas. También el uso de canciones fue típico de los métodos orales en general.

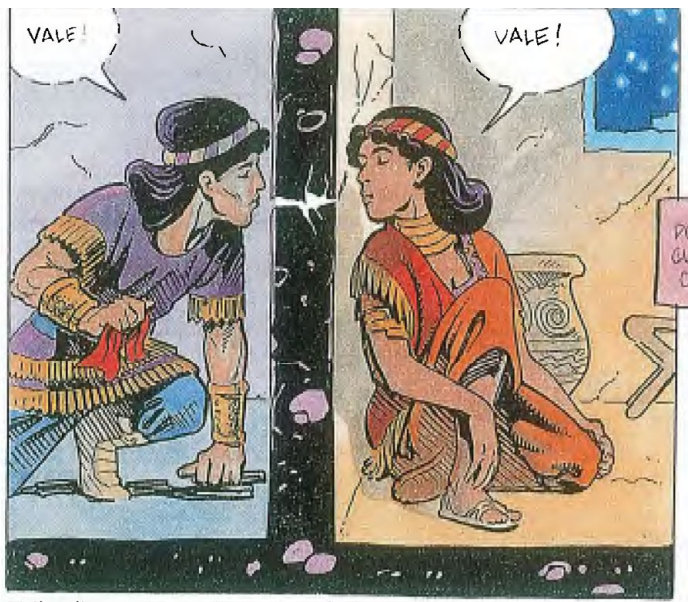
***IMAGEN 6**. Caesaris e commentariis de bello Gallico Bellum Helveticum. Rubricastellanus*

El uso del cómic es habitual en los métodos de lectura extensa, en los que la imagen cuenta la historia en paralelo al texto. El conflicto entre el texto autorial y el inventado de los bocadillos, en boca de los

personajes, da lugar, por una parte, a una progresión vertical entre ambos textos (cuando el texto autorial es realmente el texto original, o al menos ligeramente adaptado, y los discursos de los personajes utilizan un lenguaje más cercano a la cotidianidad actual). Por otra, engendra un "salto de código", característico de las creaciones intermediales, al producirse un cambio de lo escrito a lo oral, del verso a la prosa, etc. Como métodos de lectura extensa que utilizan ficciones en forma de cómic podemos citar, por ejemplo, las obras de Pepe y Vilardo (2011) o las de Bell (1999 y 2004).

Más interesante para la enseñanza avanzada son las adaptaciones al cómic de los clásicos, como las de César (Rubricastellanus, 2004) y Ovidio (Rubricastellanus, 2000).

***IMAGEN 7**. Imagen correspondiente al mito de Píramo y Tisbe de una adaptación de Ovidio. Rubricastellanus (2000)*



78 Talia diversa nequiquam sede locuti
sub noctem dixere „vale" partique dedere
oscula quisque suae non pervenientia contra. 84
81 Postera nocturnos aurora removerat ignes,

5. RELACIÓN CON OTROS MÉTODOS

Los métodos de lectura pueden dividirse según preconicen la *lectio stataria* (lectura intensiva, crítica o en profundidad) o la *lectio cursoria* (fluida, extensa, superficial, etc.). Las denominaciones varían mucho, según la connotación que se dé a los términos y la posición de quien hace la comparación. La defensa de la lectura intensa y crítica suele consistir en variaciones del slogan jesuítico *Non multa, sed multum*. Los partidarios de la postura opuesta argumentan que la *lectio stataria* obstaculiza el acceso a las obras y los autores. El recurso habitual de complementar la lectura en latín de los textos con la lectura de las obras en la lengua vernácula es solo una solución a medias, provisional y que proporciona necesariamente un conocimiento superficial de las obras en cuestión. Como es lógico, la mayoría de los pedagogos modernos suelen llegar a un compromiso entre ambas posibilidades, reservando la lectura analítica para los pasajes más difíciles o cruciales desde el punto de vista del contenido, utilizando los dos métodos como ciclos de trabajo diferentes, o considerando ambas formas como distintos aspectos de toda lectura.

Los métodos de lectura sinóptica pueden combinarse con estos dos tipos de lectura. La asociación entre lectura sinóptica y cursoria parece natural, dado que en los principios de este tipo de métodos estaba el rechazo del entrenamiento inicial en la gramática.

La lectura intensiva con ayuda del libro bilingüe es, sin embargo, habitual en nuestros días dentro del método de enseñanza convencional del latín. El alumno se verá empujado a consultar la traducción publicada, sobre todo en los pasajes difíciles. Los peligros de esta combinación son, sin embargo, evidentes. No solo impide el acceso a los autores, sino que favorece el desconocimiento del vocabulario, facilita la concepción de la traducción como descodificación y la traducción formularia (como aplicación de una serie de recetas para pasar de una lengua a otra).

Si comparamos los planteamientos de lectura sinóptica de los siglos XVIII y XIX con los de los defensores actuales de esta metodología, es evidente un salto en el énfasis de las implicaciones del recurso. Mientras que la metodología del pasado destacaba las semejanzas entre el texto

original y la traducción, en la actualidad se enfatiza la comparación y el contraste entre ambos. Como ejemplos de defensas actuales del método pueden verse los estudios de Waiblinger (1998) y Nickel (1999 y 2004). Basta comparar una traducción cualquiera (o mejor varias) con el texto original para ver cómo la traducción es tan solo una interpretación que difícilmente refleja todas las facetas del original.

El peligro del uso de los métodos de lectura sinóptica radica precisamente en olvidar que deben implicar una comparación crítica. El enemigo del conocimiento es más lo que creemos falsamente saber que aquello que realmente ignoramos.

Estos dos aspectos, sinopsis y síncrisis, son dos factores de tensión en la práctica de la lectura sinóptica. En la tradición docente existen diversas prácticas emparentadas con ambos aspectos.

Si ponemos el énfasis en la comparación crítica entre el original y la traducción, podemos, por ejemplo, utilizar varias traducciones o incluso imitaciones, para poner de manifiesto el condicionamiento histórico de cada traducción en cuanto interpretación del original.

Un recurso sinóptico, habitual en los métodos de lectura y alternativo a los métodos de lectura sinóptica, es el de las listas de vocabulario, en las que se ofrece tan solo la acepción de cada palabra empleada en el texto. De hecho, puede presentarse como un glosado, completo o selectivo, del texto, aunque solo se ponga el enunciado de las palabras y el lector deba actualizar el texto desde el punto de vista morfosintáctico y, en ese caso, puede combinarse con los métodos convencionales de lectura sinóptica.

En cambio, una lista de vocabulario en que se ofrezcan diversas acepciones y, sobre todo, las notas léxicas, habituales en los métodos de lectura extensa no sinópticos, tienen un valor no solo sinóptico, sino crítico. En ellas puede indicarse la familia léxica del vocablo, la relación entre las distintas acepciones de cada palabra, la acepción actualizada en el texto y los sinónimos y antónimos que permiten una forma más crítica de comparar el original y la traducción.

Existen métodos de lectura extensa que implican la presencia no material del texto, como puro intertexto. Es lo que ocurre cuando la lectura

versa sobre un texto que nos resulta familiar en otro idioma. Son métodos descontextualizadores que anulan la distancia cultural entre ambos textos, como ocurre con la traducción de las plegarias cristianas o de los cuentos maravillosos[118]. En ese caso el texto está presente, al menos aproximadamente, en nuestra memoria, pero no sinópticamente. De explicitarse el texto original estaríamos ante una variante de los métodos de lectura sinóptica. Esta combinación de un texto familiar en otra lengua con el método de lectura sinóptica ha sido precisamente habitual en la historia de esta metodología.

Muchos de los métodos de lectura sinóptica utilizaban los ejercicios de retroversión o composición, al igual que ocurría en las gramáticas "prácticas" de la época, en las que los preceptos gramaticales (simplificados todo lo posible) iban seguidos de ejercicios de traducción y retroversión.

En la enseñanza humanista los textos eran explicados, glosados y traducidos por el profesor. El alumno tenía que estudiar el texto y también realizar por sí mismo ejercicios de retroversión. La vinculación entre traducción y retroversión engendra la práctica, conocida desde época humanista, de la "doble traducción", por la que el alumno intenta reproducir el texto previamente traducido por él mismo días antes. Esta práctica puede variarse de distintas formas, de modo que en lugar de la doble traducción estricta se presente al alumno un texto con el mismo tema, pero una redacción ligeramente distinta, o con diferente tema, pero una redacción análoga, etc. La vinculación puede llegar a ser realmente difícil de advertir.

En este caso el tema de la retroversión y el vocabulario nos resulta familiar a la hora de realizar el ejercicio. El texto anterior sigue estando presente en la memoria, si bien no literalmente ante nuestros ojos. En las ocasiones en que el ejercicio varía la redacción el texto base puede estar presente, como en el caso de la lectura sinóptica.

Resulta natural, pues, que en algunos métodos interlineales del s. XIX los textos acompañados de traducción vayan seguidos de ejercicios de

---

[118] Sobre el empleo de los cuentos de hadas en la actualidad véase el libro *Fairy Tales in Latin: Fabulae Mirabiles* (1999) de Barocas y Rhodes.

frases con el mismo tema, especialmente de frases destinadas a la retroversión[119].

En este tipo de ejercicios el texto original está presente en el recuerdo; la comparación no se usa, pues, sinópticamente, sino a posteriori, como forma de comprobar y ejercitar la competencia del alumno. Aquí la versión sirve de modelo para la retroversión.

El mismo tipo de vinculación se da entre dos ejercicios de traducción paralela (ya se trate de versión a la lengua moderna o de retroversión). En este caso las frases o el texto tienen el mismo tema, tanto si se trata de textos originales antiguos o de adaptaciones o simplificaciones modernas. Tales textos pueden servir de preparación para el texto base o de recapitulación de lo aprendido en el mismo. Este recurso, que podemos denominar "técnica de los viejos amigos", era habitual en manuales del s. XIX, en los que las frases de los ejercicios preparatorios se basaban en César, el primer autor que se iba a traducir como texto continuado. Inversamente, en los métodos de lectura extensa moderna o los de nivel intermedio, el texto es variado después en frases con el mismo tema, que sirven para ejercitar la sintaxis.

Los textos utilizados como preparación son análogos al recurso tradicional del resumen (*argumentum*). Permite al alumno que lea posteriormente el texto base percibirlo superficialmente, aunque no sea capaz de entenderlo completamente. En los métodos orales facilita una comprensión previa a la explicación más detenida. Lo mismo ocurre en los métodos de lectura extensa. En la enseñanza convencional actual facilita una comprensión global que servirá de guía al alumno que debe después leer el texto más profundamente con ayuda del diccionario.

Similares a los anteriores son los ejercicios de espacios en blanco (*cloze method*), en los que en determinados pasajes o frases relacionadas con lo leído en el texto original se borran algunas palabras o expresiones. También en este caso tales ejercicios pueden utilizarse antes o después

[119] Por ejemplo, Robertson (1845) que utiliza como base el cuento popular del tesoro maldito, con traducción interlineal, seguido de ejercicios de retroversión, preguntas de comprensión, etc.

del texto base. Son útiles para acostumbrar al alumno a no leer por palabras[120].

Tales prácticas guardan una relación sincrítica y no sinóptica, pero pueden convertirse fácilmente en sinópticos y en instrumentos auxiliares y a la inversa.

De este modo, el texto adaptado puede utilizarse para comprobar la recepción adecuada del texto base, o como un ejercicio sinóptico, o como un instrumento sinóptico auxiliar del texto base, al ser de un nivel más simple. Las prosificaciones en latín, que en las ediciones *in usum Delphini* eran utilizadas como *interpretationes* (es decir, como instrumentos auxiliares) para la lectura sinóptica de los textos base, corresponden a los ejercicios que incluso en épocas no tan antiguas se solicitaban a los alumnos, que habían de traducir en una prosa latina más simple los textos originalmente versificados.

Las series de Clarke (1732) pueden considerarse un tipo especial de ejercicio en blanco. En ellas los textos en lengua moderna estaban acompañados sinópticamente por el vocabulario latino necesario, del que se daba solo el enunciado, debiendo el alumno escribir el texto correcto en latín, con lo que aprendía a la vez léxico y morfología.

Los ejercicios de espacios en blanco pueden presentarse sinópticamente haciendo que la traducción sea solo selectiva y vinculando unos textos y traducciones con otros.

Similares son también las preguntas de comprensión, que el lector debe responder normalmente en la lengua objeto. Estos ejercicios se encontraban en los métodos interlineales, como hemos visto. Hoy en día los asociamos especialmente con los métodos orales y con los de lectura extensa del s. XX. Se utilizan habitualmente como alternativa al uso de la traducción como medio de comprobar la comprensión.

---

[120] Cf. Thompson (1983), donde se describen muchas de las numerosas posibilidades de este método para la enseñanza del latín. El término *cloze* proviene de *closure* en la teoría de la *Gestalt*. Su origen se fecha en 1953 y su difusión corresponde a la segunda mitad del s. XX.

6. CONCLUSIONES

Aunque el método de lectura sinóptica puede remontarse a los orígenes de la enseñanza del latín en la Antigüedad, los métodos interlineales y el uso de textos bilingües o de traducciones publicadas nacen en el siglo XVIII de acuerdo con las tendencias del pensamiento y de la enseñanza de la época.

Por otra parte, los principios que rigen estos planteamientos están igualmente presentes en otros métodos. No puede extrañarnos, por consiguiente, que algunas de las prácticas que lo caracterizan sigan formando parte del arsenal de recursos de los libros de texto basados en otras corrientes, que en su momento se contrapusieron a tales métodos.

Frente a este tipo de propuestas en que la lectura sinóptica se presentaba como un método de aprendizaje, el florecimiento de ediciones bilingües en épocas más recientes está ligado al deseo por parte del lector ya formado de mantener su nivel de competencia en las lenguas clásicas o incluso de mejorarlo.

El replanteamiento metodológico de este tipo de lectura como instrumento didáctico debería, por consiguiente, implicar una serie de consideraciones, si se quiere mejorar su efectividad o evitar que resulte perjudicial.

Tradicionalmente la lectura sinóptica ha sido un recurso destinado a favorecer la lectura extensa. Ligado a la lectura crítica de pasajes breves puede ser perjudicial, al fomentar un tipo de traducción sobre la lengua vernácula y no sobre la lengua misma objeto de estudio. Es esencial, por tanto, un planteamiento basado en la comparación contrastiva y crítica entre ambas lenguas.

Como hemos tenido ocasión de ver, la técnica de la lectura sinóptica no está ligada necesariamente a la traducción en lengua vernácula. Aunque el empleo de traducciones en la lengua materna es legítimo, siempre que se usen de forma crítica, pueden utilizarse ventajosamente con la misma función metatextos monolingües en latín que sirvan de apoyo para la comprensión del texto original.

Para aumentar la eficacia de la lectura sinóptica actualmente es conveniente aprovechar las ventajas que nos ofrecen los materiales

audiovisuales. La propia historia de estas metodologías nos aconseja acudir también a otras técnicas de carácter sincrítico (y no propiamente sinópticas), que se han combinado en ocasiones con los recursos de este tipo.

Para facilitar la lectura crítica y contrastiva entre los diferentes textos deben usarse procedimientos que la favorezcan; un medio para ello es, por ejemplo, la utilización de textos afines que vinculen la lectura del texto base con otros, como ocurre en el caso de la "técnica de los viejos amigos", o la traducción de textos del mismo tema, originales o adaptados, para favorecer una lectura crítica y a la vez extensa.

Lo ideal sería, por tanto, una actividad que aúne la lectura crítica con la lectura extensa. Por nuestra parte, preferimos la utilización de formas de lectura sinóptica monolingüe, aprovechando la riqueza de la propia lengua. Esto no solo facilitará que el alumno alcance un umbral de comprensión mucho mayor, y permitirá ampliar significativamente la cantidad de texto latino visto en clase, sino que mejorará su competencia dando lugar, por consiguiente, a un tipo de lectura a la vez extensa y crítica.

7. REFERENCIAS

Barocas, V. y Rhodes, B. (1999). Fairy Tales in Latin: Fabulae Mirabiles. Hippocrene Books.

Bell, B. (1999). Minimus Pupils Book Starting out in Latin. Cambridge University Press.

Bell, B. (2004). Minimus Secundus Pupil's Book Moving on in Latin. Cambridge University Press.

Carter, D. (2019). Using translation-based CI to read Latin literature. The Journal of Classics Teaching, 20(39), 90-94.

Clarke, J. (1732). An Introduction to the Making of Latin. Printed by S. Powell.

Clarke, J. (1730). An Essay upon the Education of Youth in Grammar-Schools. Arthur Bettesworth.

De la Rue, Ch. (1851). P. Virgili Maronis Opera interpretatione et notis. Ex Typographia Tramater.

Du Marsais, C. Ch. (1722). Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine. Etienne Ganeau, Quillau, Jean Desaint.

Hamilton, J. (1829). The History, Principles, Practice, and Results of the Hamiltonian System. T. Sowler.

Hale, W. G. (1887). The Art of Reading Latin. How to Teach It. Published by Ginn & Co.

Jacotot, J. (18294). Enseignement Universel. Langue maternelle. Paris, chez l'éditeur, au bureau du journal de L'Émancipation intellectuelle,

Kempkes, W. (2004). Lepus ein Has sedebat er saß in via auf der Straße.... Kolometrisch-synoptisches Lesen. Der Altsprachliche Unterricht, 47(1), 64-67.

Lemare, P. A. (1817). Cours pratique et théorique de langue latine ou méthode prénotionnelle. Chez l'auteur, Henry Grand, Bachelier, Lenormant.

Maclardy, A. A. (1899). The First Oration of Cicero Against Catilina. Hinds & Noble.

Nickel, R. (1999). Synoptisches Lesen. Zu Bedingungen und Möglichkeiten im Lateinunterricht. Auxilia, 44, 143-161.

Nickel, R. (2004). Synoptisches Lesen und bilinguales Textverstehen. Der Altsprachliche Unterricht, 47(1), 2-14.

Ørberg, H. H. (19592). Lingua Latina secundum naturae rationem explicata. Consilium adiuvit Arthur M. Jensen, illius rationis auctor (1.ª ed. 1954). H. Veenman & Zonen N.V.

Pepe, L. y Vilardo, M. (2021). Video lego disco, corso di lingua latina (1.ª ed. 2011). Mondadori.

Robertson, T. (1845). Robertsonian Method. Latin without a Master. Lesson First. Samuel Gilbert.

Rubricastellanus, C. (2000). Metamorphoses. Composuit Rubricastellanus, pinxit M. Frei. Ernst Klett Schulbuchverlag.

Rubricastellanus, C. (2004). Caesaris e comentariis de bello Gallico. Bellum Helveticum. Composuit Rubricastellanus, pinxit M. Faber. Ernst Klett Schulbuchverlag.

Sauveur, L. (1878). Introduction to the Teaching of Ancient Languages. F. W. Christern, New York y C. Schoenhof, Boston.

Scudder, J. W. (1895). First Latin Reader. Allyn and Bacon.

Thompson, P. S. (1983). Teaching Latin with the Cloze Technique. The Classical Outlook, 61, 6-8.

Vaniere, M. (1781). Cours de latinité. Chez Boudet.

Waiblinger, F. P. (1998). Überlegungen zum Konzept des lateinischen Sprachunterrichts. Forum Classicum, 1, 9-19.

SECCIÓN IV

ESTUDIO EN MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA: ANÁLISIS DE LA TRADUCCIÓN Y LA INTERPRETACIÓN

INTRODUCING THE LINGUISTIC MEDIATION COMPETENCE THROUGH FLIPPED CLASSROOM IN AN ESP UNIVERSITY COURSE FOR TOURISM

DANIEL MARTÍN GONZÁLEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCTION

Linguistic mediation practices, both oral and written, have become an integral part of language learning, probably due to its importance in daily life communication all over the world, since English is still the lingua franca. Linguistic mediation can be defined as a process where "the language user is not concerned to express his/her own meaning, but simply to act as intermediary between interlocutors who are unable to understand each other directly -normally (but not exclusively) speakers of a different language" (Council of Europe 2001, 87-88). However, "the competence in linguistic mediation has been comprehensibly ignored in the foreign language classes notwithstanding the regulation that have referred to it in the past few years" (Guadamillas Gómez 2021, 64).

This study shows an example of an integration of mediation practices in a higher education context at a public university in Madrid (Spain). One section of a third-year course in English for Tourism (adding up to a total of 56 students) is introduced to linguistic mediation tasks (both oral and written), which they had never done in the past. As part of their continuous evaluation, students were required to do and pass all the required tasks of the course, which involved doing five written one oral mediation practices.

This study took place during the Covid-19 pandemic, which led to a hybrid teaching context. For half of the course, the class was subdivided into three groups by the university. Therefore, only one group could

attend in-person classes every week, and the rest of the groups stayed at home. For this reason, the in-person group each week was required to complete the same task than their peers but orally, while the others completed a written linguistic mediation practice at home.

All the students were required to follow a flipped classroom approach. In this line, 10% of the practice grade was to do some preparatory tasks for the mediation practice which would help them better understand the cultural element to be approached in the class. Preparatory tasks were completed through Google Forms, and students were asked to anticipate what the mediation tasks would require them to do as well as how much time they devoted to doing these activities.

For the written mediation tasks done by the groups at home, students were given 60 minutes, but for the oral activities, students were required to speak for up to 3 minutes. All the topics were the same for all groups, and they all dealt with cultural elements of Spanish culture emulating real cases for tourism workers in Spain, requiring students linguistically mediate and explain them to potential British and American people.

Regarding the structure of this paper, after presenting this introduction, we will briefly state the objectives of this research. Then, we will thoroughly describe the methodology of this study. We will first describe the participants, then the data gathering process, and finally the list of oral and written linguistic mediation practices done by the students throughout the course. Afterward, we will describe the results obtained, which will be followed by some discussions and a brief concluding remark.

2. OBJECTIVES

We are now going to present the aims for this study.

2.1. To introduce linguistic mediation in an university course

- To innovate the teaching tasks for university courses. Since most undergraduate English courses simply ask students to deliver oral presentations (either in groups or individually), this

study wants students to do both written and oral mediation practices that are related to their field of knowledge, that is, tourism. In this sense, students will practice these two types of activities but paying attention to contents that are, in turn, specific to what they are currently studying, and which are part of the list of their prospective professional tasks as tourism experts.

2.2. To integrate flipped-classroom as part of the curriculum

- To present students with a different methodology that can motivate them to think of a university ESP course in a different manner.

3. METHODOLOGY

In this section we will focus on presenting the methodology that was led to carry out this research. First of all, we will describe who the participants of the study were. Secondly, we will explain how the data was gathered.

3.1. PARTICIPANTS

The participants of the study were 57 students of the 3rd year of the bachelor's degree in Tourism at a public university in the city of Madrid, Spain. These students had previously studied one general English course and another one based on English for Specific Purposes (Tourism). These students had followed traditional teaching methodologies based on books, in which students only did book activities and a few practices dealing with tourism but they had never practiced linguistic mediation practices. Additionally, this was the last compulsory course of English, as the fourth subject of English was an elective one and they could choose not to register and study another course.

Even though these students were junior students, their level of English was average for the Spanish country (B1 according to the Common European Framework of Languages; henceforward, CEFR). In order to test their level of English, these students took different tasks:

- An English placement test was taken by the students at the beginning of the course, namely, the famous Oxford Placement Test (that includes grammar and vocabulary items), and the mean average was 38.51 out of 60 points, the median was 39 out of 60 points, and the range was from 23 to 59. Therefore, the average grade was B1 (CEFR).
- A reading task from a Preliminary English Test from Cambridge was then administered. For this test, the average grade was 7.65 out of 10 points, the median was 8 out of 10 points, and the range was from 3 to 10 points. Therefore, on average the class had a B1 (CEFR) level of English for reading comprehension.
- A listening task from one activity of a Preliminary English Test from Cambridge was then administered. For this test, the average grade was 8.6 out of 12 points, the median was 10 out of 12 points, and the range was from 2 to 12 points. Therefore, on average the class had a B1 (CEFR) level of English for reading comprehension.

These results show that, on average, most students had a B1 (CEFR) level of English. As it happens with the massification of classes in the Spanish university system, these large groups of students include students who have a very high level of English together with those who have a very low level of English. Besides, students are not keen on practicing English outside of classes, and they are not motivated to speak it in class either. It is hard to ask a large group of students to speak English in class while the teacher patrols the room, because when the teacher is not nearby, students code-switch to Spanish, and they start speaking about other topics not related to the activity taking place at the time. For this reason, this study is so necessary, since it allows learners to speak English in reduced groups and evaluates them individually.

3.2. DATA GATHERING

The study was carried out during the course 2021-22, meaning that the Spanish universities were still implementing Covid-19 measure to avoid

the spread of the virus. Students were divided into 3 groups of in-person attendance. While one group attended classes in person, the other two groups had to stay at home and follow the classes using a virtual platform (in our case, Google Meet). This ESP course runs twice a week for 2 hours every time. For practical terms, the first class was always used to deal with theoretical aspects of the course and practice grammar and vocabulary. One of the groups joined in-person and the other two groups joined online via Google Meet. Then, the second class was normally used to do linguistic mediation practices. The group that was required to come to class in-person had to do an oral mediation practice, while the other two groups had to the written one. Now, towards the middle of the course, the university changed the Covid-19 measures, and all students could come to class in-person. However, even though the first class of the week was open to every student, the calendar for the second class was still the same. The only difference was that students who had been assigned to do the written mediation on a given week but preferred to come to class in-person they had to submit it online with their laptop.

3.3. LINGUISTIC MEDIATION PRACTICES

First of all, the continuous evaluation grade was based on the following elements:

- Attendance and active participation (10%)
- Five written mediation practices (10%). Students were offered a list of six tasks, but they were allowed to miss one. Their final grade for this element was the average grade of the five different practices done.
- Three oral mediation practices (20%). Students were required to do at least two mediation practices because their final grade for this element was the average grade of the best two oral mediation activities.
- Final written exam (60%). The final exam was mainly based on the theoretical and practical activities done in the first class (grammar, vocabulary, reading, and listening). However, the

writing activity for the exam was a written mediation practice that was worth 10% of the final grade, meaning that both oral and written mediation had the same importance for the continuous evaluation grade.

We are going to present now the list of mediation practices. Afterward, we are going to describe how the oral and written mediation practices were evaluated. But first of all, we should delve into the concept of linguistic mediation. According to the Council of Europe,

> Translation or interpretation, a paraphrase, summary or record, provides for a third-party a (re)formulation of a source text to which this third party does not have direct access. Mediation language activities, (re)processing an existing text, occupy an important place in the normal linguistic functioning of our societies (2001, 14).

Both Dendrinos (2006) and Trovato (2014) have addressed this concept in the past and how we can design class activities based on mediation. Furthermore, we know that there are several types of mediation such as "mediating concepts, mediating communication, and mediating a text" (Piccardo and Payre-Ficout 2022). Some scholars have linked mediation to the translanguaging process too (for instance, Nieto Moreno de Diezmas and Fernández Barrera 2021) for the linguistic exchanges between teacher and student. However, the type of mediation we are addressing here is the one whereby one person needs to explain something from his/her mother tongue (normally culturally bounded) or L1 to another person who does not speak that language. For instance, when you are studying the bachelor's degree in Tourism in Spain, but you have a classmate who comes from Scotland and does not understand much Spanish, but you have to explain to him/her how taxes work in Spain in order to write an assignment on Spanish tax law for university.

Now, let us describe the different mediation practices done by students throughout the course.

- Holy Sepulcher and the Garden's tomb. For this task, students receive the following information.

> Your aunt Francisca (age 38, born in Murcia) recently married a 46-year-old entrepreneur from Louisville (Kentucky, Bible Belt region), Elijah. He wants to surprise her with a trip to the Holy Land. On their

> visit to Jerusalem, they would like to visit Jesus' tomb, but it seems there are two, the Holy Sepulcher and the Garden's Tomb. They won't have time to visit the two places because they have a tight schedule, so he has asked you to help him convince your aunt to go to the Protestant site. Your uncle-in-law is trusting you because you are a tourism expert, and you are more familiar with your aunt's religious feelings (she's very Catholic but she doesn't like going to crowded spots or events).

Then, students are in class have to read some opinions on TripAdvisor and talk to the professor as if he was Elijah, giving him reasons why he should not go to the Holy Sepulcher. Students at home had to write an email addressing Elijah but doing the same task.

- Real Madrid vs. Atlético de Madrid: must-see places for a two-day vacation. For this assignment, students receive the following instructions:

> Your pen pal friend, Mary, has finally decided to pay you a visit all the way from Cork, Ireland. Her father is a soccer fanatic, and she wants to make him proud by visiting his father's fav Spanish soccer team (Atlético de Madrid)'s must-see places. She is not a soccer fan herself, so she needs some help. You must explain to her as many cultural aspects of this team as you can (the team's main rivals, where the team celebrates its victories, the stadium, the so-called cholismo…). She is planning to visit Plaza de Neptuno, but no victories will be celebrated soon, so she might just visit the stadium and do the team tour there.

Now, students in class have to explain to the teacher the information from the official website orally, and students at home must send an email explaining that information.

- Madrid's Retiro Park and Paseo del Prado for a couple in less than a day. Students got the following instructions:

> You're working for an international tourism company and you're in charge of organizing customized travel experiences and guided tours. Your next two customers are one couple who live in Boston, and they are coming to meet some friends living in Madrid. They have one day off to do some sightseeing and they have decided to get to know Madrid's Retiro Park and Paseo del Prado, since these tourist spots were just awarded the UNESCO world heritage status.

Now, students in class must behave as if the tour was about to start and must provide the clients with the introduction to the tour. However, students at home must inform a client about these aspects in an email.

– Helping an American in cultural need: Cultural tourism in your city. This task is like the previous one. Students are behaving as if they were in charge of a tour around university and those who are at home must inform a client about the tour, and those in class must provide the client with the starting point of the tour. These are the instructions received by the students.

  You're doing an internship for a tourism company that offers cultural tours at Universidad Complutense de Madrid. The company you work for has asked you to conduct a private tour for an American guy (age 48) who does research on the history of universities. You have organized a private tour that will blow his mind.

  Give the clients details about the tour. You must tell him which specific places he will visit, how you've organized the day, where to meet, where to eat, how long this tour will take, and so on. Don't forget to mention any cultural or historical aspects you consider relevant.

– Choosing a hotel for conference speakers. Students received the following information before start preparing the task:

  You're working for the NH Collection Madrid Eurobuilding. You're working at reception and an International Tourism Conference has just started. There are hundreds of attendees who want the get the gist of the hotel location.

  One customer has approached to your desk. You must tell him which specific places he could visit, where to eat, and what they can do around. Don't forget to mention any cultural or historical aspects you consider relevant about this hotel's location (Madrid's financial district) that you can think of. If needed, use the map to show him some places.

In this task, students at home must send an email to a customer informing him about the hotel surroundings and important information about the hotel. Those in class must behave as if they were working at the hotel and are approached by a client at the desk.

– Help choosing a hotel at a Spanish costa for the summer for an English expat who just retired. All students receive the following information to do their mediation practice:

  You're working for your own travel agency. Among your most demanded services, expats contact you to find them a Spanish costa where to go for a summer vacation. Mark Turner, a British expat who just

retired, has come to your office to buy a vacation package. He just wants to relax in one hotel at a Spanish costa of your choice.

You must tell him about general information on Spanish costas and costal hotels and then choose one for him, explaining him why you think this would be a great place to spend the summer in. Therefore, don't forget to mention any cultural or historical aspects you consider relevant about this location.

Once again, all students must do the same assignment. While students at home send an email informing about this touristic package, those in class must inform the client face-to-face.

– Explaining a service at the airport for non-native Spanish speaking staff. For this task, students receive the following instructions together with a complain found in Google about the company AENA (the Spanish airport operator).

  You have recently been hired at the Customer Service Department for AENA. Imagine that this real customer, Brett Thomas, has just come to your desk (or sent you an email) to complain about a bad experience with a flight he has taken. Please, you must provide some feedback to this man considering the AENA information about complaints on their website. For instance, some of these complaints might not be AENA's fault.

For this task, students must explain either orally or in an email that AENA is not to be blamed for how airlines conduct their businesses.

– Choosing a hotel for business travelers Students receive the following text:

  You are working for Best Western International (an international chain of hotels) as Head of Sales in Spain. This important company only has one hotel in Madrid, namely, Hotel Villa Real, located downtown. Your company has assigned you the task to find a new place in Madrid to build up a new hotel location to compete with the other hotel chains. This hotel must be strategically located in a region that business travelers like. Please, help your company find a location in Madrid.

  Find some general information below about your hotel. Please, explain to the CEO why there are so many hotels downtown and suggest a location to build up the new hotel in Madrid. Don't forget to mention any cultural aspects you consider relevant.

For this assignment, students must either send an email to the CEO or explain to him in a meeting the task that s/he is been assigned.

- A good business lunch restaurant in Madrid. This task is related to the culture of food, and students must book a table for your colleagues and explain the food culture of Madrid to them either in an email or in-person. For this task, students had received the following instructions:

  > You are working as head of marketing in Meliá Hotels. The next business meeting will be held in Madrid, and you're in charge organizing a business lunch for 4 international coworkers of yours. You have chosen a place to hold this meeting because of its amazing cocido madrileño and you already know what's on the menu.
  >
  > Be aware that your coworkers don't speak any Spanish and don't know anything about the Spanish eating habits and culture. Thus, organize when to meet and explain the Spanish food culture (when to meet and why to meet at that time, what type of food you can eat at these places, what is a menu del día, etc.).

For all of these activities, apart from the information here mentioned, students would get supporting materials for the activity like maps or schedule or any visual information that would not require them to spend a lot of time thinking what to say next during the activity, either online or in class. It must be said that the supporting information was always written in Spanish, since the students had to both culturally and linguistically mediate between the L1 and L2.

3.3.1. Oral mediation practices

Due to the Covid-19 crisis and the different measures taken by Spanish universities in the course 2021-22, not all students could come to class at the same time. Therefore, they were divided into several groups and only one group could attend in-person each week, while the others followed classes online. For the oral mediation practices, one group had to come to class in person each week. Students were required to come to class thrice, but only the best two grades would be taken into account to calculate the average grade.

For the oral mediation practice, students were given the instructions for the task, and they had 10 minutes to prepare the points they wanted to emphasize during their practice. Then, students were called on alphabetical order to do the activity individually with their teacher. Students had to try to speak for 3 minutes completing the activity, and once they finished, they could leave the class or stay and see how their classmates did the activity and learn from them.

- Preparatory task (10%). Students were required to do a task in advanced to the mediation activity taking place in the second class. The student had to do all the activities that were required to help him/her prepare for the mediation practice.
- Performance time (10%). The student was required to speak 3 minutes in the oral activity. If s/he spoke less, some points were taken.
- Content interpretation (20%). The student had to identify the main ideas from the source text, select this information and adapt it for the recipient of the information in the task.
- Communication strategies (20%). The student had to make comparisons to facilitate the recipient's understanding of the information. S/he had to include specific information that is helpful for the intended person. The student should not have taken the L2 cultural aspects for granted.
- Delivery strategies (20%). Information had to be well structured and complete. The content was needed to be adapted to the register of the situation presented. Finally, the student had to understand s/he was not simply translating the information given to him/her.
- Use of English (20%). The student had to use varied and specific vocabulary, complex and varied grammar, connectors, and markers.

3.3.2. Written mediation practices

Similarly, students who stayed at home had to do a written mediation activity. Students were allowed to miss one practice, and their grade for the written practice was the average of the five different tasks who they chose to do.

The instructions for each activity were given online at the very beginning of the class, and then students had 60 minutes to complete the task. Late assignments were never accepted. The same elements from the oral mediation were considered were considered when evaluating the tasks. The only difference between the oral and written mediation practices was the number of words. Here, students were not required to speak for 3 minutes but they had to write a minimum and a maximum of words. Therefore, students were required to write between 170 and 180 words. Whenever, the wrote more or less than those, points were taken.

- Preparatory task (10%).
- Number of words (10%)
- Content interpretation (20%)
- Communication strategies (20%)
- Delivery strategies (20%)
- Use of English (20%)

3.3.3. The flipped classroom component

While students had to do several mediation practices, they were assigned a pre-activity to be completed before the day of the mediation activity. It was not compulsory to do this activity, but it counted as 10% of the final grade for each mediation practice (either in-person or online). According to Reidsema et al., "in the flipped classroom, students are required to engage in or complete some form of preliminary learning online in preparation for a strcutturally aligned learning activity on campus with their instructors and peers" (2017, 6).

In order to prepare the cultural aspects that needed to be emphasized in the mediation practices, students were given a preparatory activity 48 hours in advance of the mediation activity day. This pre-assignment always had a similar structure and was meant to be done in less than 45

minutes. Students had to watch a video or do a reading (or both) that required them to answer a couple of questions (normally summarizing the information from the oral or written text) and they say how long the whole activity took them.

4. RESULTS

By the end of the course, all students following the continuous evaluation had faced 7 or 8 different mediation practices (2 or 3 oral activities and 5 written ones). However, not all students had done the pre-activities assigned by the teacher, thus losing a significant grade for their practices. Out of 57 students, these activities were done by the following students:

- Mediation 1: 48 students.
- Mediation 2: 43 students.
- Mediation 3: 43 students.
- Mediation 4: 38 students.
- Mediation 5: 40 students.
- Mediation 6: 41 students.
- Mediation 7: 40 students.
- Mediation 8: 21 students.
- Mediation 9: 10 students.

We can see that the number of students who did the pre-activities was reducing every week, getting to the bottom of only 10 students.

As for the minutes spent by students doing the activity, we find the following data. On average, students spent the following time doing the preparatory activity:

- Mediation 1: 36 minutes.
- Mediation 2: 39 minutes.
- Mediation 3: 30 minutes.
- Mediation 4: 47 minutes.
- Mediation 5: 33 minutes.
- Mediation 6: 30 minutes.
- Mediation 7: 21 minutes.

- Mediation 8: 29 minutes.
- Mediation 9: 27 minutes

Regarding the activities *per se*, on average, most students stick to the word limit given for the written mediation activities. However, for the oral mediation activities, almost none of the students was able to speak for 3 minutes and that lowered their grades for the mediation practices.

Finally, the average grade for the course was 8.34, which shows motivation by students on the course. In fact, based on the results obtained by the university teacher's anonymous evaluations, the following results were obtained:

- The teacher organizes and structures practices (9.58 out of 10 points).
- The evaluation system allows the student to show his/her knowledge and basic skills acquired in the course (9.55 out of 10 points).
- The teacher's work allows me to acquire skills and competences (9.27 out of 10 points).

5. DISCUSSION

This study has attempted to implement new methodologies in the English for Specific Purposes classroom such as flipped classroom and linguistic mediation activities for the field of tourism.

Now, as far as the completion of the pre-activities is concerned, we say that the number of students who completed the pre-activities reduced every week. The last two figures can be explained by the fact that the last mediations were not compulsory for many students, as they had already done at least 2 oral and 5 written mediation activities. In-person groups attending the class were determined by university, and the number of students for each in-person group was not equal, thus explaining that Mediation 8 only has 21 students and Mediation 9 has only 10 students. Regarding the time spent doing the activities, we could argue that students have sticked to the time the teacher has recommended (no more

than 45 minutes). However, it is true that some students spent 2 hours working on them and others just 5-10 minutes.

Students' final grade on the course correlate with their effort throughout the course. Additionally, students have valued these teaching innovations quite positively. In their own words, "he teaches us through a method that we all liked very much, we need more teacher like him!". "It is sad we did not have a higher level of English before, since we could have taken more advantage of this class's methodology".

6. CONCLUSIONS

This study set to implement the use of linguistic mediation in classes of ESP for tourism while introducing a flipped classroom approach for them. Based on the students' results and their evaluations of the teacher's methodology, we can conclude that these innovations have been successfully introduced. Mediation practice have been proven to be both necessary and beneficial for students and their future professional skills required in prospective tourism jobs. This type of teaching is also able to put more emphasis on new skills that had not been properly approached in the past such as intercultural and interlinguistic mediation. More practical studies are thus encouraged to be implemented to see how this competence could be applied in the teaching of other English for Specific Purposes fields.

7. REFERENCES

Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.

Dendrinos, B. (2016). Mediation in communication, language teaching and testing. Journal of Applied Linguistics, 22(1), 9-35.

Guadamillas Gómez, M. V. (2021). The making of future school mediators: Using digital narratives for mediation purposes. In L. Escobar & A. Ibáñez Moreno (Eds.), Mediating specialized knowledge and L2 abilities. New research in Spanish/English bilingual models and beyond. Palgrave Macmillan.

Nieto Moreno de Diezmas, E. and Fernández Barrera, A. (2021). Translanguaging and language mediation in EMI contexts: Emotional stances and translation issues. In L. Escobar & A. Ibáñez Moreno (Eds.), Mediating specialized knowledge and L2 abilities. New research in Spanish/English bilingual models and beyond. Palgrave Macmillan.

Piccardo, E. and Payre-Ficout, C. (2022). Conceptualizing innovation in language education: Holistic and reflective teaching and learning. In E. Piccardo, G. Lawrence, A. Germain-Rutherford and A. Galante (Eds.), Activating linguistic and cultural diversity in the language classroom. Springer.

Reidsema, C., Hadgraft, R., and Kavanagh, L. (2017). Introduction to the flipped classroom. In C. Reidsema, L. Kavanagh, R. Hadgraft & N. Smith (Eds.), The flipped classroom: Practice and practices in higher education. Springer.

Trovato, G. (2014). Las estrategias de la mediación lingüística para fomentar el aprendizaje de las destrezas orales bilingües (español-italiano). Dialogía. Revistas de lingüística, literatura y cultura, 8(1), 162-180.

CORRELATIONAL STUDY BETWEEN INSTRUMENTAL-PROFESSIONAL AND EXTRA-LINGUISTIC SUB-COMPETENCES IN SPECIALIZED TRANSLATION

JAHIRO SAMAR ANDRADE PRECIADO
Universidad Autónoma de Baja California

SONIA PAOLA MARTÍNEZ ZAVALA
Universidad Autónoma de Baja California

LÁZARO GABRIEL MÁRQUEZ ESCUDERO
Universidad Autónoma de Baja California

1. INTRODUCTION

Translatology, also known as Translation Studies, has its genesis in the second half of the 20th century, between the 1950s and 1960s. This approach focuses on the translation product and the process (Guidère, 2020). Therefore, Neunzing (2001) points out that Gideon Toury was aiming to earn "a real prestigious status" as a discipline for translatology, and focused his efforts on systematizing the processual study of translation, especially through empirical-experimental observation. This is because observable phenomena in a specific field only acquire scientific and epistemic value if they can be operationalized.

One of the benefits of an experimental approach to translatology is that it grants the possibility to analyze the translator training in higher education institutions, as well as to identify opportunities for improvement and reinforcement to reformulate or generate teaching methodologies for novice translators. So, for the PACTE group (2019), assessing and determining the process of acquiring Translation Competence has generated great contributions to empirical-experimental studies of translation in recent decades.

The present experimental study has two complementary objectives based on the aforementioned paradigms. The first focuses on identifying the level of intrinsic correlation between instrumental-professional and extra-linguistic sub-competences through translation tests of various specialized texts applied to 15 students of the Specialization in Translation and Interpretation postgraduate program at the Faculty of Languages UABC Mexicali Campus. The second objective of this research report is to record and analyze the documentation and translation process of the same group of students with the help of *Translog II* software.

In the same way, this study aimed to answer two questions: 1) what is the correlation coefficient that exists between the I/P and the E in specialized translation? and 2) what is the translation process for students of the postgraduate program in translation? To provide a solution to these questions, a translation task was carried out, in which fragments of four different specialized texts were found, these were evaluated by a scale, whose characteristics are explained in the methodology section, in the same way.

To measure the E, students were asked to take the EXHCOBA test, which is an instrument for evaluating the basic knowledge and skills that any candidate for higher education in Mexico should have. As for the measurement and recording of the I/P skills, this was evaluated through a translation of specialized texts, the qualification was awarded through a scale, this instrument served as an indicator for the measurement and recording of the I/P and the Knowledge of Translation sub-competence (KT). In the same way, this assessment has been taken from the translation tasks and their evaluation, so the variables to be correlated are three: The I/P, E, and KT, the overall score of the translation exercise, and the EXHCOBA results.

During the second stage of this research, the procedural aspects of the group of participants were analyzed to reveal the relationship between the above-mentioned sub-competences. In particular, the tools used to search for specialized terms, as well as the process analysis focused on the effective translation time and the problem-solving length of time taken to carry out the translation task, which had a total of 180 minutes.

This research's technical and methodological aspects are explained in the section intended for this purpose: methods and materials. Regarding the organization of this research, a brief description of the professional instrumental sub-competence is presented below. The fourth section explains the results obtained through the application of Pearson's Coefficient and the evaluation analysis of the research group's translations. Finally, the conclusions section discusses specific aspects regarding the scope of the objectives and the resolution of the research questions that guide this proposal.

2. TRANSLATION COMPETENCE AND ITS SUB-COMPETENCES

Currently, there are several models of Translation Competence that have been taken as a turning point in the understanding and study of TC. Some of these base models were proposed by translation experts, amongst whom we find Toury (1984), Bell (1991) Nord (1992), Kiraly (2000), and Kelly (2005) to name a few. In addition, these TC models have contributed relevant theoretical aspects to the field of translation pedagogy and didactics. However, the model that has been considered ideal to base this empirical study on is the holistic TC model of the PACTE Group (2000-2019).

The point of view of PACTE (2017) considers that Translation Competence is the set of knowledge, skills, and attitudes necessary to translate. Similarly, PACTE (2015) notes that this competence is divided into five sub-competences and a psychophysiological component. These sub-competences must be learned by the translator to be able to perform well in the field of professional work.

The sub-competences that fall under the holistic PACTE group model are: linguistic (focused on the translator's knowledge of the working languages), extra-linguistic (also known as encyclopedic or world knowledge, involving specialized areas of knowledge), instrumental-professional (focused on knowledge and skills related to source documents consulting and the use of information technologies), translation knowledge (knowledge related to the translation practice), strategic

(guarantees the efficiency of the translation process and the resolution of problems within it). Finally, the psychophysiological component (which rules cognitive, and attitudinal aspects and skills such as memory, perception, intellectual curiosity, perseverance, and logical reasoning, respectively) (PACTE, 2017).

As mentioned in this proposal, the primary sub-competences for the achievement of this study are instrumental-professional and extra-linguistic. Therefore, in the following sections, the theoretical dimensions that govern these sub-competences are presented. The first step is the definition of the I/P and its relationship with documentation competence.

2.1. Instrumental-professional sub-competence

As mentioned above, for PACTE (2015), a professional translator possesses the set of expert knowledge, skills, and, attitudes required for the translation of a text of any kind. The TC is composed of a system of sub-competences that are hierarchically interrelated and these relationships are subject to variations. In this model, the sub-competence related to information technology management, as well as the documentation skills of this model, is known as the instrumental-professional sub-competence.

> The PACTE group (2003) defines this as:
>
> Predominantly procedural knowledge related to the use of documentation resources and information and communication technologies applied to translation (dictionaries of all kinds, encyclopedias, grammars, styles books, parallel texts, electronic corpora, search engines, etc.) (p. 319).

According to Torres (2015), I/P is a sub-competence that denotes the theoretical postulates of TC, since the use of technologies and documentation in specialized texts are not skills acquired by a bilingual individual; but are acquired gradually as the translator's level of experience increases. Galán (2009) assumes that studies about the didactic of translation can focus on the process or product, together with the socio-constructivist transformationalist approach to translation proposed by González-Davies (2004) has been adopted in Mexican translator training centers. This approach allows students to build their knowledge through tasks based on real aspects that translators face in their professional

practice. This type of approach helps the student become familiar with the dynamics of the professional translation market and thus become part of it once the student concludes the training process.

As mentioned in PACTE (2015), on the operational tasks comprising the I/P, one of the areas which cover this sub-competence is the documentation exercise, which is a fundamental part of the translator's practice. According to Cid and Perpinyà (2013), documentary competence is the ability to use, process, and manage information to solve documentary problems inherent to any area of knowledge.

This competence is an integral part of the translating competence and essential in any translator's training process, which is why it is present in some theoretical models of TC or descriptions of skills and abilities that a translator should possess from some theorists such as Sales (2006), Kelly (2005), Garcia (2004), Pym (2003), Hurtado Albir (2001) and Palomares and Pinto (2000).

In the PACTE TC model, documentation is part of the I/P, although Fernandez-Silva and Folch (2020) point out that documentation can also be associated with strategic sub-competence since it involves the application of problem-solving strategies that arise during the translation process with particular emphasis on specialized documentation. Likewise, the authors assert that documentation can be emphasized in the same way as E since encyclopedic and thematic knowledge linked to specific fields is the initial starting point for the process of documenting terminology.

In the words of García (2004), documentation strategies become relevant within the translation task because it requires a double role for the translator. The first as a user of the documentation and the second as an information processor and producer. This is because the translator becomes a selective and specialized user of documentation. The translator must develop strategies for the identification, evaluation, use, and profitability of information sources, both conventional and digital. This, in turn, optimizes the resolution of translation problems that regularly occur in specialized translation (Fernández-Silva and Folch, 2020).

According to García (2004, p. 279-280), the specialized translator's documentation strategies are divided into these phases: 1) identification of translation problems and information requirements, which determines the selection of the type of documentary sources; 2) design of the documentation plan, where translator decide the type of information searches and how to research them, to solve problems systematically, to optimize time, and to avoid possible errors; 3) knowledge and access to print, digital, and telematic sources of information to execute the documentation plan and search for pertinent information; 4) knowledge of information retrieval systems and of criteria for evaluating information, in the case of electronic documentary sources.

It is a fact that nowadays there is a large amount of information available through the internet, so Kuznik and Olalla-Soler (2018) argue that the work of documentary research by translators is predominantly done through these media. In this sense, it is crucial to develop critical thinking when selecting and evaluating sources of information for finding the terms. Kuznik and Olalla-Soler (2018) addressed an empirical study in which, through a general translation, the number of sources consulted, the quantity and variety of the searches, as well as the time spent on this search, were analyzed. Subsequently, the quality of the translations was compared.

After explaining the dimensions of the I/P from a theoretical point of view, it is relevant to clarify the next dimension of this study: extra-linguistic sub-competence. For this reason, the following section describes its theoretical aspects and how it has been studied in empirical experimental translation studies.

2.2. Extra-linguistic sub-competence

PACTE (2003, p. 58) states that E is a "Predominantly declarative knowledge, both implicit and explicit, about the world in general and special areas. It comprises (1) bicultural knowledge (about the source and target cultures); (2) encyclopedic knowledge (about the world in general); (3) subject knowledge (field-specific)". To understand the scope of the three axes of this sub-competence, for Ausubel, Novak, and Hanesian (1968), knowledge about the world (known as encyclopedic

knowledge) is the information that a person has stored in their memory from what they have experienced or lived. The interest in this type of knowledge lies in the second half of the twentieth century in cognitive psychology, whose interest is to know how the human mind processes and stores information for learning acquisition, so it is even more interesting for translatology to know how the storage of this knowledge works as a set of bicultural and bilingual knowledge that is employed in the translation task.

On the other hand, López-García (2020) points out that knowledge of the world, which is stored in knowledge frames, allows one not only to predict interpretations but also to act appropriately in a given communicative situation. In this way, as exemplified by Andrade and Cortez (2022), in the restaurant knowledge framework, where interlocutors have stored information about what happens in that place, so, if the interlocutor knows the meaning of the word in their other working language, the interlocutor is going to reason with the dynamics that everything related to the word produce and the activities that take place in both socio-cultural contexts.

Regarding the acquisition of the E, it is important to take up aspects such as the need to have sound expert knowledge, and the translational implications of cultural anisomorphisms and intertextuality, among others (Barceló, 2017, p. 43). For Cortez (2019, p. 239), the concept of knowledge about the world and its close relationship with "social knowledge" or "social cognition", which study the thought about social objects, which are linked to changes in cognitive abilities in general, show that social aspects are connected with cognitive abilities as a whole.

It may be easy to understand the first axis of bicultural knowledge proposed by the E. However, conceptualizing a culture is a polysemic term and depends on the context of extension to dispense with its meaning. According to Maraña (2010, p. 7), culture is the set of knowledge, beliefs, and behavioral patterns of a social group, including the material resources used by its members to communicate with each other and solve needs of all kinds. As a result, it is possible to point out that several TC models consider the cultural factor as an essential competence or

sub-competence, according to the proposed model. For example, the case of Arjona (1978, p. 38), who has named it intercultural competence, because he considers the translator as an intercultural communicator who must act as a linguistic and cultural analyst when receiving the sender's message, as a processor of the information according to the sender's and receiver's culture, and finally as a conductor of the information of the original message through the cultural and linguistic codes of the receiver (Olalla-Soler, 2017, p. 169).

Similarly, Kelly (2005) argues that the translator's cultural knowledge, which forms part of her model of TC, is included in what he refers to as cultural sub-competence, where the aspects mentioned refer to the encyclopedic knowledge of the countries where the working languages are spoken, their values, and myths. In addition, PACTE (2018), who determines that the cultural section is part of the E, mentions that cultural aspects refer to bicultural knowledge (in both work cultures).

Meanwhile, Göpferich (2009) argues that in his model of TC, cultural aspects are implicit as field competence. These elements refer to declarative knowledge about work cultures, as did Neubert (2000) in his *Translation Competence model.* It is a fact that other relevant theorists who have written about TC speak of this cultural component as a fundamental axis in the translator's exercise, such as Bell (1991), Nord (1992), Hurtado (1996), and Kattan (1999), among others. Such is the case of Ponce (2007), who emphasizes that the act of translating is not just a simple change of words from one language to another, but is a linguistic as well as a cultural act, which is why the professional must have a good understanding of both working languages and cultures that derive from them (Ponce, 2007).

Also, translators such as Venuti (1995, p. 22) coin the term foreignization or domestication in the translating exercise, this is, an attempt made to translate the least of the characteristic cultural features of the source language to make them known to the reader; in this way, it could be understood that the idea is to reduce the importance of culture in translation. However, it is quite the opposite, as Yang (2010, p. 78) states, it is often sought that the reader adopts the culture of the source text so

that they can appropriate these components, thus enriching the cultural heritage they possess.

As for the challenges that this cultural axis presupposes and that the translator faces, theorists report them in the functionalist approach to translation. An example of this would be Nida (1981) in *Meaning Across Culture* where he explains the expression "lamb of God" and its lack of translation, literally, in the Eskimo culture, since in this culture the symbolism of the sheep does not exist or is known, so it was translated by its cultural equivalence "seal of God". Now, about specialized knowledge as the core of the E, Gile (1995, p. 86) assumes that there is a belief that the translator must possess knowledge of the subject field to be able to develop the translating task in a specific field. Otherwise, it can be said that the translator would show an inability to produce a faithful and accurate translation. In the words of Ibáñez (2015, p.28), the specialized translator needs, in their competent profile, a set of declarative, procedural, and attitudinal knowledge to carry out their mediation function, a unique knowledge that differentiates the translator from other professionals in the linguistic or communication field.

Likewise, it is necessary to point out that, nowadays, this sub-competence must be established among those who work in the translation of specialized texts, and who can be therefore categorized as technical translators and experts in the field. Thus, "a technical translator must have a certain knowledge of the contents of the discipline whose texts they translate. They also need to have a good command of the target language, especially the terminology of the field in question" (Cabré, 1993: 107). As has been mentioned throughout this paper, one of the main characteristics of specialized texts is their terminology.

For this reason, the translator must know and be familiar with it. Cabré (2004) also states that a quality translation must express the same content as the source text as if the text were written by native speakers of the target language since the text will be read by a professional in the corresponding field. Likewise, throughout this section, the three main axes that comprise the E have been analyzed. For this study, within the translation of specialized texts, they focus on aspects of a technical character, which in turn serve as specialized knowledge of both the source

and target languages, as well as the source and target cultures. Thus, this type of cultural component is intrinsically linked to the specialized knowledge that Gile (1995) proposes as an axis of the E. The latter can be understood as specialized terminology due to the excellent command of linguistic and extra-linguistic knowledge that the translator must possess when carrying out specialized translator projects, without leaving aside the technological-instrumental domain that this task requires.

2.3. Specialized translation and specialized language

Specialized translation (ST) arises from specialized texts that in turn have emerged from specialized languages. For García (2016), this requires a specialized lexicon and needs a minimum area of knowledge to be able to decipher it. In turn, ST uses terminology to express specialized knowledge in a coherent and organized manner. Similarly, García (2016) states that, as a field of knowledge or discipline, the terminology aims to collect the original terms taking into account the use that translators assign to it in everyday life. On the other hand, Cabré (1993) points out that the languages of specialization present a series of common characteristics that allow them to be referred to as a subset of the general language that maintains a certain unity.

From Postolea's (2016) viewpoint, ST is defined as the translation of texts produced in a specialized scientific-technical area, or a specific field of activity. It is a translation modality of social relevance and generates a significant volume of work in the professional translation market. Fernández-Silva and Folch (2020) point out the complexity of this activity and mention that it has multiplied and diversified the scenarios and types of specialized communication.

As a consequence of the aforementioned, Hurtado-Albir (2017) describes that the specialized translator must develop, in addition to TC, specific knowledge and skills to compensate for the lack of specialized knowledge on the subject and the characteristics of the texts found in the specific field of knowledge. Faber (2003) expresses that thematic or extra-linguistic knowledge about a specific field is necessary. This is especially necessary for the comprehension of the source text and does not consist of acquiring previous knowledge about a discipline as a

specialist would do, but in being able to develop a strategy to effectively acquire the specialized knowledge reflected in the source text and solve problems related to comprehension. Comprehension implies creating and establishing relationships between conceptual and linguistic representations, as well as situating the concepts of the text in a complex network of relationships with other concepts.

Finally, among the skills and abilities implicit in the translation of specialized texts, the translator must know the textual genres commonly used in the specific field and the linguistic and textual conventions of each. So as Postolea (2016) describes, each community has developed its form of communication according to its culture, interests, and particular purposes that have influenced a set of textual genres, as well as the members of a disciplinary community. This textual genre determines the configuration of the different levels of the text, from the structural organization to the lexical and grammatical selection, including the terminological level.

Having described the intervening variables of this study and mentioned the skills and abilities that the translator of specialized texts must know and apply in their translating practice, we proceed to explain the methodological aspects of this research. The following section describes the operational phases that lead to this study, so that it is possible to determine the relationship between the E and the I/P, in addition to recording the documentation strategy used by the students and members of the study group.

3. METHODS AND MATERIALS

The methodology of this study is based on empirical-experimental translation studies. PACTE (2000) describes that a translation study based on this approach can present diverse methods for the fulfillment of the research objectives such as the elaboration of experimental and non-experimental research designs; definition of dependent, independent, and controlled variables; application of scientific method criteria in experimental research designs; definition of the universe and strategies for the selection of representative samples; triangulation of data from the

incorporation of qualitative and quantitative methods; design of data collection instruments such as questionnaires, prototypical texts, among others, and descriptive and inferential data analysis.

In the case of the present proposal, it has a non-experimental descriptive quantitative approach whose variables were recorded through various tests designed to measure the specifications of each variable involved. Once these were measured and recorded, the Pearson Coefficient was applied, whose analysis helped to identify the level of correlation through linear statistics. This is explained in detail in the following sections.

3.1. Research Group

The subjects in the sample group are 15 students in the second semester of the Specialization in Translation and Interpretation program at the Faculty of Languages- Mexicali Campus of UABC. It should be noted that this program is divided into two semesters. These individuals have Spanish and English as their working languages and have taken the mandatory course, Specialized Translation. The course objective is to translate diverse textual genres in legal, scientific, technical, and commercial fields.

In addition, throughout this course, students are trained to use tools and documentation strategies for the translation process. Also, the subject aims to develop students' skills and abilities for the translation of these textual genres, to obtain translation products that meet quality standards. It should be noted that some of the students have been immersed in the practice of translation throughout their professional careers.

Because of this, the students are familiar with the dynamics implicit in the translation process of a specialized text and with this type of task. That is why they are considered a representative sample to carry out this study, which seeks to describe the translation process, with special emphasis on the use of documentary strategies in students of a graduate program.

3.2. Specialized translation test

To design the translation test, four fragments were taken from four different texts on legal, scientific, technical, and commercial translation. The complete document is 3 pages long. The students were asked to translate it in 180 minutes (3 hours). The participants used the faculty's computer lab. During this exercise, the *Translog II* software was activated.

This program records the browsing and writing activity of the computer user. So, its function is similar to the black box of an airplane, since, through this software, the websites that the student has visited, the time spent on each of them, as well as the time used for writing the translation product are recorded. Carl (2012) mentioned that this program has been very useful in empirical-experimental translation process studies. Section 3.4. of this proposal explains the aspects related to the translation process that was recorded in detail. On the other hand, once the translation test was designed and applied to the students participating in this study, it was evaluated using a scale designed to assess the relevance of the translations of the students of the *Specialized Translation* course. Its characteristics are explained below.

3.3. Evaluation of the translation test (scale)

The evaluation of the specialized translation task consists of a scale comprising 14 items on linguistic, terminological, and translation process-related aspects, including issues such as a*) use of appropriate terminology, b) cultural adaptations, c) appropriateness of the text register, d) spelling and punctuation, among others.* This scale has a range from one to four, which when integrated into the 14 items result in a total of 56 points.

Number four symbolizes that there are no errors of any kind in the item in question, *number three* indicates minimal errors, *number two* represents some errors, and finally, *number one* indicates that the item was not completed during translation. The above indicates that a scale score of 56 represents a score of 100/100, the numerical range of evaluation used at UABC. At this point, it is important to point out that the

minimum passing grade to be considered a competent translator in this subject is 80/100.

As for the terms that the specialized translation test involved, these are found in various specialized digital dictionaries on the subject. This means that the search difficulty is medium, which is relevant to the degree of *expertise* that graduate students possess. In this sense, it is important to note that the objective of this study is to determine the relationship between E and I/P, as well as to describe the translation process carried out by graduate students; therefore, the evaluation of the final product of this exercise is of secondary importance.

3.4. Process analysis

The analysis of the translation process of this proposal focuses on the translation resolution time and the search for terms for their adequacy and adaptation, as well as the use of tools used for documentation during the exercise. Some of these tools were: conventional and specialized dictionaries, consultation in linguistic corpora, and automatic translation, among others. This analysis was possible, as mentioned above, thanks to the *Translog* II software, which allowed us to quantify the procedural and operational aspects of the translation exercise. Once the analysis of the I/P and KT was completed, the next task was to record the level of E knowledge in the study group.

3.5. Evaluation of the E

Therefore, we proceeded with the evaluation of the E. This measurement was carried out in a period of 120 minutes, which is the time limit allowed by the EXHCOBA software (skills and basic knowledge test) for its resolution. Therefore, students attended a class session in the computer lab for this evaluation. Some of the topics of this test are reading comprehension, logical-mathematical reasoning, and specialized knowledge such as physics, chemistry, and statistics. The objective of EXHCOBA is to evaluate the basic knowledge that any higher education student should have. Due to the above, this instrument is considered relevant for the assessment of the measurement of E as was done in studies

similar to the present one in Andrade and Martínez (in press), Andrade and Cortez (2022a) and Andrade and Cortez (2022b).

Now that the variables in question have been measured and recorded, the next step of this research is to correlate the variables measured through Pearson's Coefficient. The following section analyzes the results obtained through the application of the methodology of this study.

4. ANALYSIS OF RESULTS

This section seeks to answer the questions that make up this research. This analysis is presented in two parts. The first is composed of the statistical correlation of the variables in question, based on the numerical measurement of the I/P, KT, and E from the evaluation of the instruments such as the translation task and the EXHCOBA resolution; and secondly, the analysis of the translation process and decision making through the *Translog II* software.

4.1. Correlation between I/P, E, and KT

Recording and measurement of the sub-competences in question were carried out through the translation test of specialized texts, the scale as an evaluation instrument, and the EXHCOBA resolution. Once these two exercises were performed by the group of students, the participants' scores were recorded on a scale of 0/100, in which 80/100 represents an adequate translation. However, results above the minimum are expected. The results shown below were averaged among the study subjects to statistically correlate the variables that make up the Pearson Coefficient.

Table 1 shows the results of the instrumental-professional sub-competences (I/P) and (E). It should be noted that the score obtained for the KT and I/P were obtained from the same instrument (scale) so that, for operational issues in the substitution of numerical questions in the Pearson Coefficient equation, only the values of I/P and E were used.

TABLE 1. *Translation and EXHCOBA results.*

Average specialized text translation test score	92 = 9.2
EXHCOBA average score	85 = 8.5
I/P average score	92 = 9.2

As can be seen in Table 1. The students achieved an overall score of 92 points on the specialized translation test, which means a good degree of acceptability by the group. It is important to point out that the main challenge within this exercise of translating specialized texts is the search for appropriate terminology in a foreign linguistic system to that of the source text. At this point, it is possible to mention that the students who are part of the group expressed having previously translated throughout their professional careers, so they have practice in their respective professional fields.

Likewise, Table 1 shows that there is a score that oscillates on a scale of 0/100, which was homologated in a range of 0/10 to correctly interpret the numbering within the Pearson Coefficient equation. Once the subcompetencies had been measured, we proceeded with the application of Pearson's Coefficient, using IBM SPSS software, whose purpose is to assist in the interpretation of statistical data, optimizing the process of analysis of research variables. Table 2 below shows the results of the correlation between the I/P and E variables.

TABLE 2. *Results of the correlation between I/P and E variables.*

	I/P	**ES**
I/P Pearson Correlation	1	.851
ES Pearson Correlation	.851	1

Correlation between I/P and E

After the statistical application in SPSS, the results indicate that there is a positive relationship between the I/P and E. In this sense, this leads to the interpretation that the greater the mastery of the E, the greater the mastery of the I/P, which, in turn, has an impact on the KT thus ensuring a quality final translation product. Similarly, the correlation between

these three sub-competences makes clear the close relationship between the search for terminology required by a specialized text and the adaptation of such terms during the translating exercise, a skill required by the translator of such texts, as mentioned in Fernández-Silva and Folch (2020).

Once again, corroborating the intrinsic link between the I/P and the E is a clear example that the E should be promoted in the learning units taught within the postgraduate education program in translation and interpretation. Since its development has an impact on documentary strategies, a competence that is crucial for the performance of translation of texts in which knowledge of the specialized lexicon is needed.

It is relevant to point out that the 15 members of the group participating in this study achieved scores ranging between 85/100 and 100/100. Despite this result, it should be mentioned that the students who achieved the lowest scores in the group also obtained lower scores on the EXHCOBA test. So, according to the results of this research, it is correct to point out that individuals with lower development in their E have lower skills in the I/P, which influences the quality of their translation tasks.

From this point onwards, the first analysis culminates, so we will continue with the process analysis focused on the consultation tools and the translation process followed by the group of trainee translators.

4.2. Query tools

This section discusses the query tools used during the specialized text translation task. Therefore, the data shown below are taken from *Translog II.* Table 3 shows the different query tools used by the participants of the translation test to achieve the translation task.

***TABLE 3**. Search tools used in translation*

Use of query tools		
Automatic Translator	Yes: 87%	No: 13%
Conventional Dictionary	Yes: 87%	No: 13%
Specialized Dictionary	Yes: 92.6%	No: 7.4%
Corpus Query	Yes: 100%	No: 0%
Discussion Forum	Yes: 18.5%	No: 81.5%
Translation Memories	Yes: 17%	No: 83%

As can be seen in the previous table, the participants used different tools to search for terms. Table 3 shows the percentage of participants who used each tool. According to the above, the results show that consultation of linguistic corpora is a resource that was used by the entire group, followed by the specialized dictionary, the automatic translator, and the conventional dictionary. Among the tools with the lowest percentage of use were discussion forums and translation memories.

Another combination of tools that had a positive impact was the use of translation memories, corpus consultation, and specialized dictionaries, although it may be difficult to assert in this regard since this combination was carried out by only a small part of the group (18.5%), which could raise a question about the use of translation memories and term searches.

4.3. Translation process

The last section of this research proposal deals with the translation task process of the correspondence of specialized texts, by which, the time in the participants spent searching for terminology and the time used for effective translation was analyzed. It is crucial to point out that the time allowed for the students to carry out the task was 180 minutes. This result is shown in table 4 below.

***TABLE 4**. Search tools used in translation*

	Maximum Time Recorded	Minimum Time Recorded
Search for terms	62 min.	57 min.
Effective translation	114 min.	96 min.

As shown in Table 4, the maximum and minimum time used for translation and terminology search was evaluated; the exercise had 180 minutes for its elaboration. However, the group did not have the total time to deliver their translation but delivered it a couple of minutes earlier. Given this fact, the parameter of time in effective translation and time in terminology search was recorded. As can be seen from the times recorded, the group of students spent one-third of their time in the exercise searching for the specialized language in the target language, while the other two-thirds of the time was spent on the translation, editing, and post-editing process, in the case of those who used automated translation.

The previous result leads to the assertion that developing skills for the translation of specialized texts can be found in the I/P and E, since the skills and abilities for the search of terms underlie this sub-competence, and, as for the E, this sub-competence includes the specialized knowledge required by any discipline in which the translation task has been requested. Based on these objectives achieved in this research report, as well as the solution to the research questions, it is possible to argue the following section of this text: discussion and conclusion.

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

In this last section, it is possible to point out that the two complementary objectives of this research report were achieved. First, through the recording and measurement of the I/P and E variables, a positive and highly close relationship between the two was demonstrated. In turn, Pearson's Coefficient made this relationship evident through the statistical calculation, so it is possible to assume that the development of both sub-competences allows novice translators to translate specialized texts which adhere to the relevant quality required by this type of translational exercise.

In this sense, it is possible to indicate that in terms of the translation of specialized texts, the translator, although the specialty translator does not have in-depth knowledge of the field of the requested delivery, must compensate for this lack of knowledge with skills and abilities specific to documentary competence, which for PACTE (2017) focus on the I/P

and the development of knowledge in the E. The translator must, again, compensate, for this lack of knowledge with skills and abilities specific to the documentary strategy, which for PACTE (2017) is focused on the I/P and the development of knowledge in the E. Once again, the promotion of these sub-competences should be a priority in the subjects linked to the translation of specialized texts, without neglecting the motivation to develop TC and the sub-competences it comprises, especially in the case of the Faculty at UABC, which bases its translation teaching methods on the theoretical postulates of PACTE's Holistic Model of Translation Competence.

On the other hand, the use of different tools for searching and consulting terms is a crucial part of the translation process of a specialized text. This means that the translator spends a considerable amount of time in the study and adaptation of terms for the translational exercise and that the message achieves the desired effective communicative effect while preserving the full meaning and integrity of the message in its source language. As observed throughout this study, translators who are familiar with various tools and apply different terminology search methods obtain better results in terms of the evaluation of their translations and spend more time on the editing and post-editing process of the text.

In conclusion, the methodology applied in this research allows us to know the translatological process of translators in training so that the methodological replication in other groups of translators, such as those who are in the professional translation market or translation students in the initial stage would provide interesting data on the concept of translator expertise and the acquisition of TC. Therefore, we invite you to replicate this methodology, whose purpose is to generate new knowledge for the understanding of the process and development of TC to improve the translator training both in Baja California, and in Mexico.

8. REFERENCIAS

Andrade, J. y Cortez, J. (2022). Análisis de las subcompetencias lingüística, extralingüística y de transferencia en la subtitulación de coloquialismos. En J. Cortez-Godínez, L. Márquez, J. Cortez, & R. Saldívar (Eds.), *Traductología y Lingüística Convergencias. Un acercamiento a los estudios empíricos* (pp. 109–140). Fontamara.

Andrade, J., y Cortez-Godínez, J. (2022). La Traducción de Coloquialismos en la Modalidad Audiovisual: Perspectiva Sociocultural. *Revista De Lenguas Modernas*, (36), 1-24.

Ausubel, D., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1968). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, 1976.

Barceló, T. (2017). Análisis de la subcompetencias lingüística, extralingüística e instrumental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción jurídica y económica (alemán-español) a partir de una experiencia docente. *Sendebar 28* (31), 31-51.

Bell, R. T. (1991). Translation and translating. Londres: Longman

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. p. 89-122. ISBN: 84-7635-578-5. (CL).

Cabré, M. T. (1993). *La Terminología. Teoría, métodos, aplicaciones.* Antártida.

Carl, M. (2012). *Translog-II: A program for recording user activity data for empirical translation process research.* Copenhagen Business School.

Cid, P. y Perpinyà, R. (2013). *Cómo y dónde buscar fuentes de información*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Cortez, J. (2019). 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.

Faber, P. (2003). Terminological competence and enhanced knowledge acquisition. *Research in Language* 1, 95-1.

Fernández-Silva, S., & Folch Cañete, B. (2020). El desarrollo de la competencia de documentación especializada en estudiantes de traducción a lo largo de la inserción disciplinar. *Sendebar*, *31*(0).

Galán, A. (2009). La Enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial. (Tesis Doctoral). Barcelona: Universitat Autónoma de Barcelona.

García, M. (2016). Terminología y Traducción especializada (tesis de maestría). Valladolid: Universidad de Valladolid.

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.

Gonzalo García, Consuelo (2004). Fuentes de información en línea para la traducción especializada. En *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada.* Consuelo Gonzalo García y Valentín García Yebra (eds.), 275-307. Arco Libros

Göpferich, S. (2009). Towards a Model of Translation Competence and its Acquisition: the Longitudinal Study TransComp. In: *Göpferich, Jakobsen & Mees.* 11–37.

Guidere, M. (2020). *Introducción a la traductología. Reflexiones en torno a la traducción: pasado, presente y futuro.* Editorial Nun.

Hurtado, A. (1996). La traductología: lingüística y traductología. TRANS, 1(1), 151-160.

Hurtado, A. (2001). Traducción y traductología: introducción a la traductología. Ediciones Cátedra.

Hurtado-Albir, A. (ed.) (2017). *Researching translation competence by PACTE group*. John Benjamins.

Ibañez, M. (2015). El perfil del traductor especializado. Universidad de Valladolid.

Katan, D. (1999). Translating cultures. An introduction for translators, interpreters and mediators. Manchester: St. Jerome Publishing.

Kelly, D. (2005). *A handbook for translator training a guide to reflective practice. Manchester*. St. Jerome Publishing.

Kiraly, D. (2000): A Social Constructivist Approach to Translator Education; Empowerment from Theory to Practice.St. Jerome Publishing, 207 p.

Kuznik, A. y Olalla-Soler, C. (2018). Results of PACTE group's experimental research on translation competence acquisition. The acquisition of the instrumental sub-competence. *Across Languages and Cultures* 19 (1), 19-51.

López, García Á. (2020). *Gramática cognitiva para profesores de español L2 (Manuales y diccionarios) (Spanish Edition)* (1.a ed.). Arco Libros - La Muralla, S.L.

Maraña, M. (2010). Cultura y Desarrollo. Evolución y perspectivas. UNESCO.

Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. En Christina Schäffner y Beverly Adab eds. *Developing Translation Competence. John Benjamins.* 3-18.

Neunzing, W. (2001). Estudios empíricos en traducción: apuntes metodológicos. *Quaderns de lingüística*, 73–96.

Nida, E. y Reyburn, W. (1981). *Meaning Across Cultures.* American Society of Missiology Series.

Nord, C. (1992). Text analysis in translator training. En C. Dollerup y A. Loddegaard (Eds.), Teaching translation and interpreting (pp. 39–48). John Benjamins Publishing Company.

Nord, C. (1992). Text analysis in translator training. En C. Dollerup y A. Loddegaard (Eds.), *Teaching translation and interpreting* (pp. 39–48). John Benjamins Publishing Company.

PACTE (2019). Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. Onomázein, Vol. 43, 1-25.

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.). John Benjamins.

PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* (pp.77-102). John Benjamins.

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. (2017). Researching Translation Competence by PACTE Group. Van Haren Publishing.

PACTE. (2018). Competence levels in translation: working towards a European framework. *The Interpreter and Translator Trainer, Vol. 12 núm. 2*, 111-131.

Ponce, N. (2007). El Apasionante Mundo Del Traductor Como Eslabón Invisible Entre Lenguas Y Culturas. *Revista Electrónica De Estudios Filológicos*, 13, 12-21.

Postolea, S. (2016). Translating in a specialized context: challenges and risks. *Buletinul Institutului Politehnic din Iasi* 62 (66), 51-66.

Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approah. *Meta XLVIII* (4), 481-497.

Sales, D. (2006). *Documentación aplicada a la traducción: presente y futuro de una disciplina*. Trea.

Torres, N. (2015). *Desarrollo de la subcompetencia instrumental en estudiantes de traducción a partir de la enseñanza de recursos terminográficos online*. Universidad Autónoma de Manizales.

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, pp. 186-195.

Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation.* Routledge.

Yang, W. 2010. "Brief Study on Domestication and Foreignization in Translation." *Journal of Language Teaching and Research 1*: 77–80.

LENGUAJE Y REDACCIÓN TÉCNICA EN LOS RESÚMENES DE PATENTES EÓLICAS

RUBÉN GONZÁLEZ VALLEJO
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN AL LENGUAJE TÉCNICO

El vocabulario común y especializado mantienen una fuerte simbiosis, llegando a ser borrosa la división entre ambos por varias razones. Concretamente, la diferencia entre vocabulario común, vocabulario especializado comprensible y vocabulario especializado comprensible por solo especialistas es más teórica que práctica, al no estar claros los niveles de alejamiento de estos dos últimos respecto al común y ser un compartimento abierto: el vocabulario especializado se utiliza para oscurecer el lenguaje y despojar a la comunicación de su valor comunicativo cuando el emisor ignora el esfuerzo que debe realizar para adaptar la comunicación al receptor y, de esta manera, obstruye su función de servir como comunicación especializada. Por su parte, el vocabulario especializado requiere de un aprendizaje consciente, el cual no es necesario por parte del vocabulario común, para integrar la precisión y exactitud que los caracteriza en su intención de designar a las ciencias y a lo que las rodea (Martín Camacho, 2004). En otras palabras, se trataría del grado de tratamiento de la terminología especializada (Cabré, 1999): si bien el texto mantiene un fin concreto y un interlocutor que determina su contexto pragmático, sería aconsejable sustituir los términos para que no se alejen de la lengua usual y sean legibles. Un caso de variación lo encontramos con la planta *Alisma plantago-aquatica*, de la familia *Alismataceae*, y conocida con diferentes nombres vulgares: Llantén de agua'), Alisma, Plantago de agua, Pan de rana, Hierba de serpiente y Lengua de agua; lo cual nos lleva a reflexionar sobre la diversidad interna del lenguaje científico y técnico. Hay autores que indican que la adaptación al lector ha

provocado una modificación de los lenguajes técnicos (Sager, 2012), provocándose una lucha de polos entre la carga técnica y la comprensión del lector, a lo que habría que añadir la dificultad de las características internas de cada texto. En este sentido, abogamos por la falta de uniformidad del lenguaje técnico a causa de su variedad (Gamero Pérez, 2001). A tal respecto, téngase en cuenta el idiolecto en la variación terminológica del lenguaje técnico, patente en la preferencia de un término sobre otro equivalente en la búsqueda de la homogeneización de materiales producidos por un mismo emisor. Asimismo, las características de un documento técnico se ven determinadas por el género textual, favoreciendo la comunicación al fijar unas pautas contextuales y pragmáticas, lo cual hace que el lenguaje técnico disponga de variedad y no sea uniforme. Como ejemplo, compárense en el sector forestal el catálogo, el manual y el instructivo: el catálogo suele estar más dotado de imágenes que de texto para ofrecer al lector una imagen más clara del servicio que se está adquiriendo y la terminología que aparece cumple una función descriptiva; el instructivo o manual de usuario tiene una función del lenguaje prescriptiva con un tono técnico en donde la terminología cumple una función aclaratoria; y, por último, el manual académico goza de una paráfrasis más elevada con el fin de explicar los tecnicismos centrales.

2. EL REDACTOR TÉCNICO

El redactor técnico aparece en los años 70 cuando las instituciones y empresas empiezan a plantearse el concepto de calidad, hecho que implicó una mayor atención en la redacción de los productos comerciales (Jiménez Hurtado y Pradas Macías, 2006). De acuerdo con Cabré (2000), los redactores especializados se encontrarían en el primer grupo de profesiones más vinculadas al uso de la terminología, junto a traductores, intérpretes y periodistas científicos, entre otros. Por otra parte, con el paso del tiempo, la relación entre el producto y el soporte documental ha hecho florecer figuras adicionales en el ámbito empresarial, como el redactor y el ilustrador técnico.

El proceso de producción de textos especializados y semiespecializados exige al redactor técnico conocer el tema que envuelve a la invención, tener las competencias textuales adecuadas de formulación, conocer el género de texto y la terminología, ser consciente de las exigencias del perfil y de la comprensión del destinatario (Jiménez Hurtado y Pradas Macías, 2006). Además, la documentación técnica presenta grandes retos por la celeridad con la que se produce, junto con el gran volumen de información que conlleva para gestionar y la falta de referentes (Cámara de la Fuente, 2005).

Con la patente nos encontramos ante el primer engranaje en la cadena de producción de material técnico de la invención presentada. De su autorización, consiguiente explotación voluntaria y salida al mercado, se deriva la preparación de una documentación técnica que recoja el diseño, la fabricación y el funcionamiento del producto, que puede abarcar desde la declaración de conformidad y las fichas técnicas y manuales hasta creación de softwares, planos y documentos comerciales. Por ello, se requiere cada vez más una mayor especialización de los redactores técnicos al deber hacer frente al desarrollo tecnológico, a la competitividad creada entre empresas y a la innovación tecnocientífica; lo cual repercute en una revisión continua de las competencias que debieran poseer para mejorar la formación permanente (Mundet y Peña Muñoz, 2021).

Una vez entendidas las necesidades del documento (tipo de texto y objetivos), de su destinatario principal (empresa o institución que tramita el documento, como en el caso de la oficina de patentes y marcas) y su destinatario secundario (a qué tipo de lector se dirige[121]), al redactor técnico se le requieren las siguientes habilidades:

- Capacidad de comprensión de términos y conceptos para su plasmación en imágenes, figuras y tablas.

[121] Slomovitz (2007) recoge los tipos de lectores a los que se dirige principalmente la redacción técnica, esto es, operadores no técnicos, técnicos, técnicos avanzados, ingenieros, ingenieros avanzados y científicos.

- Conocimiento de la tecnología o productos que forman parte de la invención.
- Trabajo en equipo con los demás colaboradores en la redacción, como abogados, ingenieros o científicos.
- Respeto de las características del género textual, así como del estilo de la técnica.
- Redacción de preguntas frecuentes, guías para el desarrollador en caso de productos electrónicos, creación de tutoriales para los distintos destinatarios, etc.
- Capacidad de investigación al deber redactar los antecedentes y el estado de la técnica en documentos como las patentes, basándose en la tecnología previa, cuya información variará de la aportada por el cliente o del conocimiento de la tecnología producida.

3. LA PATENTE

La ley vigente que recoge la protección jurídica de la patente en España se encuentra en la Ley 24/2015, de 24 de julio, de Patentes. En dicha normativa, se recogen las vías de solicitud y obtención de patentes, esto es: por vía nacional, haciendo referencia a la OEPM (Oficina Española de Patentes y Marcas); por vía europea, una vez solicitada la patente en la anterior oficina, a través de la EPO (Oficina Europea de Patentes); por último, por vía internacional, realizando la solicitud en la EOPM y una solicitud PCT (Patent Cooperation Treaty) en la OMPI (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual). Desde un punto de la vista legislativo, la creación del Mercado Común Europeo ha favorecido la unificación de solicitud y de obtención de patente, la exigencia de las empresas de reducir los costes de patentamiento y la necesidad de una mayor coordinación entre las oficinas de patentes y marcas (Borello, 1998); además de una gestión más rápida al evitar la tramitación nacional, un control de falsificación con el fin de evitar la duplicación de patentes y una mayor seguridad jurídica al disponer de una comisión europea dedicada (Perotto, 2009).

La patente representa una fuente de conocimiento especializado de los diferentes sectores científicos y técnicos y un documento accesible por su presencia en bases de datos dedicadas, otorgando información legal, tecnológica y terminográfica (Mayor Serrano, Gallardo San Salvador y Gómez de Enterría, 2008). En líneas generales, la patente está constituida por dos lenguajes de especialidad, el de la técnica y el jurídico (Megale, 2008; Proia, 2011), pudiéndose considerar un híbrido (Bagna, 2019). En consecuencia, tiene una gran relevancia en el campo industrial por su carácter práctico, dado que se describen técnicas de aplicación y ofrece información comercial, como los datos relativos al inventor y a la empresa solicitante, y legal, como en el caso de la cobertura del invento (Arias, 2003).

En cuanto a su estructura, está compuesta por los siguientes elementos: una primera hoja que contiene la información básica de solicitud y publicación, los datos del solicitante, el título y el resumen de la invención; la descripción detallada de la invención, las reivindicaciones, las figuras y el informe de búsqueda. En cuanto a su estructura, en la patente, se requiere distinguir dos niveles: un tejido macroestructural, en donde se encuentran los elementos de cohesión, esto es, el título, los antecedentes, las reivindicaciones o los dibujos, entre otros; y un tejido discursivo, que desempeña el papel retórico en el plano comunicativo, como el caso de la justificación, la utilidad o las ventajas del invento (Aragonés Lumeras, 2011).

A diferencia de otros textos que recogen el conocimiento de un campo específico, la patente puede abarcar una gran infinidad de temas, incluidos los cotidianos, pues contempla sectores que afectan a nuestra vida cotidiana, como la agricultura o la electricidad (Arias, 2003). Concretamente, en nuestro corpus inicial hemos detectado la patente ES2800099B2, en donde se expone un mecanismo de desplazamiento y rastrillado para limpieza de playas de arena (que podemos encuadrar en los servicios públicos de limpieza); la patente ES2891176B2, dedicada a un procedimiento de obtención de un producto estabilizador de suelos y producto obtenido (infraestructuras), y la patente ES2711855B2, dirigida a un vehículo de superficie no tripulado para la detección y agregación de bancos de peces (pesca).

En su artículo sobre didáctica de la traducción de patentes, Proia (2011) indica que la patente es la tipología textual más adecuada en el paso de la traducción didáctica a la profesional por su rígida macroestructura; por la infinidad de temas que abarca; por la posibilidad de usar la traducción automática para trabajar con este tipo de textos basados en una gran repetición terminológica; y por la presencia de errores. A propósito de estos últimos, este autor indica que su presencia es muy común, pues el breve margen de tiempo con el que se escriben las patentes, junto con la coautoría de otras figuras, como ingenieros o abogados, hace que figure una gran variedad de errores antes de la entrega de su solicitud. Asimismo, en ocasiones se viola el principio de comprensión, pues el hecho de que varias figuras participen en su redacción, junto con la escritura en una lengua ajena a la del inventor y el uso de fragmentos de otros documentos, hace que aparezcan repeticiones superfluas y falta de concisión (Claros Díaz, 2010)

En cuanto a las características de la patente en español, Aragonés Lumeras (2011) anota el uso de pasivas o reflejas para otorgar una mayor objetividad; una sintaxis neutra; el uso de aproximadores, con el fin de evitar una descripción exacta del invento y poder así otorgar una cobertura legal más amplia; el uso de la negación para resaltar las ventajas sin mostrar agresividad; y el uso de adjetivo y adverbios con una cierta carga emocional. Por su parte, Castillo Bernal (2017) detalla el análisis jurídico de patentes elaborado por Sánchez Pérez (2015), el cual:

> […] destaca un uso de conectores restringido (causales y copulativos), el presente intemporal como único tiempo verbal, un uso limitado de los verbos modales, una gran extensión de las frases con construcciones clásicas sujeto-predicado-objeto y subordinación en la morfosintaxis, fraseología (con dos tipos de fórmulas: expresiones jurídicas y fijas), frecuente uso de adjetivos y uso de adverbios variable aunque no habitual, así como una gran densidad terminológica donde en ningún caso se recurre a sinónimos (Sánchez Castillo Bernal, 2017, 79)

Por otro lado, las patentes recogen una gran intertextualidad al referirse en el estado de la técnica o antecedentes a otros inventos que han servido de referencia o que tienen relación con el nuevo invento, como en el caso de la patente ES2711855B2 de nuestro corpus, en donde nos encontramos con diferentes referencias intertextuales explícitas externas:

> […] dentro de las que se encuentra el documento FR 2674338 que enseña un sistema de radio-boya con GPS, el cual informa […]
>
> De otra parte, la solicitud de patente ES2454915 A1 divulga una boya para detección de 5 peces equipada con GPS […]
>
> Ahora bien, también se tiene la solicitud de patente ES2528566 A1, la cual se refiere a un artefacto no tripulado […]
>
> Finalmente, se encuentra la solicitud WO 2012126017 A2 que define un sistema y una metodología de artefactos que […]

4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La justificación de nuestro corpus, basado en la energía eólica, se justifica por la importancia que desempeña tal energía en España, pues se encuentra entre los cinco países en la Unión Europea que más utilizan las energías renovables, con un 11,3% (Caraballo Pou y García Simón, 2017). Adicionalmente, junto con otros países, como China, Estados Unidos, Alemania, India, Reino Unido, Francia, Japón, Brasil y Canadá, conforma más del 80% de la producción de energía eólica del planeta (Fransualdo de Azevedo, Espelt y Alió, 2019). Asimismo, en la declaración conjunta de la XIX Cumbre intergubernalmental italo-española, celebrada en Palma de Mallorca el 25 de noviembre de 2020, España reconoció el papel importante que desempeña en la descarbonización y en la seguridad energética europea, así como la importancia de seguir apoyando las energías renovables y los nuevos sistemas energéticos para alcanzar la neutralidad climática en 2050 (Embajada de Madrid, 2020).

Esta continua evolución hace que el campo eólico suponga un nicho atractivo para el traductor científico-técnico, si bien ofrece al mismo tiempo limitaciones en cuanto al contexto en el que se usan los términos y las relaciones conceptuales y visuales (Castillo Bernal y García-Serrano). Por ello, las herramientas de análisis de corpus nos ayudan a identificar términos de especialidad; a detectar y recoger entradas de nuevos conceptos; y a homogeneizar la sinonimia o cuasisinonimia usada por varios expertos (Durán Muñoz, 2011).

En este estudio se ha realizado un análisis descriptivo, no prescriptivo y sistemático de un conjunto de resúmenes de patentes eólicas en español

a través de un corpus recopilado con Google Patents y analizado a través de la herramienta Sketch Engine. El objetivo es mostrar las características del resumen de este género textual mediante el análisis de los procedimientos empleados tanto en la macroestructura (esquema) como en la microestructura (morfosintaxis, ortotipografía y normatividad), así como facilitar la tarea de consulta tanto a especialistas del sector como de la lengua que deben hacer frente a encargos específicos.

Para ello, el corpus se ha diseñado con una muestra representativa, pues los textos accesibles, son pertinentes de un campo concreto, escritos originalmente en español y especializados al recoger tanto un emisor y destinatario especializados como una terminología encuadrada dentro de la técnica.

Los criterios de búsqueda para la recopilación del corpus han sido Term: eólic*; Date: 01/01/2019- 01/01/2022; Patent Office: ES; Language: Spanish; Status: Grant; Type: Patent; Litigation: No Know Litigation. Inicialmente, la búsqueda arrojó 225 resultados, de los cuales 10 no permitían su descarga y 155 no tenían acceso al documento en línea. De los 60 restantes, a través de una selección manual, se descartaron 22 al ser inventos que nombraban en la descripción o en el estado de la técnica la energía eólica por ser susceptible de aplicación, pero que no mantenían relación directa con este tipo de extracción de energía. Por lo tanto, el corpus de referencia sobre el que se basa este estudio no prescriptivo contempla 38 patentes (Anexo I).

A continuación, se estructurará el análisis mediante un plano macroestructural y microestructural. Para otorgar una mayor rigidez y posibilidad de consulta, por cada elemento analizado se indicará la patente a la que se hace referencia y que ha formado parte del corpus.

4.1. Macroestructura

En cuanto a la macroestructura, en el corpus se han contabilizado 7 estructuras de resumen diferentes. A tal respecto, se presenta una tabla en donde se ha añadido la estructura detectada, la presencia que representa en la muestra total y las patentes a las que se refiere. En cuanto a la presencia de figuras en el resumen, se explica por la importancia que

tienen las imágenes en la representación de conocimiento de la terminología para una mayor adquisición cognitiva de la explicación.

***TABLA 1**. Tipos de resúmenes presentes en el corpus*

1) Descripción	13,1%	Con figura: ES2835346B2, ES2867376B2 Sin figura: ES2823273B2, ES2725897B2, ES2763634B2
1) Descripción 2) Ventaja	5,2%	Sin figura: ES2764468B2, ES2894337B2
1) Descripción 2) Proceso	5,2%	Con figura ES2761655B2, ES2851048B2
1) Descripción 2) Proceso 3) Ventaja	2,6%	Con figura: ES2877242B2
1) Descripción 2) Finalidad	50%	Con figura: ES2746030B2, ES2711855B2, ES2723430B2, ES2726810B2, ES2727675B2, ES2729873B2, ES2745764B2, ES2750877B2, ES2767473B2, ES2804373B2 Sin figura: ES2774169B2, ES2875674B2, ES2764468B2, ES2824373B2, ES2876053B2, ES2746942B2, ES2754278B2, ES2796964B2, ES2798348B2
1) Descripción 2) Finalidad 3) Ventaja	23,7%	Con figura: ES2725877B2, ES2727004B2, ES2757536B2, ES2796978B2, ES2812374B2, ES2728789B2, ES2759282B2, ES2785802B2 Sin figura: ES2769698B2
1) Descripción 2) Finalidad 3) Proceso	2,6%	Sin figura: ES2719933B2

Nota: elaboración propia

4.2. Microestructura

4.2.1. Cómo se introduce la invención

Los verbos en presente de indicativo introducidos para presentar la invención contabilizan un 44,7%, como en el caso de consiste en (ES2727004B2); se refiere a (ES2728789B2, ES2759282B2, ES2763634B2, ES2785802B2, ES2796978B2, ES2812374B2 y ES2877242B2), aporta (ES2894337B2); permite (ES2812374B2); está dirigida (ES2823273B2); es utilizado (ES2711855B2); centra sus características (ES2727675B2); se basa en (ES2812374B2); da a conocer (ES2754278B2); describe (ES2757536B2) y *se proporciona* (ES2769698B2).

En el resto de los casos (55,2%), se utiliza la nominalización como proceso de introducción de la invención, como ES2725877B2, «procedimiento de construcción de una cimentación de hormigón para estructuras tipo offshore tipo celosía y cimentación construida con este procedimiento»; ES2761655B2, «cimentación para una torre de aerogenerador con al menos tres columnas que comprende un pilote de hormigón armado […]»; y ES2876053B2, «solución de…», entre muchos otros.

4.2.2. Tiempos verbales y verbos técnicos

El tiempo verbal predominante de redacción en todos los resúmenes es el presente de indicativo, si bien encontramos en una ocasión la presencia del futuro (ES2727004B2), justificado por la suposición del funcionamiento del proceso descrito, y del modo subjuntivo (ES2746942B2), empleado para introducir una oración sustantiva. Igualmente, encontramos la nominalización como el mecanismo más usado por su ventaja de restar importancia al agente. Uno de los múltiples ejemplos que encontramos lo recoge la patente ES2723430B2, «Método para la evaluación y calificación de, que comprende las siguientes etapas: - generación (1) a partir de […], - generación de […], - superposición (14) mediante […] - evaluación y calificación (15) de […]»

En cuanto a los verbos técnicos, los más presentes son *accionar* (ES2803823B2), *ejecutar* (ES2796964B2) y *operar* (ES2754278B2).

Por último, existe una gran presencia de la finalidad en los resúmenes estudiados. En ocasiones, se introduce con para, como en ES2875674B2, «Método de control predictivo basado en modelo para la reducción de carga estructural en turbinas eólicas», o en ES2764468B2, «Cimentación para torres eólicas del tipo de las utilizadas para soportar tanto torres metálicas como torres de hormigón de aerogeneradores». En otras, se introduce mediante la nominalización, como en ES2798348B2, «método y sistema de detección de faltas a tierra» (*método y sistema para detectar faltas a tierra*), o ES2851048B2, «proceso de fabricación de la pala de un aerogenerador» (*proceso para fabricar la pala de un aerogenerador*). En cuanto a otras expresiones, encontramos solo una oración casual introducida por *ya que* (ES2761655B2).

4.2.3. Errores

En la línea de lo ya introducido en las características de las patentes, se han detectado numerosos errores, que podemos clasificar en léxicos (ES2867376B2: comente continua); un uso equivocado de preposiciones (ES2726810B2: «los dos especímenes a ensayar»; ES2851048B2: «dicho cuerpo general es segmentado, de, al menos, un componente receptor»); anacolutos por omisión de verbo (ES2726810B2: «los ejes de baja los dos especímenes»; ES2877242B2: «ventajosamente, dicho procedimiento las siguientes subetapas»); uso equivocado de sendos (ES2745764B2), falta de conjunción que en la locución adverbial (ES2804373B2: «en ambos sentidos de igual manera al ser movida»); y un uso equivocado de gerundio (ES2851048B2: «unidos unos a otros, disponiéndose sobre el cajón estructural (3) una piel exterior (2) en funciones de carenado: disponiéndose, en relación con la embocadura del cuerpo general de la pala o de dos de sus segmentos estructurales, cuando dicho cuerpo general es segmentado, de, al menos, un componente receptor (9), destinado a embeber en él dicha embocadura, introduciéndose un material deformable (7) que se emplaza en unas cavidades (6) definidas por los perfiles longitudinales»).

Asimismo, catalogamos como error la elusión de los elementos ortográfico-normativos, además de los mecanismos morfosintácticos que ofrece la lengua, para ofrecer coherencia y legibilidad al texto y que se traduce en resúmenes excesivamente largos, que provocan la incomprensión y un gran esfuerzo cognitivo por la carga de información por parte del lector y que obligan a su relectura. A modo de ejemplo, el resumen ES2804373B2 cuenta con 196 palabras en una única frase y el ES2746030B2 con 150, entre muchos otros.

Por último, la repetición de contenidos y la falta de claridad con frases enrevesadas también es sinónimo de incomprensión (ES2750877B2, ES2754278B2 y ES2761655B2), como la parte inicial del resumen ES2761655B2, que reza de la siguiente manera «Cimentación para torre de un aerogenerador con al menos tres columnas que comprende un pilote de hormigón armado por cada columna de la torre, uniéndose cada columna (3) con su correspondiente pilote (5)». A continuación, como

prueba de posible reestructuración, mostramos una alternativa para otorgar sentido y legibilidad: «Cimentación para torre de un aerogenerador con al menos tres columnas, cada una de las cuales (3) está unida a un pilote de hormigón armado (5)».

4.2.4. Mecanismo de la síntesis

Con el objetivo de redactar la invención de manera concreta y precisa, respetando los límites de extensión, en ocasiones no se obedece al principio de cohesión del texto, lo cual dificulta la legibilidad. Este sería el caso, por ejemplo, de la patente ES2867376B2, la cual reza:

> De suministro a una red de suministro externa (8) por un enlace de corriente continua (4), estando conectada la red de suministro externa (8) al enlace de comente continua (4) mediante un convertidor CC/CA (3) y la central de generación (1) al enlace de corriente continua (4) mediante un convertidor CA/CC (2), permitiendo el arranque sin una red de transmisión de energía externa y comprendiendo: incremento de la tensión en la red de corriente alterna (7), carga del convertidor CA/CC (2) y enlace de comente continua (4), reducción de tensión en la red de corriente alterna (7), sincronización de convertidor CA/CC (2) y red de corriente alterna (7), incremento de tensión del convertidor CC/CA (3), carga del convertidor CC/CA hasta tensión nominal, puesta en marcha del convertidor CC/CA (3).

Fruto directo de sintetizar la información, y al borde del anacoluto, encontramos solo 5 frases de relativo en todo el corpus (ES2726810B2, ES2759282B2, ES2767473B2, ES2769698B2 y ES2785802B2), 7 conectores (ES2876053B2, ES2727675B2, ES2757536B2, ES2763634B2 y ES2769698B2) y 12 elementos anafóricos (ES2764468B2, ES2727004B2, ES2728789B2, ES2759282B2, ES2796978B2, ES2804373B2, ES2812374B2, ES2851048B2 y ES2877242B2).

4.2.5. Metáforas

En el corpus aparece la metáfora de la noria como elemento que gira de forma circular. Este es el caso de ES2727004B2: «La invención consiste en un dispositivo a modo de noria (1), en la que participan una serie de góndolas (5), de idéntica configuración y peso, de manera que la noria se mueve con un pequeño motor eléctrico».

4.2.6. Otros

Encontramos un ejemplo de polisemia porque, además del campo de la arquitectura, la botánica y el marítimo, encontramos *costilla* (no clasificada en el DRAE) con una acepción técnica para designar un elemento estructural (ES2835346B2).

Por otro lado, el mecanismo morfológico más usado, más allá de los derivados de la nominalización, es la parasíntesis: *cabeceo-balance* (ES2824373B2), *filtrado pasa-bajo* (ES2754278B2) y *método ensayo-error* (ES2719933B2).

Por último, se asiste a una gran presencia de siglas y compuestos sintagmáticos, como en celda de línea de MT (ES2719933B2), ensayos de AT; pulsos de referencia de OP y pulsos de referencia de DP (ES2723430B2) o ángulo de pitch (ES2812374B2), entre muchos otros.

Especial atención requiere la estructura adjetivo o sustantivo junto con *del tipo*, ya que se introduce a menudo para crear analogías en la representación de conocimiento, como en ES2764468B2, «Cimentación para torres eólicas del tipo de las utilizadas para soportar»; ES2876053B2, «poder adoptar soluciones tipo SPAR de calado reducido»; ES2894337B2, «Procedimiento de extensión de cimientos, del tipo de los utilizados en ampliaciones»; y ES2763634B2, «La presente invención se refiere a un sistema generador eólico del tipo que comprende», entre muchos otros.

5. CONCLUSIONES

En estas líneas se ha ofrecido una descripción sistemática y no descriptiva de un corpus de resúmenes de patentes eólicas extraído de Google Patent y analizado con Sketch Engine. Nuestro corpus pretende suponer un recurso de consulta y estudio para la lingüistas y traductores, no solo desde el punto de vista del género textual, sino también de su macroestructura y microestructura.

En cuanto al tejido macroestructural, en nuestro corpus encontramos 7 estructuras de resumen diferentes, lo cual indica la gran heterogeneidad en la redacción de esta tipología textual y una falta de consistencia en

las directrices de su redacción. De mayor a menor presencia, encontramos por productividad: descripción y finalidad (50%); descripción, finalidad y ventaja (23,7%); solo descripción (13,1%); descripción y ventaja (5,2%); descripción y proceso (5,2%); descripción, proceso y ventaja (2,6%); y descripción, finalidad y proceso (2,6%).

En la microestructura del resumen, la introducción del invento no solo se realiza a través de verbos, sino mayoritariamente a través del mecanismo de la nominalización, la cual se usa también como mecanismo de finalidad en el texto.

Cabe destacar que la síntesis que envuelve constantemente este tipo de comunicación especializada produce en ocasiones problemas de legibilidad por la carga de información que se ofrece al lector, obviando diversos mecanismos lingüísticos para ofrecer el mayor contenido en el menor espacio posible. Fruto directo de ello, encontramos una escasa presencia de conectores, los cuales ayudan a respetar el principio de cohesión del texto, y resúmenes excesivamente largos, con frases enrevesadas y falta de claridad, que provocan la incomprensión y un gran esfuerzo cognitivo por la carga de información por parte del lector y que obligan a su relectura.

Asimismo, encontramos una gran presencia de errores fruto de la coautoría y la falta de revisión, como errores léxicos, un uso equivocado de preposiciones, anacolutos por omisión de verbo, uso equivocado de sendos o un uso equivocado de gerundio, entre otros.

En cuanto a las características de su lenguaje, encontramos la matriz técnica que posee en los mecanismos de parasíntesis y en la presencia de siglas y compuestos sintagmáticos. Sin embargo, y en contra de la universalidad de la que ha gozado tradicionalmente el lenguaje científico y técnico, ya señalada anteriormente, nos encontramos con la metáfora de la *noria*, con el objetivo de evocar en la mente del lector una analogía con esa representación gráfica del conocimiento, y con la polisemia del término *costilla*, utilizado como elemento estructural.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido subvencionado por el programa Ayudas para la recualificación del sistema universitario español (2021-2023) de la Universidad de Salamanca: Margarita Salas para la formación de jóvenes doctores.

7. REFERENCIAS

Aragonés Lumeras, Maite (2011). El traductor de patentes: de Sherlock Holmes a James Bond. Panace@, *12*(33), 102-107. https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n33-Ponencias-Lumeras.pdf

Arias, Esther (2003) Fuentes de información sobre patentes. *Hipertext.net*, 1, https://raco.cat/index.php/Hipertext/article/view/57841

Bagna, Tommaso (2019). Tradurre brevetti. Italiano e spagnolo a confronto. *RiCOGNIZIONI. Rivista Di Lingue E Letterature Straniere E Culture Moderne*, *6*(12), 209-223. https://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni/article/view/4096/3730

Borello, Enrico (1998). La traduzione brevettuale: aspetti linguistici e glottodidattici. *Quaderni del Dipartimento di Linguistica*, 9, 1-12.

Cabré, María Teresa (1999). *La terminología. Representación y comunicación*. Barcelona: IULA.

Cabré, María Teresa (2000). La enseñanza de la terminología en España. Problemas y propuestas. *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 2, 41-94. Https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/199725.pdf

Cámara de la Fuente, Lidia (2005). Necesidad de políticas de información y de sus profesionales para la automatización de la producción de documentación técnica en el entorno de la industria GILT. *El profesional de la información*, *14*(2), 128-139. http://profesionaldelainformacion.com/contenidos/2005/marzo/4.pdf

Caraballo Pou, María Ángeles y García Simón, Juana María (2017). Energías renovables y desarrollo económico. Un análisis para España y las grandes economías europeas. *El Trimestre Económico*, *84*(335), 571-609. https://doi.org/10.20430/ete.v84i335.508

Castillo Bernal, María Pilar (2017). El error en traducción técnica alemán-español Un estudio comparativo de patentes traducidas. Trans-kom, *10*(1), 75-100. https://www.trans-kom.eu/bd10nr01/trans-kom_10_01_04_Castillo_Error.20170721.pdf

Castillo Bernal, María Pilar y García-Serrano, María Jesús (2018). Imagen, terminología y traducción en el sector de la energía eólica (Alemán-Español). En Manuela Álvarez Jurado e Ingrid Cobos López (coords.), *La traducción y la interpretación en contextos especializados: un enfoque multidisciplinar para la transmisión del conocimiento científico* (pp. 59-69). Granada: Comares.

Claros Díaz, M. Gonzalo (2010). Las patentes: algo más que biología, medicina, farmacia y química juntas. *Panace@*, *11*(31), 37-46. https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n31_tribuna_GonzaloClarosDiaz.pdf

Díaz-Barriga Martínez, Rosalía (2001). *Redacción técnica*. México: Instituto Politécnico Nacional.

Durán Muñoz, Isabel (2011). Criterios específicos para la elaboración y diseño de los corpus especializados para la terminografía. En María Luisa Carrió Pastor y Miguel Ángel Candel Mora, *Las tecnologías de la información y las comunicaciones: Presente y futuro en el análisis de córpora*. Actas del III Congreso Internacional de Lingüística de Corpus. Valencia: Universitat Politècnica de València. 43- 50.

Embajada de Madrid (2020). Declaración conjunta de la XIX Cumbre intergubernalmental italo-española. https://ambmadrid.esteri.it/ambasciata_madrid/resource/doc/2020/11/dichiarazione_congiuntal.pdf

Fransualdo de Azevedo, Francisco; Espelt, Ricard y Alió, Maria Àngels (2019). La generación de las energías renovables por parte de los oligopolios y las economías sociales y solidarias. Ejemplos de experiencias en Brasil y España. En V Simposio Internacional de la Historia de la Electrificación "La electricidad y la transformación de la vida urbana y social" (pp. 844-860). http://www.ub.edu/geocrit/Electricidad-y-transformacion-de-la-vida-urbana/AzevedoEspeltAlio.pdf

Gamero Pérez, Silvia (2001). *La traducción de textos técnicos. Descripción y análisis de textos (alemán-español)*. Barcelona: Ariel.

Gutiérrez Rodilla, Bertha María (2004). La transmisión del conocimiento especializado en lengua española. En Reyes Sequera (ed.), Ciencia, tecnología y lengua española la terminología científica en español (pp. 77-86) Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.

Jiménez Hurtado, Catalina y Pradas Macías, Macarena (2006). La formación del redactor técnico en el ámbito de la automoción en español: implicaciones didácticas. En María Teresa Fuentes Morán y Jesús Torres del Rey, Nuestras palabras: entre el léxico y la traducción (pp. 57-70). Madrid: Iberoamericana Vervuert.

Martín Camacho, José Carlos (2004). *El vocabulario del discurso tecnocientífico*. Madrid: Arco Libros.

Mayor Serrano, Mª Blanca; Gallardo San Salvador, Natividad y Gómez de Enterría, Josefa (2008). Aspectos textuales de la patente. *Translation Journal*, 12(2). https://translationjournal.net/journal/44patents.htm

Megale, Fabrizio (2008). Prefazione. En Federico Perotto (autor), *La traduzione brevettuale* (pp. 9-16). Roma: Aracne Editrice.

Mundet, Lina y Peña Muñoz, Jesús Manuel (2021). Percepción de competencias en las prácticas profesionalizantes e inserción laboral del Técnico en Redacción de Textos. *MLS Educational Research (MLSER)*, *5*(2). https://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal/article/view/531/1264

Perotto, Federico (2009). Lingue in trincea: il mercato della traduzione brevettuale in Europa**.** *Education et Sociétés Plurilingue,* 26, 83-90. https://innovalang.eu/le-nostre-pubblicazioni/lingue-in-trincea-il-mercato-della-traduzione-brevettuale-in-europa/

Proia, Fabio (2011). La traduzione brevettuale dal tedesco all'italiano: applicazioni didattiche e prospettive professionali. *Rivista internazionale di tecnica della traduzione*, 13, 105-116. https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/9181/1/10La-traduzione-%20Fabio_Proia.pdf

Sager, J. C. (2012). La terminología y la traducción en la sociedad de la información. En Amparo Alcina Caudet y Sivia Gamero Pérez (coords.), La traducción científico-técnica y la terminología en la sociedad de la información (pp. 17-44). Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Slomovitz, Daniel (2007). *Guía sobre redacción técnica*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Anexo I. *Patentes analizadas en el corpus*

ES2774169B2	ES2875674B2	ES2835346B2	ES2764468B2
ES2824373B2	ES2823273B2	ES2796978B2	ES2851048B2
ES2876053B2	ES2725897B2	ES2763634B2	ES2804373B2
ES2867376B2	ES2759282B2	ES2761655B2	ES2803823B2
ES2746030B2	ES2726810B2	ES2750877B2	ES2798348B2
ES2711855B2	ES2754278B2	ES2757536B2	ES2812374B2
ES2719933B2	ES2729873B2	ES2746942B2	ES2796964B2
ES2723430B2	ES2728789B2	ES2745764B2	ES2785802B2
ES2725877B2	ES2727004B2	ES2727675B2	ES2769698B2
ES2877242B2	ES2894337B2		

EL DISCURSO DE LA FERRETERÍA COMO LENGUAJE DE ESPECIALIDAD: UN ACERCAMIENTO APLICADO A SU TRADUCCIÓN

MIRIAM BLANCO LÓPEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La ferretería constituye una de las formas de negocio más antiguas de la historia, dado que, en sus comienzos, la mayoría de los comercios estaban dirigidos por herreros que vendían diferentes utensilios fabricados en hierro. Con el paso del tiempo, esos pequeños espacios reservados en las casas para recibir a los aldeanos evolucionaron hasta convertirse en tiendas pequeñas de abastecimiento ubicadas cerca de la población (Perfiles Santa Martha, 2020). Dado el crecimiento exponencial de este tipo de negocio, la rama de la ferretería se dividió en diferentes bloques de especialización, también llamados «canales», dedicados a la venta de materiales de un sector específico.

En la actualidad, la distribución de productos de ferretería y bricolaje cerró el año 2021 con un crecimiento del 15,4 % en sus ventas, de acuerdo con los datos consultados del barómetro sectorial de la AECOC de ese año (Fernández Jara, 2022). Asimismo, el sector ha experimentado un crecimiento del 9,24 % durante el primer trimestre del 2022, lo que favorece el crecimiento del sector tanto en los negocios tradicionales, a pesar de obtener un menor incremento en el mercado, como en los canales especializados (Europa Press, 2022). No obstante, estos pequeños negocios han optado por dar un paso más allá en la gestión de sus comercios a través de la digitalización. De esta manera, el sector de la ferretería abre la puerta a grandes oportunidades de crecimiento, tanto a nivel nacional como internacional, con motivo de hacer sus negocios más competitivos. Dicha internacionalización supone un trasvase

cultural y terminológico a otros idiomas del género que compone este sector, constituyendo un nuevo nicho de mercado para el ámbito de la Traducción.

2. OBJETIVOS

Dados los motivos que se señalaron con anterioridad, proponemos los siguientes objetivos para el presente estudio:

- Dar a conocer el discurso de la ferretería como un nuevo campo de investigación.
- Categorizar este tipo de discurso como un lenguaje de especialidad.
- Proponer una clasificación por campos semánticos para ca-tegorizar este objeto de estudio.
- Analizar las características que suele presentar este tipo de discurso.
- Designar los géneros textuales en los que suele manifestarse.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación parte del marco de nuestra tesis doctoral, la cual se está desarrollando en la actualidad. Dicho estudio pretende abordar de una manera más detallada el discurso de la ferretería, analizar la terminología que se emplea por medio de un corpus compilado a partir de catálogos de producto, en su mayoría, y estudiar el uso de este tipo de lenguaje tanto en la lengua francesa como la inglesa. Además, este deriva del trabajo desempeñado por la autora como traductora profesional en esta área de investigación.

4. DISCUSIÓN

Tradicionalmente los lenguajes de especialidad se han designado con el término «jergas», entendidos como «el conjunto de caracteres lingüísticos específicos de un grupo de hablantes dedicados a una actividad determinada» (Moreno Fernández, 1999, p. 6) y cuyo uso siempre ha sido una manera de mostrar una identidad sociolingüística o la pertenencia a

un grupo social, dependiendo de la actividad que se lleve a cabo (académico, deportiva, funcionarial, etc.) (Moreno Fernández, 1999). Así pues, nos encontramos, según este autor (1999), ante unas variedades un tanto accesibles que no tienen una intención críptica y que no se suelen emplear fuera del grupo, aunque algunas de ellas transfieran elementos a la lengua común con mayor facilidad que otras.

Aun así, y en atención a lo que defiende Jiménez Serrano (2002), numerosos autores han propuesto diversas nomenclaturas, además del término «jerga», para hacer referencia a la parte de la lengua que se distingue de la lengua común —los lenguajes de especialidad—. Además, la comparación de las diferentes denominaciones que han surgido en diferentes publicaciones durante los últimos cuarenta años cataloga numerosos calificativos para designar un mismo concepto, dado que cada corriente teórica solía renovar la nomenclatura de una precedente (Jiménez Serrano, 2002). Jiménez Serrano (2002) reunió un buen número de denominaciones tanto en la lengua española como inglesa, las cuales mostramos en el presente estudio las primeras:

> *lenguajes especializados* (Cabré: 1993; Jiménez Serrano: 1993), lengua profesional y académica (Alcaraz: 2000), *lenguas de especialidad* (Cabré: 1993; Lerat: 1997), *lenguajes de especialidad* (Cabré: 1993 y 1999), *lenguas especiales* (Rodríguez Díez: 1979; Felber y Picht: 1984), *lenguajes para propósitos específicos* (Cabré: 1993), *lenguas especializadas* (Lerat: 1997), *lenguas profesionales* (Felber y Pitch: 1984; Irazazábal, Álvarez, Zarco y Abejón: 1991), *lenguajes con fines especiales* (Sager: 1993a), *lenguajes científico-técnicos* (Rodríguez Díez: 1979), *tecnolectos* (Arntz: 1992), *lenguaje técnico* (Irazazábal, Álvarez, Zarco y Abejón: 1991), *jergas* (Aguado de Cea: 1994), e incluso *LSP* (*languaje for specific purposes*) —tal cual se utiliza en inglés— (Franquesa y Puiggené:1992) (2002, p. 12-13).

Asimismo, Jiménez Serrano (1995, p. 404) propuso reducir todas las denominaciones anteriores en tan solo dos términos: «lenguaje especializado» y «lengua profesional», definidos por el mismo como «el conjunto de todos los recursos lingüísticos que se aplican en un ámbito de comunicación profesional (o especializado) delimitable, con objeto de garantizar la comprensión entre las personas que desempeñan su actividad en dicho ámbito» (2002, p. 15); esto es, el lenguaje especializado

refiere al carácter especializado de algunas partes de la lengua y la lengua profesional alude a la vertiente profesional y utilitaria.

Por otro lado, cabe mencionar que no todos los lenguajes especializados comparten en su totalidad los mismos rasgos lingüísticos, aunque Moreno Fernández (1999) establece unas características comunes, las cuales son las siguientes:

1. Los lenguajes especializados sirven como un instrumento de comunicación formal y funcional que se desarrolla entre especialistas en una determinada materia.

2. Este tipo de lenguaje se caracteriza por utilizar, desde un punto de vista lingüístico, la gramática de la lengua común, la cual está delimitada por ciertos rasgos que pueden destacar cualitativa o cuantitativamente. De esta forma, aparecen de manera recurrente formas de tratamiento que son específicas o habituales en ciertos ámbitos profesionales, el uso de determinadas formas verbales y el empleo de procedimientos específicos para la formación de palabras.

3. Sin embargo, en el plano léxico sí presenta numerosos rasgos específicos para los diferentes lenguajes de especialidad que suelen manifestarse a través de la terminología.

4. Desde el punto de vista estilístico, se caracterizan por emplearse en contextos formales, por lo que destacan aquellos rasgos que expresan mayor impersonalidad y menor implicación afectiva.

5. Con respecto al plano comunicativo, los lenguajes de especialidad se caracterizan por someter lo estético y lo expresivo a lo objetivo y a la eficacia comunicativa. De este modo, los usos lingüísticos capaces de expresar orden, claridad y concisión se ven favorecidos.

6. Teniendo en cuenta el registro este tipo de lenguaje se caracteriza por predominar en el discurso escrito.

Aun así, no es fácil distinguir si un rasgo pertenece a una característica lingüística específica o a una general. De acuerdo con Moreno Fernández (1999), los grados de especificidad son diversos porque

> junto a las formas que sólo pertenecen a la competencia de los especialistas en un ámbito específico, habría que incluir aquellas que pertenecen a la competencia de los especialistas y a la competencia pasiva de los demás hablantes, aquellas que son utilizadas en la lengua general y en la de especialidad, pero con acepciones funcionalmente bien diferenciadas, y aquellas que forman parte de la competencia de los especialistas y de los no especialistas, aunque su uso es mucho más frecuente en la esfera de los primeros.

A esta dificultad de establecer límite entre los lenguajes especializados y la lengua común tenemos que añadir la presencia de una gran tipología relacionada con las lenguas de especialidad, como el lenguaje científico-técnico.

La comunicación científico-técnica comprende todas las ciencias e ingenierías. Según Sánchez Cárdenas, B. y López Rodríguez, C. I. (2020),

> Dada la amplitud de disciplinas científicas y campos técnicos que existen, el concepto no es más que una entelequia. Empecemos pues por admitir que la traducción científico-técnica constituye un campo inabarcable y que cualquier pretensión de sintetizarla de una obra de dimensiones reducidas como esta resultaría utópica (p. 02).

Asimismo, en este ámbito de especialidad suele haber una gran conexión entre Ciencia y Tecnología; por ende, la labor de documentación del traductor en cualquier combinación de idiomas se va a desempeñar principalmente entre los campos 5, ciencias puras, y 6, ciencias aplicadas, pertenecientes a la Clasificación Decimal Universal, clasificación que también se incluye en la Nomenclatura Internacional de la Unesco para los campos de Ciencia y Tecnología (Sánchez Cárdenas, B. y López Rodríguez, C. I, 2020).

Habida cuenta de dicha amplitud disciplinar, se ha establecido una categorización en la que se recogen los rasgos más característicos de este lenguaje de especialidad, aunque, de acuerdo con Gutiérrez Rodilla (1998, p. 205) las características ideales del lenguaje científico son la precisión, neutralidad, economía y estabilidad. Otros rasgos característicos defendidos por Jiménez Serrano (2002) son los siguientes:

1. Es frecuente la sinonimia y variación terminológica en el lenguaje de carácter científico, y también se hace eco en el lenguaje de la ferretería, como se mostrará más adelante. Muchos de los términos ferreteros tienen al menos dos variantes según el registro: uno más especializado y otro término llevado a la lengua común para la comunicación entre usuarios legos. No obstante, puede observarse falta de coherencia terminológica y ambigüedades, ya que no existe un acuerdo sobre el uso terminológico. En este sentido, podrían entrañar peligros como una confusión entre diferentes conceptos que entrañan un mismo (o diferentes) campo semántico.

2. Abunda la presencia de polisemia y epónimos —términos cuyo significado se vincula al nombre propio de una persona, a un topónimo o el nombre de una marca.

3. Recurrencia de abreviaturas, siglas, acrónimos, extranjerismos, falsos amigos, pleonasmos, junto con otros retos lingüísticos de índole morfológica, ortográfica, sintáctica o pragmática.

Además de lo comentado con anterioridad, también se producen otros retos conceptuales y procedimentales que forman parte de las dificultades que debe afrontar el traductor científico (Jiménez Serrano, 2002). Dichas dificultades surgen en un momento en el que los avances científicos y tecnológicos se desarrollan de manera vertiginosa.

Asimismo, esta velocidad en la comunicación científica viene aparejada, según Jiménez Serrano (2002), a nuevos entornos laborales en los que priman la tecnología y la productividad. Como consecuencia, el traductor científico-técnico debe adquirir nuevos conocimientos, competencias y destrezas que lo capaciten para llevar a cabo proyectos de traducción junto con otros profesionales teniendo unos plazos de entrega cada vez más cortos. En este sentido, esta figura tiene que estar familiarizado con programas informáticos como los de análisis de corpus o plataformas para la gestión.

En definitiva, este lenguaje de especialidad está estrechamente vinculado con el discurso de la ferretería y se demostrará a continuación.

4.1. Clasificación del discurso de la ferretería

Podemos decir que el discurso de la ferretería pertenece a una de las principales ramas de la traducción de textos especializados como es la de los textos científico-técnicos. De acuerdo con Franco Aixelá (2013, p. 09), al principio este tipo de textos despertaron poco interés a nivel académico. No obstante, Sánchez Trigo (2005, p. 132) declara que la traducción científico-técnica comprende un campo de conocimiento muy amplio, el cual se puede observar en 24 áreas generales para los campos de la Ciencia y Tecnología recogidas en la Nomenclatura Internacional de la UNESCO[122] antes mencionado. En el caso de la ferretería, podemos clasificarla principalmente dentro de las Ciencias Tecnológicas (33), concretamente en la Tecnología de la construcción (3305), por lo que, en su mayoría, este tipo de mercado depende del sector de la construcción debido al suministro de todos los materiales que se provee a dicho ámbito profesional. Asimismo, dicho ámbito también se encuentra subordinado por el bricolaje, un área de especialidad donde personas aficionadas a las reparaciones o trabajos manuales se dedican a llevar a cabo este tipo de labores en sus hogares. En atención a lo cual, y de acuerdo con Gamero Pérez (2005, p. 02), podemos afirmar que cualquier texto, cuya temática se pueda enmarcar en alguna de estas áreas, será un texto de carácter técnico, independientemente del grado de especialización que tenga.

4.2. Clasificación del discurso de la ferretería

Teniendo en cuenta el lenguaje científico-técnico y aplicando los estudios de Durán Muñoz y Moral Álvarez (2014, p. 48-49), en este tipo de discurso se pueden distinguir tres tipos de comunicaciones:

[122] Pastor Sánchez, J. A. (2012): Nomenclatura de Ciencia y Tecnología de la UNESCO. Simple Knowledge Organization System, UNESCO. Disponible en: https://bit.ly/3Cv26Rq

a. Comunicación entre expertos altamente especializados y de una temática muy especializada. El vocabulario que emplean es muy preciso, muy poco conocido y posee una gran carga léxica. Este tipo de comunicación se puede aplicar entre profesionales de la construcción y ferreteros.

b. Comunicación entre experto e iniciado, la cual va dirigida a destinatarios con un conocimiento sobre el área inferior al del emisor. Se caracteriza por el empleo de términos especializados y, con frecuencia, por la inclusión del significado de los términos que se consideran complejos o desconocidos. En este caso, los posibles destinarios son iniciados en el sector de la construcción, amateurs del bricolaje, etc.

c. Comunicación entre (semi)expertos y legos, donde no se presupone un conocimiento especializado por parte d ellos interlocutores. Aquí, el uso de términos especializados es escaso y en aquellos casos donde se emplee esa terminología, suele darse una explicación. Las personas con pocos o nulos conocimientos sobre la ferretería pueden pertenecer a este tipo de comunicación.

Por otro lado, en lo relativo a las características del discurso de la ferretería, podemos aceptar los 6 rasgos definitorios una lengua de especialidad definidos por Alcaraz Varó (2007, p. 7). No obstante, advierte sobre la posibilidad de que un discurso de especialidad puede no presentar de manera rigurosa todos ellos:

1. Léxico caracterizado por términos unívocos y objetivos («tornillería», «métrica», «tuerca», «alcayata». etc.), aunque también puede hacerse uso de términos metafóricos («tornillo inviolable», «cuello cuadrado», «cabeza avellanada»), ya sea para facilitar la transmisión de la información o para denominar una nueva realidad. Asimismo, podemos decir que el léxico que se emplea buen número de internacionalismos, colocaciones, además de presentar una escasez de definiciones. Igualmente, abunda el uso de una terminología especializada

y tecnicismos, así como neologismos, derivación, acronimia o la acuñación nuevos conceptos.

2. En cuanto a la morfosintaxis, en los discursos de especialidad se emplea la gramática de la lengua general, pero se hace un uso particular de la lengua con ciertas tendencias estilísticas, dependiendo del ámbito de uso. Por ello, se usan en gran medida construcciones impersonales con «se», abundan los complementos circunstanciales y las oraciones subordinadas copulativas y disyuntivas, la presencia de conectores, haciendo uso de una adjetivación mayoritariamente específica y de un carácter enunciativo.

3. El tipo de discurso es expositivo y descriptivo cuya función es la transmisión de información. Asimismo, el estilo se caracteriza por ser objetivo e impersonal.

4. La comunicación, así como las estrategias y las técnicas comunicativas utilizadas dependerán del contexto y del nivel de especialización de los usuarios.

5. Las producciones textuales son especializadas en su temática y en el léxico.

6. El marcado cultural diferenciado, la comunidad epistemológica que hace uso del discurso y el fondo cultural en el que se inscribe.

Por otro lado, en lo referente al nivel sintáctico, se omiten determinadas referencias pronominales, se usa muy frecuentemente construcciones pasivas y tiende a la nominalización, a la simplificación de oraciones, así como a la repetición de estructuras gramaticales. Y, finalmente, en el plano pragmático destaca el emisor especializado en el área y los receptores pueden ser especialistas ya formados, en proceso de formación o también personas lego o que simplemente están interesadas en el tema.

4.3. Géneros textuales

A este respecto concordamos con Ibáñez Rodríguez (2017, p. 29) quien afirma que «el género es un concepto enrevesado y poliédrico que solamente se puede describir a partir de la unión de rasgos formales, comunicativos y cognitivos». Por ello, como cada género tiene «un patrón estructural prescriptivo y establecido por la propia comunidad discursiva, será necesario conocer cuál es esta estructura y sus características lingüísticas como paso previo a la traducción», (Suau, 2010, p. 21-22).

Así pues, para el tipo de discurso que nos encontramos, proponemos la categorización de los géneros técnicos que han establecido Gamero Pérez y Hurtado Albir (1999, p. 140-141) y Gamero Pérez (2001, p. 71-84) dependiendo del enfoque contextual y del tipo de receptor. Esta clasificación la resumen Tolosa Igualada y Bley Loez (2018, p. 7), donde destacaremos que, en un foco expositivo, frecuentan géneros como el artículo divulgativo o una enciclopedia técnica dentro de una comunicación no especializada, o un acta de reunión técnica, una descripción técnica, un informe técnico, un listado de piezas o un manual técnico en un acto de comunicación especializada. Por otro lado, en un enfoque expositivo con foco secundario instructivo o exhortativo podemos observar un artículo comercial, un folleto informativo publicitario en una comunicación no especializada, o un anuncio en un medio especializado (como una revista), o incluso una comunicación interna de la empresa en la comunicación especializada. Por su parte, en un foco exhortativo o instructivo encontramos una memoria de instrucciones general dentro de la comunicación no especializada, mientras que en la especializada se presenta el manual de instrucciones especializado, unas instrucciones de trabajo, un plan de producción, una patente, también observamos la norma técnica y laboral, así como certificados técnicos. Finalmente, en los exhortativos o instructivos con un foco secundario expositivo podemos encontrar un anuncio técnico en un medio no especializado, un folleto publicitario informativo, o un publirreportaje. Por el contrario, en el acto de comunicación especializada se suele observar una solicitud de desarrollo de producto o un proyecto técnico (Tolosa Igualada y Bley Loez, 2018, p. 7).

TABLA 1. *Taxonomía de géneros técnicos según Gamero y Hurtado (1999, p. 140-141) y Gamero (2001, p. 71-84)*

FOCO	COMUNICACIÓN NO ESPECIALIZADA (receptor general)	COMUNICACIÓN ESPECIALIZADA (receptor especializado)
EXPOSITIVOS	-**Artículo divulgativo** - Monografía divulgativa (obra divulgativa infantil; obra divulgativa juvenil) -Enciclopedia técnica	-Acta de reunión técnica -Descripción técnica -Informe técnico -Listado de piezas -Manual técnico
EXPOSITIVOS CON FOCO SECUNDARIO INSTRUCTIVO O EXHORTATIVO	-Artículo comercial -Folleto informativo publicitario -Memoria anual	-Anuncio en medio especializado -Comunicación interna de empresa
EXHORTATIVOS O INSTRUCTIVOS	-Manual de instrucciones general	-Manual de instrucciones especializado -Instrucciones de trabajo -Plan de producción -Plan de estudios -Patente -Norma técnica -Norma laboral -Certificado técnico
EXHORTATIVOS O INSTRUCTIVOS CON FOCO SECUNDARIO EXPOSITIVO	-Anuncio técnico en medio no especializado -Folleto publicitario informativo -Publirreportaje -Prospecto de medicamento	-Carta técnica -Pliego de condiciones -Proyecto técnico -Solicitud de desarrollo de producto

Podemos afirmar que, entre los géneros textuales más frecuentes en una comunicación entre un (semi)experto y un lego, destacan los folletos informativos, material promocional, textos publicitarios, etc. La razón por la que se da en mayor medida este tipo de géneros es porque, desde el principio, el profesional en la ferretería ha pretendido mostrar su cercanía al cliente lego para poder asesorarle y satisfacer las necesidades que tenga. Esto se suele aplicar en un contexto oral, pero, desde la digitalización en la que este tipo de negocio se ha hecho eco, se prefiere hacer uso de un lenguaje formal y mantener esa cercanía para que la información pueda estar accesible a cualquier cliente, ya sea experto o no. Aun

así, hay canales que muestran esa cercanía a través de otros medios como el correo electrónico, su propia página web o una llamada telefónica.

Este tipo de discurso es de carácter técnico, puesto que el tipo textual por antonomasia es el manual de instrucciones, las fichas técnicas y de seguridad, donde enseñan algo concreto o solucionan un problema técnico. Así pues, coincidiendo con Aixelá (2015, p. 13), los textos científico-técnicos son textos esencialmente referenciales, cuyos objetivos son fundamentalmente transmitir la información con claridad y precisión. Además, Gamero Pérez (2005, p. 3) señala que en los textos técnicos prima las descripciones y la exhortación.

4.4. Categorización semántica del discurso de la ferretería

Habida cuenta del nivel de especialización y diversidad terminológica comentado con anterioridad, hemos procedido a establecer una clasificación en diferentes áreas temáticas. Esta clasificación se ha obtenido a través de un estudio de mayor envergadura, cuyos resultados son preliminares. Entre estos campos semánticos se encuentran los siguientes:

- Maquinaria, dentro de la cual se encuentran las herramientas eléctricas, neumáticas y de combustión, además de los accesorios; herramienta manual donde se integran todos los utensilios necesarios para llevar a cabo cualquier tipo de construcción, reparación o tarea de bricolaje.

- Protección laboral que la componen todos los artículos y accesorios indicados para la protección del trabajador o de la persona que lo necesite (como las gafas de seguridad, artículos para la protección auditiva, así como la respiratoria, ropa de seguridad y otros accesorios de protección corporal).

- Elementos de fijación donde se incluye todo tipo de elementos de fijación y sujeción como tornillos, tuercas, arandelas, pasadores, abrazaderas, etc.

- Igualmente, se encuentra todos los elementos y accesorios relacionados con la cordelería, cadenas y cables.

- Señalética, donde podemos encontrar todo tipo de señalización de tráfico o de obras públicas, por ejemplo.
- Pintura, productos químicos y adhesivos también forman parte importante de este tipo de negocio.
- Jardinería y agricultura, un campo que comprende todas las herramientas y accesorios relacionados con la jardinería y el sector de la agricultura (como tijeras, mangueras, sistemas de riego y otro equipamiento).

5. CONCLUSIONES

Podemos decir que estamos ante un tipo de discurso poco estudiado y, en consecuencia, son pocos los recursos existentes centrados este ámbito, lo cual no ayuda al traductor profesional a llevar a cabo este tipo de proyecto de traducción. La terminología se constituye como el principal problema en el trasvase interlingüístico de estos géneros textuales. Todos sus términos presentan un alto grado de especialidad. Este motivo, además de los elementos señalados en los apartados anteriores, nos permiten afirmar que el discurso de la ferretería es un lenguaje de especialidad, de carácter científico-técnico, y que se manifestará en varios géneros textuales como el manual de instrucciones.

Como conclusión, a pesar del crecimiento económico reseñado con anterioridad, el discurso de la ferretería también constituye un lenguaje de especialidad desconocido para el ámbito de la Traducción, por lo que hasta el momento no hemos encontrado literatura o autores que hagan mención al mismo y los recursos documentales son escasos. Como consecuencia, el traductor debe recurrir a la consulta de páginas web de las propias ferreterías, las cuales, algunas de ellas, tienen espacios reservados para poner en conocimiento las características, aplicaciones, similitudes de unos productos ferreteros con otros. De igual manera, puede compilar un corpus textual *ad hoc* y procesarlo mediante algún software de gestión de corpus, consultar directamente a los profesionales del sector o recurrir a diccionarios generales para que, a partir de ahí, pueda comenzar el proceso de documentación.

6. REFERENCIAS

Alcaraz Varó, E. (2007). La sociedad del conocimiento, marco de las lenguas profesionales y académicas. En E. Alcaraz Varó; J. Mateo Martínez y F. Yus Ramos (Eds.), *Las lenguas profesionales y académicas*. Ariel.

Cabré, M. T. (1993). La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones. Antártida/Empúries.

Durán Muñoz, I.; Del Moral Álvarez, J. (2014). Competencia documental para la traducción agroalimentaria EN-ES: fuentes de información y su evaluación. *Skopos*, 5, 45-57. https://bit.ly/3IBAwG7

Europa Press (2022, 4 de mayo). La distribución de productos de ferretería y bricolaje crece un 9,24% hasta marzo. Europa Press. https://bit.ly/3IxJLab

Fernández Jara, M. (2022, 22 de febrero). La distribución de productos de ferretería y bricolaje eleva sus ventas un 15,4% en 2021. Europa Press. https://bit.ly/3ZeVIb3

Franco Aixelá, J. (2013). La traducción científico-técnica: aportaciones desde los estudios de traducción. *Letras, 53,* 37-60. https://bit.ly/3Cwslae

Franco Aixelá, J. (2015). La traducción de textos científicos y técnicos. *Tonos Digital, 29*, 1-31. https://bit.ly/3GpClDs

Gamero Pérez, S. (2001). La traducción de textos técnicos. Ariel.

Gamero Pérez, S. (2005). Introducción a la traducción técnica. Traducción alemán-español II. Castellón de la Plana, Universidad Jaume I. https://bit.ly/3GhZs2I

Gamero Pérez, S.; Hurtado Albir, A. (1999). La traducción técnica y científica. A. Hurtado Albir (Ed.). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes* (pp. 139-153). Edelsa.

Gutiérrez Rodilla, B. (1998). *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. Península.

Ibáñez Rodríguez, M. (2017). *La traducción vitivinícola. Un caso particular de la traducción especializada*. Comares.

Jiménez Serrano, O. (1995). Algunas consideraciones sobre la terminología de informática en español. En J.M. Ruiz Ruiz; P. Sheerin; E. González Casos (Eds.) *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada.* Universidad de Valladolid (pp. 403-409).

Jiménez Serrano, O. (2002). *La traducción técnica inglés- español: didáctica y mundo profesional.* Comares.

Luque Janodet, F. (2020). *Manual de Traducción de textos científico-técnicos (francés-español)*. Ediciones DF.

Moreno Fernández, F. (1999). Lenguas de especialidad y variación lingüística. En S. Barrueco, E. Hernández y L. Sierra (Eds.), *Lenguas para fines específicos (VI). Investigación y enseñanza* (pp. 3-14). Universidad de Alcalá (pp. 3-14).

Pastor Sánchez. J. A. (2012). Nomenclatura de Ciencia y Tecnología de la UNESCO [en línea]. Simple Knowledge Organization System, UNESCO. https://bit.ly/3Cv26Rq

Perfiles Santa Martha (2020, 14 de marzo). *La maravillosa historia de las ferreterías.* Perfiles Santa Martha. https://bit.ly/3imFMmq

Salvatierra, J. (2021, 27 de enero). *La ferretería resiste la pandemia.* El País. https://bit.ly/3IuD7lh

Sánchez Trigo, E. (2005) Investigación traductológica en la traducción científica y técnica. *TRANS, 9,* 131-148. https://bit.ly/3ikoMgs

Suau Jiménez, F. (2010). *La traducción especializada (en inglés y español en géneros de economía y empresa)*. Arco Libros.

Tolosa Igualada, M.; Bley Loez, C. (2018). La pedagogía de la traducción científica (francés-español) en el ámbito universitario europeo: una experiencia preprofesional. *Nueva ReCIT,* 1. https://bit.ly/3jPGclu

LA LITERATURA FEMENINA AFRICANA FRANCÓFONA CONTEMPORÁNEA DE BENÍN: RECEPCIÓN LITERARIA Y TRADUCCIÓN

MANUEL GÓMEZ CAMPOS
Universidad de Córdoba

1. LA LITERATURA FEMENINA AFRICANA FRANCÓFONA DE BENÍN

La literatura africana femenina francófona de Benín es esencialmente un «producto» de la colonización. Desde su nacimiento, ha sido una literatura de lucha y sigue siéndolo. A lo largo de la historia de Benín, la literatura ha desempeñado un papel importante en la resistencia y la reivindicación de la identidad y la cultura del país. En un contexto de colonización y opresión, las escritoras beninesas han utilizado la lengua francesa, impuesta por los colonizadores, como una herramienta de resistencia y un medio para dar a conocer la realidad y la perspectiva de las mujeres africanas. A pesar de la influencia del colonialismo en su surgimiento y desarrollo, la literatura femenina africana francófona de Benín ha logrado mantener su originalidad y autenticidad, y ha contribuido de manera significativa a la riqueza cultural y literaria del país.

Gisèle Hountondji es considerada pionera de esta literatura femenina africana francófona en Benín, con su primera obra *Une citronnelle dans la neige* (1986), en la que relata su experiencia como víctima del racismo durante sus estudios en Francia. Esta obra podría ser considerada una de las primeras denuncias por parte de una escritora africana sobre las discriminaciones raciales en París durante los años 80. Como podemos ver, se trata de una literatura joven, que ha ido desarrollándose a finales del siglo XX y que ha ido creciendo poco a poco, como señala Huannou:

> L'année 1986 constitue une étape importante dans l'histoire de la littérature béninoise dans la mesure où elle marque le debut de la "renaissance" du roman béninois et de la littérature béninoise en général, qui se caractérise par l'accélération du rythme de parution des oeuvres, c'est-à-dire par la publication d'au moins un roman d'auteur béninois tous les ans. (Huannou, 2008:8)

La literatura femenina africana francófona en Benín ha enfrentado varios desafíos a lo largo de su historia. Uno de ellos ha sido la falta de apoyo y reconocimiento a las autoras beninesas, que en el pasado se dedicaban principalmente a trabajos administrativos en lugar de a las artes o las humanidades. Actualmente, sin embargo, esta situación ha cambiado y existen autoras beninesas que han logrado dedicarse íntegramente a la literatura, como Agnès Agboton. A pesar de ello, muchas de estas autoras todavía enfrentan obstáculos para publicar sus obras en Benín, debido a la baja tasa de lectura en el país, la ausencia de editoriales sólidas y el posible desinterés por parte de las autoras en publicar en su país de origen. En esta sección, examinaremos más de cerca estas dificultades que enfrentan las autoras beninesas.

– Nivel de lectura muy bajo

La mayoría de escritoras de Benín coinciden en señalar el bajo nivel de lectura de los benineses como una dificultad relevante para la promoción de su obra. Algunas autoras, como Gisèle Hountondji (2008), incluso cuestionan el interés de publicar en Benín debido a esta situación. Sin embargo, otras, como Barbara Akplogan (2018), argumentan que esta falta de lectura se debe a la falta de un buen guía y creen que, con una buena inspiración y un dominio de la escritura ayudarían a atraer a más lectores. Además de esta falta de lectura, es importante tener en cuenta que la literatura beninesa francófona puede verse limitada por el hecho de que solo el 33,68% de la población beninesa sabe leer y escribir en francés (Marcoux et al., 2022). Aunque el francés es la lengua oficial del país, solo es hablado por una minoría de la población y, además, Benín cuenta con una gran diversidad de lenguas nacionales. También es importante mencionar que la mayoría de autoras beninesas denuncian la falta de editoriales sólidas y el interés por publicar en Benín por parte de las autoras como obstáculos adicionales.

– Ausencia de editoriales

La ausencia de editoriales sólidas en Benín se ha convertido en un obstáculo para muchas escritoras beninesas. Según la escritora beninesa Barbara Akplogan, las editoriales de Benín cuentan con muy poco presupuesto y no pueden permitirse costear los gastos de edición de un libro que han aceptado. Esto significa que los costos de publicación recaen en el autor, que luego tiene dificultades para distribuir sus libros. Además, cuando las editoriales aceptan costear los gastos de publicación, incluyen cláusulas que establecen que el autor tiene derecho a solo el 10% de los beneficios, lo que resulta en una situación desfavorable para el autor. Esta situación se ha agravado por la falta de estudios literarios que se centran en las técnicas de escritura y no solo en los temas utilizados en las obras. Además, la falta de bibliotecas escolares y círculos de creación y crítica literaria también ha contribuido a esta ausencia de editoriales sólidas.

> Elles n'arrivent pas pour la plupart à supporter les charges d'édition d'un livre qu'ils ont accepté de publier. Les charges reviennent à l'auteur qui peine à distribuer ses livres. Dans le cas contraire, quand ils acceptent de supporter les charges, ils mettent dans leurs clauses que l'auteur a droit à 10%, et la réalité dit le contraire. Le pauvre auteur arrange juste la poche de l'éditeur au Bénin. (Barbara Akplogan, 2018)

La ausencia de editoriales sólidas en Benín se refleja también en la escasez de libros disponibles en el mercado, lo que dificulta el acceso a la literatura y, por tanto, también contribuye a la baja tasa de lectura en el país. Además, la situación de falta de apoyo económico para la publicación de libros hace que muchos autores opten por publicar sus obras en países vecinos, lo que puede dificultar su accesibilidad para los lectores benineses. Esta ausencia de apoyo económico también puede llevar a que muchos autores no sean remunerados adecuadamente por sus obras, lo que puede desincentivar la creación literaria en el país. En resumen, la ausencia de editoriales sólidas en Benín es un problema que afecta tanto a la visibilidad de la literatura beninesa como a la remuneración de los autores y al acceso de los lectores a estas obras.

– Falta de interés por publicar en Benín

Tal y como hemos podido apreciar, una gran parte de las autoras de Benín deciden no publicar en su propio país. Quizás, esta falta de interés por parte de las autoras en publicar sus obras en el propio país se debe al nivel de lectura tan bajo de la población (nos lleva a la referencia anterior a) sobre el nivel bajo de lectura de la población), optando así, por publicar en Europa como explica la escritora Hortense Mayaba (2011): «Les oeuvres littéraires ne sont pas promues au Bénin. Les auteurs connus se font publier en Europe», o como lo indica Gisèle Hountondji que prefiere escribir únicamente cuando recibe pedidos que vienen de Europa: «J'écris lorsque je reçois des commandes d'Europe, des clients qui apprécient mon style et mon talent». Con estas afirmaciones, las autoras lamentan que no se apueste por la literatura en su propio país y afirman que para la gran mayoría de autoras este hecho se traduce en que las mujeres escritoras decidan abrirse a un lector europeo. Sin embargo, con la llegada de internet, la situación es mucho más fácil y la autora Hortense Mayaba (2018) asegura en una entrevista que todo es mucho más fácil: «Aujourd'hui, on n'a même plus besoin de franchir une seule frontière pour mettre ces livres à la portée du monde entier. Internet est pour tous. Il suffit de se former pour cela».

2. AUTORAS FRANCÓFONAS BENINESAS MÁS REPRESENTATIVAS

Las autoras francófonas beninesas más representativas son Agnès Agboton, Gisèle Hountondji, Hortense Mayaba, Adelaïde Fassinou Allagbada, Barbara Akplogan, Euphrasie Hounkonnou Calmont, Sophie Adonon, Myrtille Akofa Haho, Mimosette Kodjo y Carmen Toudonou. En este estudio, nos proponemos visibilizar a estas autoras a través de un análisis de sus vidas y publicaciones, con el objetivo de comprender mejor su trayectoria literaria y su recepción en el panorama literario hispanohablante. A través de esta investigación, esperamos poder contribuir a una mayor comprensión y apreciación de la literatura femenina africana francófona contemporánea de Benín y a promover su difusión y traducción. Es importante visibilizar las obras y traducciones de las autoras francófonas beninesas más representativas porque esto ayudaría a dar mayor difusión y reconocimiento a sus trabajos. Muchas veces, la

literatura africana francófona no goza de la misma atención y popularidad que otras literaturas más conocidas y esto puede hacer que su legado y contribución a la literatura sean menos valorados y conocidos. Al promover la traducción de estas obras a otras lenguas, se puede permitir a un público más amplio acceder a ellas y conocer la riqueza y diversidad de la literatura beninesa. Además, esto puede ayudar a fomentar la inclusión y el diálogo cultural entre distintos países y comunidades. En definitiva, visibilizar las obras de las autoras francófonas beninesas más representativas es una forma de valorar y reconocer su labor y su aporte a la literatura y al mundo cultural, de forma que a continuación recopilaremos una pequeña biografía, las obras publicadas y las traducciones que se han realizado hasta la fecha en español.

2.1. Agnès Agboton (1960 -)

Agnès Agboton es una escritora beninesa conocida por su producción literaria en tres idiomas diferentes: gun, español y yoruba. Para su padre era muy importante que ella aprendiera la lengua francesa, por tanto, le pedía incluso que hablara francés en casa: «Mi papá nos obligaba a hablar francés continuamente en casa, y cuando nos escuchaba hablar alguna de las lenguas maternas se enfadaba mucho con nosotros, ya que para él era muy importante que domináramos el francés». (Agboton, 2018).

AUTORA	**OBRAS PUBLICADAS**			**OBRAS TRADUCIDAS**
Agnès Agboton, (1960 -)	Español	Catalán	Edición bilingüe gun - español	Traducciones
	África en los fogones (2002a), Las cocinas del mundo (2002b), Na Mitón. La mujer en los cuentos y leyendas africanas (2004b), Abenyonhú (2004a), Más allá del mar de arena: Una mujer africana en España (2005), Eté utú: de por qué en África las cosas son lo que son (Agboton, 2009a), Voz de las dos orillas (2009b), Zemi Kede: Eros en las narraciones africanas de tradición oral: antología de cuentos (2011)	La cuina africana (1989), Contes d'arreu del món (1995)	Canciones del poblado y del exilio (2006)	- Àfrica des dels fogons (2001) Traducción de: Agnès Agboton Més enllà del mar de sorra: Una dona africana a la nostra terra (2005b) Traducción de: Agnès Agboton

2.2. GISÈLE HOUNTONDJI (1954 -)

Gisèle Hountondji es una escritora beninesa conocida por ser pionera de la literatura africana francófona de Benín con su primera novela, *Une citronnelle dans la neige*, publicada en 1986. Hountondji se trasladó a París a los 18 años para estudiar en la Université de la Sorbonne y durante ese tiempo hizo estancias lingüísticas en Londres y Madrid. Ha viajado a muchos países y desde 1984 vive en Cotonou, donde trabaja como traductora e intérprete en el Centre béninois de la recherche scientifique et technique. En sus obras, Hountondji aborda principalmente el tema del racismo, basándose en su propia experiencia de discriminación mientras estudiaba en Francia. Cree que su obra debe ser leída por niños a partir de los 10 años y afirma que es difícil publicar en Francia como escritora africana. Actualmente, también escribe artículos y crónicas para el periódico La Nouvelle Tribune sobre la condición de las mujeres y la vida cotidiana de los benineses. En una de sus crónicas, Hountondji ironiza sobre cómo el conocimiento del francés puede mejorar la vida y expresa la esperanza de que ese idioma sea también el que permita a los africanos expresarse libremente.

AUTORA	**OBRAS PUBLICADAS**			**OBRAS TRADUCIDAS**
Gisèle Hountondji, (1954 -)	Novelas	Obra colectiva	Artículos y crónicas periodísticas	No constan traducciones
	Une citronnelle dans la neige (1986)	La petite fille des eaux (2006)	Mettez-vous au goût du jour, Madame la négresse : exprimez-vous en français ! (1988) Les bêtises de Napoléon (2002a) Les Béninois et leurs écrivains (2002b) Les délices de l'ombre (2002c) Si le Ccf n'existait pas…(2002d)	
	Relatos cortos			
	Daniel (1996)			

2.3. Hortense Mayaba (1959 -)

Hortense Mayaba es una escritora e ilustradora beninesa conocida por ser parte de la primera generación de escritoras en Benín. Desde pequeña ha sido una gran amante de la literatura y dejó su trabajo en la Oficina Nacional de Farmacia en 1997 para dedicarse a la literatura, la pintura y el comercio textil. Mayaba es consciente de que la sociedad beninesa no está acostumbrada a que las mujeres se dediquen a la escritura y cree que es necesario desafiar estas prohibiciones para evolucionar. Aunque ha publicado una quincena de obras para jóvenes en Benín y Costa de Marfil, ninguna de ellas ha sido traducida al español ni a otras lenguas. Mayaba ha colaborado en algunas de sus obras con su compatriota Béatrice Lalinon Gbado, como en las historias de Kadi.

AUTORA	**OBRAS PUBLICADAS**		**OBRAS TRADUCIDAS**
Hortense Mayaba (1959 -)	Novelas	Libros para niños y adolescentes	No constan traducciones
	L'Univers infernal (1997) L'engrenage (2007) Si tu crois, tu verras la gloire de Dieu (2020)	Molie au port de pêche (2002c) Kokou devient sage (2002a) Les bulles de toutes les couleurs (2002b) Toutou, le petit cochon (2002d) La robe de Ninie (2002b) Souroukani (2002e) Le syllabaire de Gadjo (2003) Arouna le petit champion (2003) Le lièvre et la luciole (2005) Kadi la petite fille (2007) Kadi aime l'eau (2007a) Une plante qui soigne (2009) Kadi garde son frère (2011) Èza ma poupée (2017) Etrange témoin (2017b)	

2.4. ADELAÏDE FASSINOU ALLAGBADA (1955 -)

Adelaïde Fassinou Allagbada es una escritora y profesora beninesa conocida por sus siete novelas, un libro de relatos cortos, un libro para niños y una colección de poemas titulada *Mes exils et mes amours* (2010). Fassinou ha sido secretaria general de la Commision Nationale Béninoise de la UNESCO y está comprometida con las luchas sociales, especialmente en el tema de los derechos de las mujeres y de los niños. Algunas de sus obras, como *Yémi ou le miracle de l'amour* (2000b) y *Enfant d'autrui, fille de personne* (2003), se pueden considerar para la juventud. Fassinou se inspira en la realidad cotidiana y apoya activamente a las mujeres "aux mille bras", o aquellas que trabajan duro y hacen mucho por los demás. En su obra Jeté en pâture, critica a los gobiernos africanos y denuncia las deficiencias de la sociedad, especialmente en lo que respecta a la dificultad que tienen los jóvenes africanos para tener éxito debido al desempleo, la hambruna, la guerra y la violencia. Fassinou ha publicado sus obras en Benín, Francia, Camerún y Gabón.

AUTORA	**OBRAS PUBLICADAS**		**OBRAS TRADUCIDAS**
Adelaïde Fassinou Allagbada (1955 -)	Novelas	Libros para niños	No constan traducciones
	Mondukpé, le rêve brisé (2000a) Yémi ou le miracle de l'amour (2000b) Enfant d'autrui, fille de personne (2003) Jeté en pâture (2005) Papa je ne suis pas ta femme (2010a) La Sainte ni touche (2011) Le Journal d'Esclamode (2015) Ma vie en parenthèse (2016) Hozana sur le Chemin de ma vie (2022a) Mon exil, ma liberté (2022b)	L'Oiseau messager(2002a)	
		Colección de poemas	
		Mes exils et mes amours (2010)	
	Relatos cortos	Obra colectiva	
	Toute une vie ne suffirait pas pour en parler (2002) Un kilo de piments chez Zainab's (2018)	La petite fille des eaux (2006) Le temple de la nuit profanée (2017) Dernières Nouvelles des écrivaines du Bénin (2017)	

2.5. Barbara Akplogan (1984 -)

Barbara Akplogan es una escritora beninesa que se interesó por la literatura desde muy joven. En 2003, cuando tenía 19 años, publicó su primer libro de poemas titulado *Les mots d'amour* (2003). Más tarde, en 2008, publicó su primera novela, *Un amour sans lendemain* (2008), que trata sobre diferentes parejas que se enamoran de la persona equivocada y acaban muriendo misteriosamente. Según Robert C., presidente de la Association Aiyé Culture, esta obra ofrece una lección de vida y nos anima a vivir de manera más seria y mejor. Actualmente, Barbara Akplogan no tiene ninguna de sus obras traducidas al español.

AUTORA	OBRAS PUBLICADAS			OBRAS TRADUCIDAS
Barbara Akplogan (1984 -)	Poesía	Relatos cortos	Obras colectivas	No constan traducciones
	Les mots d'amour (2003)	Un amour sans lendemain (2008)	Dernières Nouvelles des écrivaines du Bénin (2017)	

2.6. Euphrasie Hounkonnou Calmont (1952 -)

La escritora beninesa se inspira en la realidad que le rodea para escribir sus obras. Sus temas principales incluyen el trabajo, el respeto y la autonomía. En su novela *Emma ou la rage de vivre* (2010), retrata la vida de Emma Dassiga, una joven con carácter fuerte que lucha por sobrevivir en un entorno hostil. Aunque Euphrasie Hounkonnou ha publicado varias obras en Benín, no se han traducido al español.

AUTORA	OBRAS PUBLICADAS	OBRAS TRADUCIDAS
Euphrasie Hounkonnou Calmont (1952 -)	Emma ou la rage de vivre (2009) Capital et Charité (2016) Le soleil et la mer (2020)	No constan traducciones

2.7. Sophie Adonon (1964 -)

Adonon es una escritora beninesa con una amplia cantidad de publicaciones, con una formación en derecho y un máster en derecho privado.

Ha publicado una serie de libros policiales que destacan por su sociología beninesa, su perspectiva psicológica y su expresión cuidadosa.

Su novela *Pour un poignet de gombo* (2013) se ha incluido en el programa educativo de Benín y ha sido objeto de estudio por su visión trágica del destino y su percepción sobre las creencias y costumbres africanas. Hasta el momento, no se ha traducido ninguna de sus obras al español.

AUTORA	OBRAS PUBLICADAS	OBRAS TRADUCIDAS
Sophie Adonon (1964 -)	Novela	No constan traducciones
	Le Sourire macabre (2011 ; 2022) Le Plat qui se mange froid (2011) Le Cœur insomniaque (2012) Parole d'immondices (2013) Pour un poignet de gombo (2013 ; 2016) Le Hiatus (2014 ; 2019) Un trop lourd tribut (2015) Bitume fertile (2016) Assouka (2016) Adjoua et ces échelles (2017) Précis d'ortographe et de grammaire (2017) Échos de femmes (2018) Mourir ou mourir (2018) Généalogie maternelle de Jésus-Christ (2018) Dix Écrivaines béninoises (2018) Petite Jeanne et le beau mystère (2019) Adandozan, plaidoyer pour un roi banni (2019) Le poignard dorsal (2019) Splendide Bénin tout en sonnet (2019) Parole citée (2019) Flux et reflux migratoire (2019) Le Poignard dorsal (2019) Sanglant choix cornélien (2020) Manipulations fatales (2020) Petite Jeanne et son beau mystère (2021)	
	Ensayo	
	La France, un pays grandiose (2017)	

2.8. Myrtille Akofa Haho

Myrtille Akofa Haho es una escritora beninesa con una gran pasión por la literatura. Ha publicado varias obras en su país y ha participado en encuentros literarios, como el Salon National du Livre. En la edición de 2022 del Salon National du Livre, la temática se centró en la creación

literaria femenina en África francófona. Se desconoce su fecha de nacimiento, pero se estima que pudo nacer en 1988. Aunque no se han encontrado traducciones al español ni se han realizado estudios detallados de su obra, Haho es uno de los miembros fundadores del blog sobre literatura africana francófona beninesa: Biscottes littéraires.

AUTORA	OBRAS PUBLICADAS		OBRAS TRADUCIDAS
Myrtille Akofa Haho	Poesía	Obras colectivas	No constan traducciones
	Escalades (2016) Comme un funambule (2017) Kidal (2022)	Dernières Nouvelles des écrivaines du Bénin (2017)	

2.9. Myrtille Akofa Haho

La escritora beninesa Mimosette Kodjo es conocida principalmente por sus publicaciones en formato colectivo, ya que cree que la colaboración con otros escritores es una forma de llegar más lejos y de promover la literatura africana. Además de su trabajo como profesora de francés en institutos y colegios de Benín, Kodjo también se dedica al periodismo y a la escritura en su tiempo libre. Es una gran defensora de la lectura y ha organizado varios concursos literarios y clubes de lectura para motivar a los estudiantes benineses a leer. Kodjo también defiende la importancia de la escritura como medio para que las mujeres puedan expresarse y mostrar todo su potencial en una sociedad patriarcal y marginalizada. La lucha por los derechos de las mujeres es algo en lo que Kodjo cree firmemente y es un tema recurrente en su trabajo. Hasta el momento, no se han encontrado traducciones de sus obras al español ni se han llevado a cabo estudios detallados de su trabajo.

AUTORA	OBRAS PUBLICADAS		OBRAS TRADUCIDAS
Mimosette Kodjo	Novela	Obras colectivas	No constan traducciones
	Marchande de sang(2018) Flamme minée	Dernières Nouvelles des écrivaines du Bénin (2017)	

2.10. Carmen Toudonou

Además de su trabajo periodístico y literario, Carmen Toudonou también es muy activa en la promoción de la lectura en Benín y en otros países africanos. Ha participado en diversos talleres y eventos literarios en el país y en el extranjero, y ha sido invitada a participar en conferencias y paneles sobre temas relacionados con la literatura y la promoción de la lectura. Su compromiso con estas causas se refleja también en su participación en organizaciones y proyectos que tienen como objetivo fomentar el amor por la lectura en la sociedad.

AUTORA	**OBRAS PUBLICADAS**			**OBRAS TRADUCIDAS**
Carmen Toudonou	Relatos cortos	Novelas	Obras colectivas	No constan traducciones
	Presqu'une vie (2014) Le vert, le rouge et le noir (2017) Carmen Fifonsi Aboki (CFA) (2018) D'une œuvre à l'autre (2022)	Tant de gens espèrent être aimés et beaucoup ne sont que mariés (2020)	Dernières Nouvelles des écrivaines du Bénin (2017) Sororité chérie (2022)	

3. RECEPCIÓN LITERARIA Y TRADUCCIÓN DE ESTA LITERATURA

El análisis de la recepción literaria y la traducción nos permite comprender cómo estas obras son recibidas y adaptadas a otras culturas, así como reflexionar sobre la relación entre el contexto cultural de origen y el de recepción. De esta forma, podemos contribuir a la promoción de la diversidad cultural y a la comprensión intercultural. En este sentido, el estudio de la recepción literaria y la traducción de la literatura francófona beninesa escrita por mujeres es una herramienta fundamental para visibilizar y valorar a estas autoras en el panorama literario internacional.

Para estudiar la recepción de la literatura beninesa en el panorama hispanohablante, se analizará el número de obras traducidas al español de cada autora beninesa y se comparará con el número de obras publicadas

en francés. Esta comparación permite determinar el grado de difusión de la literatura beninesa en el ámbito hispanohablante y evaluar la importancia de la traducción en la difusión de la literatura de este país africano.

Para comenzar, es importante destacar que las autoras beninesas han contribuido de manera significativa a la literatura de su país, en las últimas décadas se ha observado una gran producción literaria. Según los datos recopilados, se ha observado que más de la mitad de las obras actuales de estas autoras han publicado en este período de tiempo, específicamente entre el 2012-2022 (40 publicaciones). Esto representa casi el 53% de la producción literaria total, mientras que el 47% restante (36 publicaciones) se encuentra en el doble de años, entre 1986 y 2012.

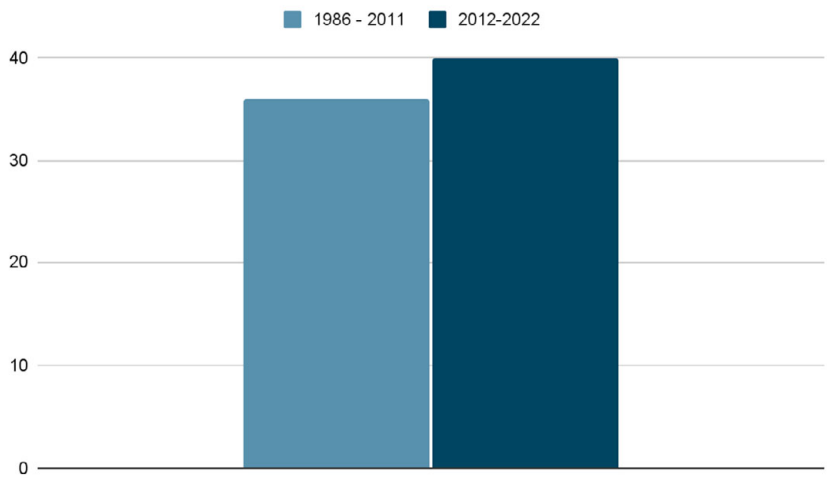


Gráfico 1: Producción literaria de escritoras francófonas en Benín

Este aumento en la producción literaria de autoras beninesas puede atribuirse a varios factores. Por ejemplo, hay una creciente conciencia y valoración de las obras de estas autoras en su país y en el extranjero. También hay un mayor acceso a recursos y apoyos para escribir y publicar sus obras, como programas de escritura y talleres literarios, y un aumento en el número de editoriales independientes y organizaciones que promueven la literatura beninesa.

Además, con la tecnología actual, las escritoras beninesas tienen acceso a un público más amplio y pueden llegar a una audiencia global a través

de internet, lo que ha permitido una mayor difusión de sus obras. A pesar de ello, su recepción en el panorama literario hispanohablante ha sido escasa, de forma que es posible observar una escasez en el número de obras traducidas en comparación con otras literatura africanas, siendo una de las literaturas más desatendidas ya que únicamente se han traducido dos obras de la escritora Agnès Agboton, encontrando que el 97% de su producción literaria total se encuentra sin traducir.

En conclusión, los datos muestran una clara evolución en la producción literaria de autoras beninesas en los últimos diez años. Esto refleja un cambio positivo hacia una mayor conciencia y valoración de las obras de estas autoras, así como un acceso más fácil a los recursos y apoyos necesarios para escribir y publicar sus obras.

4. PROPUESTAS Y CONCLUSIONES

En conclusión, a pesar de la creciente presencia de autoras en la literatura femenina africana francófona de Benín, se observa una dificultad para hacer llegar estas obras a un amplio público debido a la ausencia de editoriales sólidas y al bajo nivel de lectura de los benineses. Además, la traducción de estas obras también es escasa, lo que limita su visibilidad y dificulta su acceso a un público más amplio.

Uno de los principales obstáculos que enfrenta la literatura beninesa para ser conocida en el panorama hispanohablante es la falta de traducciones al español de sus obras. Esto limita el acceso de los lectores hispanohablantes a esta literatura y dificulta su valoración y reconocimiento.

Para abordar este problema, se pueden llevar a cabo diversas acciones, como fomentar la lectura en el sistema educativo, apoyar a las nuevas editoriales que publiquen estas obras o organizar talleres, conferencias o festivales en torno a la cultura beninesa. Otra opción sería promover la traducción de estas obras a otras lenguas, con el fin de aumentar su alcance y visibilidad.

En el futuro, sería interesante realizar un análisis comparativo de la recepción literaria de la literatura beninesa en los países hispanohablantes y francófonos. Asimismo, podría ser útil estudiar las estrategias que han

adoptado las escritoras beninesas para dar a conocer su obra y las barreras que han tenido que superar. Otro posible enfoque de investigación sería examinar el papel de la traducción en la promoción de la literatura beninesa en el panorama hispanohablante y evaluar la eficacia de las políticas de traducción implementadas hasta la fecha.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agboton, A., & Montes Nogales, V. E. (2018). Agnés Agboton: entrevista realizada por Vicente E. Montes Nogales. http://hdl.handle.net/10651/51691

Akplogan, B. (2018, agosto). Interview avec Barbara Akplogan. Recuperado en línea de Biscottes littéraires: https://biscotteslitteraires.com/interview-barbara-aklogan/

Biscottes Littéraires. (2021). Biscottes Littéraires. Recuperado de https://biscotteslitteraires.com/

Casa África. (s.f). Agnès Agboton. Recuperado de https://www.casafrica.es/es/persona/agnes-agboton

Hountondji, G. (1986). Une citronnelle dans la neige. Les Nouvelles Editions Africaines.

Huannou, A. (2008). Repères pour comprendre la littérature béninoise : textes réunis et présentés par Adrien Huannou. CAAREC Editions.

Marcoux, R., Richard, L., & Wolff, A. (2022). Estimation des populations francophones dans le monde en 2022. Sources et démarches méthodologiques. Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone.

Volet, J.M. (2016). L'entrée des femmes dans le monde littéraire béninois. Recuperado de: https://aflit.arts.uwa.edu.au/AMINAbenin11.html

LA CUESTIÓN DE LAS LENGUAS NACIONALES EN LA LITERATURA AFRICANA FRANCÓFONA FEMENINA: REFLEXIONES SOBRE SU TRADUCCIÓN

MANUEL GÓMEZ CAMPOS
Universidad de Córdoba

1. LOS EFECTOS DEL COLONIALISMO SOBRE LAS LENGUAS NACIONALES

Para comenzar nuestro artículo, es necesario definir qué entendemos por «colonialismo». Según la Real Academia Española, el colonialismo es un «régimen político y económico en el que un Estado controla y explota un territorio ajeno al suyo». Esta definición abarca tanto la colonización de territorios ajenos como el ejercicio de poder y control sobre ellos. Sin embargo, muchos autores han señalado que el colonialismo no se limita meramente a la conquista y colonización de territorios, sino que también incluye la explotación económica y la opresión de los pueblos colonizados, así como la imposición de una cultura y una ideología dominantes sobre ellos. El escritor martiniqués Aimé Césaire define la colonización del continente africano en su libro *Discours sur le colonialisme* (1955) y afirma que para él es «une tête de pont dans une civilisation de la barberie d'où, à n'importe quel moment, peut déboucher la négation pure et simple de la civilisation» (1955:100). Otra definición más reciente como la de Jansen & Osterhammel (2019:2) destaca que la colonización es «un proceso de conquista y apropiación de tierras». Esta definición no tiene en cuenta ni el sufrimiento de los países colonizados, ni sus consecuencias y se centra únicamente en la ocupación militar del territorio. En este sentido, podemos afirmar que el colonialismo es un fenómeno complejo que implica la dominación política, económica y cultural de unos pueblos sobre otros. Por tanto, para abarcar todos los aspectos del colonialismo y tomando como ejemplo la definición que aporta

Aimé Césaire, podemos indicar que la colonización es una relación de dominio de uno o más territorios colonizadores, hacia uno o varios territorios colonizados, cuya relación es subordinada, suponiendo la deshumanización y barbarie del colonizador frente al pueblo colonizado.

Durante la colonización de África, los regímenes coloniales establecieron su control sobre el continente y sus recursos naturales, incluyendo el control absoluto sobre las lenguas nacionales durante varias décadas. Esto ha llevado a la deshumanización y a la barbarie por parte de los colonizadores hacia los colonizados. Así, el colonialismo ha tenido un impacto profundo en las lenguas nacionales de África y ha supuesto un factor determinante en su moldeamiento, ya que se impusieron lenguas como el francés, el inglés y el español frente a las lenguas ya instauradas en el continente. Además, ese impacto en las lenguas se refleja en el ámbito educativo y cultural.

Si nos centramos en el ámbito educativo, las políticas se diseñaron principalmente para formar a la población colonizada en la cultura y el idioma de la metrópoli colonizadora. Esto llevó a la marginación y el olvido de muchas de las lenguas y sistemas de enseñanza tradicionales de los pueblos africanos. Además, la educación en las colonias se centraba principalmente en formar a técnicos y profesionales para el servicio de la metrópoli, lo que limitó la formación y el desarrollo de los pueblos colonizados. La investigadora Causante Fernández afirma que este complejo sistema educativo fue la medida más eficaz para «mantener sometida a la población "indígena"» (2007:46) y resume en su estudio las principales características de este sistema. En primer lugar, expone que este sistema educativo tenía un «acceso restringido y selectivo», puesto que hasta 1948 únicamente «los varones residentes en ciudades tenían acceso a la educación» (Cuasante Fernández, 2007: 46). Seguidamente, afirma que existía una «formación discriminatoria», al existir «dos itinerarios diferentes: uno para los "indígenas" y otro para los europeos y asimilados». Asimismo, Cuasante Fernández añade que estos «asimilados», aunque consiguieran acceder al máximo nivel de formación solo podían «ejercer trabajos estrechamente destinados a servir al sistema» (2007:46). Por último, concluye afirmando que este sistema educativo constituía un verdadero «proyecto de aculturación», que

obligaba a sus estudiantes a dejar atrás «todos sus valores culturales autóctonos» (2007:47).

En cuanto al ámbito cultural, el colonialismo también tuvo un gran impacto, ya que se impusieron culturas y formas de vida extranjeras y se despreciaron y marginaron muchas de las tradiciones y formas de vida de los pueblos africanos. Por tanto, el colonialismo llevó a la subordinación de los pueblos africanos a las metrópolis colonizadoras, que ejercieron un control económico y político absoluto sobre ellos durante muchos años. Tal y como recoge Boehmer en *Stories of Women: Gender and Narrative in the Postcolonial Nation* (2009) el poder colonial se ejercía a través de la jerarquía y la subordinación, en la que los hombres blancos dominaban a los nativos arrebatándoles a «sus» mujeres con el fin de civilizarlos (2009:33).

Tras los procesos de emancipación y liberación de la colonización, era de esperar que los pueblos africanos sintieran la necesidad de reevaluar su cultura y reivindicar su «independencia lingüística» (Munguía Aguilar, 2010:2). Sin embargo, con la llegada de la literatura escrita y en nuestro caso con el surgimiento de la literatura femenina africana francófona, a partir de los años 70, las autoras utilizaron y utilizan la lengua francesa como forma de expresión junto a otras lenguas nacionales. Esta incorporación ha sido objeto de debate entre los críticos literarios, quienes han examinado los motivos por los cuales se ha utilizado mayormente la lengua del Otro en esta literatura.

2. LA DELIMITACIÓN DE LA LITERATURA AFRICANA FRANCÓFONA

La literatura africana francófona es un campo amplio y diversificado, que incluye obras de autores y autoras de diferentes países y contextos africanos, así como de la diáspora africana. Esta literatura es una expresión de la riqueza cultural y lingüística de África y sus diásporas, y refleja las experiencias, historias y perspectivas de estos autores y autoras. A pesar de esta diversidad, la literatura africana francófona ha sido frecuentemente etiquetada y reducida a una sola categoría, lo que ha limitado su visibilidad y valoración. Por tanto, es importante delimitar y

analizar esta literatura de manera crítica y reflexiva, evitando caer en estereotipos y simplificaciones, y tomando en cuenta la complejidad y la diversidad de estas obras y de sus autores y autoras.

La literatura africana francófona se puede dividir en dos grandes grupos: la literatura mayormente oral y la literatura mayormente escrita. A lo largo de los últimos cuarenta años, los investigadores han propuesto diferentes términos para diferenciar estos dos grupos, como «literatura oral tradicional» (Kesteloot, 1987) frente a «literatura escrita moderna» (Kesteloot, 1987), «literatura oral» (Díaz Narbona, 1988) o «literatura africana escrita en lenguas europeas» (Díaz Narbona, 2012), «literaturas regionales» (Kane, 1991) y «literaturas nacionales» (Kane, 1991), «literatura tradicional» (García Ramírez, 1999) y «literatura africana escrita en lenguas europeas» (Díaz Narbona, 2012). Estos términos reflejan la complejidad y la diversidad de esta literatura y muestran la necesidad de analizarla de manera crítica y reflexiva, evitando reducirla a una sola categoría. A continuación recogemos en una tabla dichos términos con el objetivo de facilitar su consulta.

TABLA 1: *Delimitación de la literatura africana francófona*

Literatura mayormente oral	Literatura mayormente escrita
«literatura oral tradicional» (Kesteloot, 1987)	«literatura escrita moderna» (Kesteloot, 1987)
«literatura oral» (Díaz Narbona, 1988)	«literatura africana escrita en lenguas europeas» (Díaz Narbona, 2012)
«literaturas regionales» (Kane, 1991)	«literaturas nacionales» (Kane, 1991)
«literatura tradicional» (García Ramírez, 1999)	«literatura africana escrita en lenguas europeas» (Díaz Narbona, 2012)

3. LAS LENGUAS NACIONALES EN EL ÁFRICA OCCIDENTAL: LA TRADUCCIÓN DEL MULTILINGÜISMO EN LA LITERATURA AFRICANA FEMENINA EN BENÍN, BURKINA FASO, COSTA DE MARFIL, MAÍ Y SENEGAL

La traducción del multilingüismo en la literatura africana femenina puede presentar una serie de dificultades debido a la presencia de varias lenguas en un mismo texto. En países como Benín, Burkina Faso, Costa de Marfil, Malí y Senegal, es común encontrar obras literarias en las que se mezclan el francés, el inglés y otras lenguas nacionales africanas. Esto puede dificultar la traducción al español, ya que requiere un conocimiento profundo de todas las lenguas involucradas y de cómo se relacionan entre sí. Además, la traducción de estos textos también debe tener en cuenta las diferencias culturales y la intención del autor al utilizar ciertas lenguas en su obra. Por ejemplo, si el autor utiliza una lengua nacional africana para resaltar la importancia de la cultura y la historia del país, es importante que esto sea reflejado adecuadamente en la traducción al español. En resumen, la traducción del multilingüismo en la literatura africana femenina requiere una gran habilidad y conocimiento para poder transmitir de manera efectiva todas las capas de significado y culturales presentes en el texto original.

Algunas de las propuestas que propone Rodríguez Murphy (2015:135) para abordar este tipo de traducciones incluyen la «eliminación de repeticiones», que, a menudo, sirven de utilidad para evitar confusiones y dificultades de comprensión para el lector. Otra propuesta es «la adaptación de los nombres y de los términos» a la gramática española y su acentuación como propone Rodríguez Murphy para los términos igbo (2015:135). Sin embargo, es importante recordar que «la traducción siempre implica una manipulación consciente o inconsciente del mensaje original (Rodríguez Murphy, 2015:145). Por tanto, es fundamental tener en cuenta que «la traducción implica mediar entre lenguas y culturas, tomar decisiones constantemente, y, sobre todo, saber documentarse, es decir, identificar las necesidades informativas del texto a traducir y saber buscar soluciones» (Sales, 2005:7). Además, el traductor se verá ante el dilema de encontrar lo que Young describe como un

equilibrio cultural entre la inevitable domesticación implícita en el mismo proceso de traducción, la extranjerización necesaria como medio de subversión o resistencia y la aceptabilidad del texto en la cultura de llegada. (Young, 2009:119-120).

3.1. LAS LENGUAS NACIONALES EN BENÍN Y SU TRADUCCIÓN

El idioma oficial de Benín es el francés, pero hay muchas otras lenguas habladas en el país. Algunas de las lenguas nacionales más comunes son el fon, el yoruba, el bariba y el dendi. En general, en Benín es común que la gente hable varias lenguas, ya que es un país con una gran diversidad lingüística. Muchas personas hablan el francés como lengua franca para comunicarse con personas que hablan diferentes lenguas nacionales.

La traducción de las lenguas nacionales de Benín puede presentar algunas dificultades debido a la complejidad de sus gramáticas y a la presencia de tonos. Las lenguas tonales pueden ser difíciles de traducir al no tener un equivalente en lenguas que no son tonales, como el francés o el inglés. Además, las lenguas nacionales de Benín pueden tener vocabulario y expresiones específicas que pueden ser difíciles de traducir al no tener un equivalente preciso en otras lenguas.

Otra dificultad puede ser el hecho de que algunas de estas lenguas nacionales tienen una escritura que no es alfabética y, por lo tanto, no está tan extendida como otras lenguas. Esto puede dificultar la traducción de textos escritos en estas lenguas y puede hacer que sea más difícil encontrar material de referencia para la traducción. Así, la Constitución de Benín recoge en su artículo 11 que todos los benineses pueden utilizar tanto las lenguas orales como escritas: «Art. 11. Toutes les communautés composant la Nation béninoise jouissent de la liberté d'utiliser leurs langues parlées et écrites et de développer leur propre culture tout en respectant: celles des autres". Además, esta añade "L'État doit promouvoir le développement de langues nationales d'intercommunication", utilizando un término innovador y que nos recuerda a la existencia de lenguas vernáculas.

3.2. LAS LENGUAS NACIONALES EN BURKINA FASO Y SU TRADUCCIÓN

Este país se caracteriza por el importante patrimonio cultural y lingüístico que posee. Se calcula que el país cuenta con unas sesenta lenguas nacionales. Sin embargo, al igual que las otras antiguas colonias francesas, Burkina Faso también sufrió una dura política lingüística por parte de la potencia colonizadora. Esta política reflejaba una concepción unitaria de la nación y no toleraba las diferencias culturales.

Con la llegada de la independencia Burkina Faso, en los años 60, el país perdió una gran oportunidad para valorar su diversidad lingüística al optar por no incluir la enseñanza de alguna de las lenguas locales. Así, en el sistema educativo se siguió aprendiendo únicamente todas las asignaturas en francés. De acuerdo con Napon (2003:147) gracias a la UNESCO y a sus diferentes esfuerzos de sensibilización sobre la importancia de las lenguas nacionales en el desarrollo de los países africanos, Burkina Faso se comprometió a partir de 1971 a promocionar de sus lenguas, de forma que paulatinamente el sistema educativo fue incluyendo las lenguas locales y decidieron incluir tres de ellas: el mooré, el jula y el fulfuldé basándose en diferentes criterios marcados por el Institut National d'Éducation (INE) como por ejemplo que el 70% de la población burkinesa comprende al menos una de las tres lenguas citadas. Tras esta decisión y tras esperar tres años para que estas lenguas se incluyeran en el sistema educativo, por fin se consiguió incluirlas, estableciendo un equilibrio entre el uso de las lenguas locales y la lengua francesa. Sin embargo, Napon (2003:148) explica que este experimento salió muy mal al aplicarse únicamente en algunos colegios, de forma que el gobierno dejó de incluirlas en 1984 y no se volvió a hablar de lenguas nacionales hasta once años después. En definitiva, estas dificultades que presenta el país en materia de educación se explican según Napon debido a una serie de obstáculos sociolingüísticos como la pasividad del Estado para incluir las lenguas nacionales, la falta de lingüistas para establecer los proyectos educativos o la presencia de profesores sin experiencia.

La Constitución de Burkina Faso establece en su Artículo 4 que el idioma oficial del país es el francés, pero también reconoce la importancia de las lenguas nacionales y establece que se promoverá el desarrollo

de estas lenguas y se fomentará su enseñanza. Además, el Artículo 4 también establece que el Estado promoverá el uso de las lenguas nacionales en la administración pública y en los servicios públicos, siempre que sea posible.

3.3. LAS LENGUAS NACIONALES EN COSTA DE MARFIL SU TRADUCCIÓN

La literatura francófona femenina marfileña es, hoy en día, un ejemplo de comunidad multilingüe. En este marco, Costa de Marfil constituye un ejemplo para comprender la riqueza lingüística y la realidad multicultural de muchos otros países francófonos africanos, donde si bien la lengua francesa es el único idioma oficial utilizado por las administraciones públicas, el sistema educativo o los medios de comunicación, también existe una presencia importante de sesenta lenguas locales, como es el caso de países como Burkina Faso.

Tal es la variedad lingüística en Costa de Marfil que todas las lenguas marfileñas, generalmente, se dividen en cuatro grandes grupos lingüísticos: kwa, gour, mandé y krou (Dodo, 2018:51). Sin embargo, como señala Boutin (2002:71) el hecho de que las lenguas marfileñas no se reconozcan oficialmente en el país, y que a menudo los usuarios las reduzcan al nivel de lenguas minoritarias. Este hecho aparta las lenguas marfileñas del mundo moderno y disminuye considerablemente su estatus. Además, desde el punto de vista político, el investigador Dodo, concluye en su artículo titulado *Les langues ivoiriennes dans les politiques en Côte d'Ivoire : historique, état des lieux et perspectives pour une durabilité* (2018) que se observa como estas lenguas se encuentran una posición marginal ante la atenta mirada de un estado que asegura que interviene únicamente de forma esporádica. Y en esa línea, añade que promocionar dichas lenguas es necesario para que puedan sobrevivir, pero sobre todo si el estado quiere lograr un desarrollo inclusivo, sostenible y duradero (Dodo, 2018:61). Por otra parte, si nos centramos en la lengua francesa, única lengua oficial del país, según el informe de *La langue française dans le monde* (2018), publicado por la Organización Internacional de la Francofonía, un 33% de los marfileños utilizan la lengua francesa diariamente, una cifra aún muy reducida para tratarse de la única lengua con carácter oficial. Esta cifra dificulta aún más la

lectura de la literatura femenina francófona en el país. No obstante, Costa de Marfil se trata de uno de los países francófonos con más habitantes que saben hablar y leer en francés.

Desde el punto de vista literario, Costa de Marfil es uno de los países en el que las escritoras africanas recopilan más cantidad de reconocimientos por su producción literaria. Encontramos el caso de escritoras marfileñas como Marguerite Abouet que se sitúan, según la revista francesa *Madame Figaro* (2013) dentro de las quince mujeres africanas más poderosas del continente, siendo estas mujeres la clave del cambio al superar todos los desafíos a pesar de las dificultades o desigualdades encontradas.

La Constitución de Costa de Marfil establece en su Artículo 29 que el francés es la lengua oficial del país. Sin embargo, también reconoce la importancia de las lenguas nacionales y establece que la ley fijará las condiciones de promoción y desarrollo de estas lenguas. Esto muestra un esfuerzo por valorar la diversidad cultural y lingüística del país y promover el uso de las lenguas nacionales junto con el francés.

3.4. LAS LENGUAS NACIONALES EN REPÚBLICA DE MALÍ SU TRADUCCIÓN

En la República de Malí, el francés es la lengua oficial de la nación. Según los últimos informes disponibles (Marcoux et al., 2022), a día de hoy, un 17,24% de la población maliense sabe leer y escribir en francés. Al examinar el último informe de la Organización Internacional de la Francofonía (OIF, 2022), se destaca que en la capital Bamako y en otras ciudades importantes del país, un 62% de los habitantes son francófonos. Además, se ha observado un crecimiento significativo en la población francófona en las ciudades malienses, con un aumento del 17% entre 2010/2011 y 2020/2021 (Organisation Internationale de la francophonie, 2022:11). Este mismo patrón se ha replicado en la capital, donde el número de personas que se declaran francófonas ha aumentado en un 18% durante el mismo periodo de tiempo.

La Constitución de Malí no hace ninguna alusión a las lenguas nacionales y únicamente incluye el Artículo 25, que establece que el francés es la lengua oficial de la nación y que la ley fija las modalidades de

promoción y oficialización de las lenguas nacionales. Esta falta de reconocimiento de las lenguas nacionales en la Constitución puede ser vista como negativa, ya que puede reflejar una falta de valoración de la diversidad cultural y lingüística del país. Además, la dependencia exclusiva del francés como lengua oficial puede excluir a aquellas personas que no hablan francés y puede dificultar el acceso a la educación y a otros servicios públicos para estas personas, así como a la literatura.

3.5. LAS LENGUAS NACIONALES EN SENEGAL SU TRADUCCIÓN

Cuando hablamos de la literatura africana francófona femenina, la simple mención de la producción literaria de Senegal debe aparecer puesto que se trata de uno de los países que cuenta con más autoras conocidas hasta la fecha, muchas de ellas reconocidas en diferentes países de todo el mundo. Este hecho quizás se debe a que Senegal fue uno de los primeros países que decidió apostar por la defensa de la francofonía, tanto con mayúsculas como con minúsculas, con el objetivo de difundir el conocimiento y utilizar la literatura como arma para combatir las injusticias y las desigualdades de cualquier lugar. Este hecho lo podemos afirmar puesto que Sengal contó con Sédar Senghor, que aparte de ser el primer presidente de la República independiente de Senegal, además era un poeta francófono.

Por esta razón, en Senegal, encontramos grandes autoras como Mariama Bâ, cuya obra *Une si longue lettre* (1979) está considerada una de las tres novelas más importantes de la literatura africana, o la escritora Ken Bugul que recibió el Grand Prix littéraire d'Afrique noire. También podemos incluir a Fatou Diome, que es muy conocida en el mundo francófono, y lucha por acercar el continente africano a Europa, así como Khady Koïta que lleva más de veinte años luchando contra la práctica de la ablación, y Aminata Sow Fall, considera la pionera de la literatura africana francófona femenina, que ha conseguido multitud de premios y reconocimientos como el Grand Prix de la Francophonie de l'Académie, Grand Prix littéraire d'Afrique y Prix International Alioune Diop.

Senegal es uno de los países donde se observa una mayor aceptación de las lenguas nacionales, ya que su Constitución incluye en su primer artículo que el francés es la lengua oficial del país, pero también reconoce

expresamente otras lenguas nacionales como el Diola, el Malinké, el Pular, el Sérère, el Soninké y el Wolof. Además, la Constitución establece que cualquier otra lengua nacional que sea codificada también será reconocida. Esto muestra una valoración de la diversidad cultural y lingüística de Senegal

4. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

En conclusión, el factor lingüístico es un desafío significativo en la traducción literaria y requiere un equilibrio cuidadoso entre la preservación del sentido y la fluidez en la lectura. Es necesario tener en cuenta la realidad lingüística del país de origen de la autora y seleccionar un método de traducción apropiado al contexto y la finalidad del texto objetivo. A menudo, es necesario incluir notas al pie, paráfrasis o "equivalentes" en francés para explicar expresiones utilizadas en lenguas nacionales diferentes del francés. La documentación es esencial para evitar modificar componentes importantes del texto origen. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la inclusión de más información en forma de glosarios o notas puede dificultar la lectura.

Además, a través del análisis de las diferentes constituciones nacionales, hemos podido observar el estatus de las lenguas nacionales en cada país y cómo esta relación se refleja luego en la literatura. Aunque se han hecho grandes avances en la valoración y promoción de las lenguas nacionales en muchos países, todavía queda mucho por hacer en las políticas lingüísticas. Muchos países siguen dependiendo exclusivamente de una lengua oficial, como el francés, y no reconocen explícitamente las lenguas nacionales en sus constituciones. Es pertinente conocer esta información ya que nos permite entender la política lingüística de los países de las escritoras francófonas y nos brinda una herramienta útil para comprender mejor sus obras. En conclusión, el factor lingüístico es un desafío significativo en la traducción literaria y requiere un equilibrio cuidadoso entre la preservación del sentido y la fluidez en la lectura. Es necesario tener en cuenta la realidad lingüística del país de origen de la autora y seleccionar un método de traducción apropiado al contexto y la finalidad del texto meta.

En futuras líneas de investigación, podría ser interesante examinar en qué medida la inclusión de estas notas y glosarios afecta la comprensión y la experiencia de lectura para el lector. También podría ser útil explorar métodos de traducción alternativos que puedan minimizar la necesidad de incluir notas y glosarios sin sacrificar la precisión y la fluidez en la lectura.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boehmer, E. (2009). Stories of Women: Gender and Narrative in the Postcolonial Nation. Manchester University Press. https://doi.org/10.7228/manchester/9780719068782.001.0001

Césaire, A. (1955). Discours sur le colonialisme . Editions Presence Africaine.

Cuasante Fernández, E. (2007). La literatura autobiográfica negro-africana: la naturalización de un legado colonial. Babilónia : Revista Lusófona de Línguas, Culturas e Tradução, 5, 43–56.

Díaz Narbona, I. (1988). Los cuentos de Birago Diop en la literatura africana escrita . El Guiniguada, 4, 19–26.

Díaz Narbona, I. (2009). Del compromiso al caos: un recorrido por la literatura africana en lengua francesa. In O. Barrios (Ed.), Africaníssimo: Una aproximación multidisciplinar a las culturas negroafricanas (pp. 207–222). Editorial Verbum, S.L.

Díaz Narbona, I. (2012). De la exaltación identitaria a la crisis de identidad: aproximación a la literatura africana en lengua francesa. In C. Sánchez Palencia Carazo & J. J. Perales Gutiérrez (Eds.), Literaturas postcoloniales en el mundo global (pp. 185–215). Arcibel.

García Ramírez, P. (1999). Introducción al estudio de la literatura africana en lengua inglesa. Universidad de Jaén .

Jansen, J. C., & Osterhammel, J. (2019). Colonialismo: historia, formas, efectos. Siglo XXI Editores.

Munguía Aguilar, R. (2010). De la oralidad a la escritura: Un acercamiento al conflicto lingüístico en los pueblos francófonos del África negra. Revista de Lingüística Aplicada, 7, 1–10.

Napon, A. (2003). La problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso. Revue Electronique Sud Langues, 2, 145–156.

Kane, M. (1991). Sur l'histoire littéraire de l'Afrique subsaharienne francophone. Études Littéraires, 24, 9–28.

Kesteloot, L. (1987). Anthologie negro-africaine. La littérature de 1918 à 1981. Marabout.

LOS ADVERBIOS PREPOSICIONALES ALEMANES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA TRADUCTOLÓGICA A TRAVÉS DE LA LITERATURA

PAULA QUIJANO PEÑA
Universidad Europea del Atlántico
Universidad del País Vasco/
Euskal Herriko Unibertsitatea

1. INTRODUCCIÓN

Bien es sabido que la disciplina de la Traducción comenzó como una mera práctica para los Estudios Filológicos y Literarios (Vilardell y Camps, s.f.), ya fuera como medio de acceso a la literatura escrita en lengua extranjera o como método gramático-traducción para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (Cervantes, 2022). Sin embargo, dada su relativamente reciente consolidación como rama de conocimiento en los años 70, cabe esperar que esta joven disciplina no disponga de tantos estudios que aborden la Didáctica de la Traducción desde diferentes perspectivas como otras materias más antiguas, sobre todo en lo que respecta a los textos especializados, como es el caso de la Traducción Literaria.

Asimismo, otra cuestión que tener en cuenta es la necesidad del dominio de los conocimientos lingüísticos de la lengua origen (LO) para poder realizar una adecuada traducción en la lengua meta (LM). Igualmente, dicha dificultad incrementa cuando se trata de la traducción de la lengua C como LO, en este caso alemán, al ser la segunda lengua extranjera de los estudiantes, por lo que su dominio, por norma general, es considerablemente inferior al de la lengua B, en este caso, inglés.

En esta misma línea, cabe considerar que los estudiantes comienzan con el aprendizaje de la lengua C desde cero en los estudios del Grado en Traducción e Interpretación y adquieren un nivel por cuatrimestre

abarcando teóricamente desde el nivel A1 hasta el C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Por ende, puede suceder que no todos los estudiantes lleguen a consolidar el nivel C1 que se les presume, sobre todo por cuestiones individuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como por la propia experiencia académica de cada uno de ellos.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente estudio es ilustrar la utilidad de emplear la Literatura como medio didáctico para la enseñanza de la traducción. Para ello, se parte de las siguientes hipótesis:

En primer lugar, se considera que cada par lingüístico entraña su propia complejidad debido a su respectiva idiosincrasia. Por ello, se presume que el caso práctico empleado (texto literario) *per se* no será extrapolable a otra combinación lingüística ni a otro tipo de especialización dentro de la traducción, pero sí lo será, en cambio, la metodología empleada.

En segundo lugar, se estipula que en el proceso de enseñanza-aprendizaje los conocimientos lingüísticos convergerán, hasta cierto punto, con los conocimientos traductológicos, ya que dentro las competencias traductoras comprenden la competencia comunicativa (PACTE, 2001), entre otras.

En tercer lugar, cabe esperar que existan distintas propuestas de traducción para una misma unidad de sentido dada la creatividad exigida por naturaleza de la Traducción Literaria aunque, en cualquier caso, se estima que durante el proceso de traducción se pondrá en práctica los conocimientos teóricos explicados, ora a través de la descodificación del texto origen (TO), ora a través de la recodificación en el texto meta (TM).

3. METODOLOGÍA

Como medio didáctico se utilizará un fragmento del cuento *Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich* en su versión original, compilado por los Hermanos Grimm en *Hausmärchen der Gebruder Grimm* (1812) con el fin, por un lado, de explicar de manera teórica los adverbios preposicionales (*Prepositionaladverbien,* en alemán) y el problema de

traducción que suponen en el par alemán-español a la hora del trasvase lingüístico; y, por otro lado, de poner en práctica dichas nociones teóricas a través de la práctica de su traducción. De esta manera, se pretende (1) repasar los conocimientos lingüísticos previos del alemán esenciales para la comprensión del TO, concretamente en lo que respecta a los adverbios preposicionales; (2) ahondar en esta cuestión desde el punto de vista traductológico en el par alemán-español y (3) consolidar dichos conocimientos a través de un enfoque teórico-práctico a través del ya mencionado texto literario.

Por ello, en primer lugar se procedió a explicar de manera teórico-práctica los adverbios preposicionales, tema enmarcado en *Los elementos de discrepancia morfológica en el par alemán-español*, al no tener estos un equivalente directo en la LM. Por este motivo, se trata de uno de los elementos que más dificultad genera a los futuros traductores, ya que su correcta traducción exige: (1) total comprensión de la carga semántica intrínseca en el adverbio preposicional, es decir, el punto de partida (en el espacio) del movimiento y la dirección de la acción implícita en el verbo (Quijano, 2019); y (2) la correcta adecuación al TM cuidando el estilo propio de un texto literario, en este caso. Asimismo, cabe destacar que los adverbios preposicionales son un contenido perteneciente al nivel C1 de alemán como lengua extranjera según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), por lo que dependiendo del nivel de los estudiantes estarán familiarizados o no con ellos.

Una vez explicadas las nociones teóricas de estos elementos germanófonos, se comenzó a estudiarlos en un contexto oracional para comprobar la comprensión de estos por parte de los estudiantes a través de los siguientes ejemplos:

1. *Mein Mann geht hinaus in den Garten.*
    a. Mi marido sale al jardín.
    b. Yo estoy en casa. Él se aleja de mí.
2. *Mein Mann kommt heraus in den Garten.*
    a. Mi marido viene al jardín.

b. Yo estoy en el jardín. Él se acerca a mí.

3. *Mein Mann kommt aus dem Garten ins Haus herein.*

   a. Mi marido viene a casa desde el jardín.

   b. Yo estoy en casa. Él se acerca a mí.

4. *Mein Mann geht aus dem Garten ins Haus hinein.*

   a. Mi marido sale al jardín desde casa.

   b. Yo estoy en el jardín. Él se aleja de mí.

A continuación, una vez comprobada su comprensión, se procedió a estudiar los adverbios preposicionales a través de un fragmento del cuento *Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich.* Por ello, se proporcionará a los alumnos el siguiente fragmento con los adverbios preposicionales destacados en negrita para mayor facilidad en su identificación:

Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich

von der Gebrüder Grimm

> […]
>
> "Wenn du mir das versprichst, so will ich **hinuntersteigen** und dir die goldene Kugel **wieder heraufholen**."
>
> Der Frosch, als er die Zusage erhalten hatte, tauchte seinen Kopf unter, **sank hinab**, und über ein Weilchen **kam** er wieder **heraufgerudert**, hatte die Kugel im Maul und warf sie ins Gras. Die Königstochter war voll Freude, als sie ihr schönes Spielwerk wieder erblickte, hob es auf und sprang damit fort. "Warte, warte," rief der Frosch, "nimm mich mit, ich kann nicht so laufen wie du!" Aber was half es ihm, daß er ihr sein Quak, Quak so laut nachschrie, als er konnte! Sie hörte nicht darauf, eilte nach Hause und hatte bald den armen Frosch vergessen, der wieder in seinen Brunnen **hinabsteigen** mußte.
> Am andern Tage, als sie mit dem König und allen Hofleuten sich zur Tafel gesetzt hatte und von ihrem goldenen Tellerlein aß, da kam, plitsch platsch, plitsch platsch, etwas die Marmortreppe **heraufgekrochen**, und als es oben angelangt war, klopfte es an die Tür und rief: "Königstochter, jüngste, mach mir auf!" Sie lief und wollte sehen, wer draußen wäre, als sie aber aufmachte, so saß der Frosch davor.
>
> […]

> Da sagte der König: "Was du versprochen hast, das mußt du auch halten; geh nur und mach ihm auf." Sie ging und öffnete die Türe, da **hüpfte** der Frosch **herein**, ihr immer auf dem Fuße nach, bis zu ihrem Stuhl. Da saß er und rief: "**Heb** mich **herauf** zu dir." Sie zauderte, bis es endlich der König befahl.
>
> […]
>
> Der König aber ward zornig und sprach: "Wer dir geholfen hat, als du in der Not warst, den sollst du **hernach** nicht verachten." Da packte sie ihn mit zwei Fingern, **trug** ihn **hinauf** und setzte ihn in eine Ecke. Als sie aber im Bett lag, kam er gekrochen und sprach: "Ich bin müde, ich will schlafen so gut wie du: **heb** mich **herauf**, oder ich sag's deinem Vater." Da ward sie erst bitterböse, **holte** ihn **herauf** und warf ihn aus allen Kräften wider die Wand: "Nun wirst du Ruhe haben, du garstiger Frosch."
> Als er aber **herabfiel**, war er kein Frosch, sondern ein Königssohn mit schönen und freundlichen Augen.

Asimismo, para asegurar la comprensión de la carga semántica que entrañan por parte de los estudiantes, se les facilitó la siguiente tabla con el fin de que reflexionen la significación comprendida por tales adverbios preposicionales. Una vez hubieron completado el apartado de descripción del movimiento y este fue corregido, pudieron proceder a su traducción, la cual perfilaron al traducir dichos adverbios preposicionales en su contexto:

TABLA 8. *Actividad de reflexión y traducción de los adverbios preposicionales.*

ADVERBIOS PREPOSICIONALES	TRADUCCIÓN	DESCRIPCIÓN DEL MOVIMIENTO
sank hinab		
kam heraufgerudert		
hinabsteigen		
hernach verachten		
trug hinauf		
hüpfte herein		
heb herauf		
holte herauf		

Fuente: elaboración propia

Igualmente, para que los estudiantes tuvieran un punto de referencia sobre el objeto de dicha actividad, se les entregó una tabla con otros ejemplos (sin conjugar, en infinitivo) extraídos de otros fragmentos del cuento, así como dicho cuento en su totalidad para que dispusieran de todo el contexto. De esta forma, pudieron estudiar los ejemplos dados y valerse del contexto completo para facilitar la labor posterior de traducción.

TABLA 9. *Ejemplo de actividad de reflexión y traducción de los adverbios preposicionales*

ADVERBIOS PREPOSICIONALES	TRADUCCIÓN	DESCRIPCIÓN DEL MOVIMIENTO
hinaus gehen	salir	ir [fuera del lugar en el que se encuentra el hablante]
herauf holen	sacar	coger [hacia arriba de la dirección del hablante]
hinunter steigen	sumergirse	estar colocado de pie [debajo alejándose del hablante]

Fuente: adaptado de Quijano (2019, 28)

Por último, cabe destacar que al tratarse de un texto alemán anterior al s. XX, entraña otras dificultades adicionales debido a la idiosincrasia de este tipo de textos (Quijano, 2019), tales como la morfológica, grafemática, fonética, sintáctica y léxico-semántica, categoría en la que se enmarcan los adverbios preposicionales. No obstante, dichas dificultades habían sido expuestas y tratadas con anterioridad, de manera que los estudiantes estuvieran precavidos en esta ocasión y pudieran centrarse únicamente en los problemas de traducción que atañen a los ya mencionados adverbios preposicionales.

4. RESULTADOS

En primer lugar, cabe señalar que ninguno de los estudiantes del curso académico 2021/2022 estaba familiarizado con los adverbios preposicionales como noción lingüística, puesto que ninguno (0 de 18 estudiantes) lo había abordado en el estudio del alemán como lengua C en sus

estudios de Grado en Traducción e Interpretación. La razón de ello probablemente se deba a la falta de consolidación del nivel C1 de alemán debido a los factores previamente mencionados. Por este motivo, lo que inicialmente se planteó como un repaso lingüístico de los adverbios preposicionales se abordó como una explicación exhaustiva del concepto *per se* como elemento de discrepancia morfológica en el par lingüístico alemán-español, incluyendo las dificultades traductológicas que dicho elemento entrañaba a la hora de realizar su trasvase lingüístico a la LM (Quijano, 2019):

> En estos casos hay que considerar el estudio del contexto para determinar qué verbo/perífrasis verbal refleja con mayor exactitud lo que expresa el adverbio direccional en combinación con el verbo correspondiente. En ocasiones, es suficiente encontrar el verbo que recoge por completo la semántica del mencionado adverbio alemán, como ocurre en el primer y tercer ejemplo. En otros, al igual que en el segundo ejemplo, hay que recurrir a la omisión del adverbio direccional en cuestión debido a la falta de idiomaticidad y/o redundancia en la lengua de destino.

En segundo lugar, una vez explicadas las nociones teóricas y utilizando los ejemplos dados como punto de partida, los estudiantes realizaron el ejercicio sin ninguna dificultad adicional a la intrínseca en la traducción de los adverbios preposicionales. Del mismo modo, pese a resultar ser una noción teórica nueva en lugar de un repaso como se esperaba, todos los estudiantes presentes (14 de 18) fueron capaces de completar la tabla con éxito gracias al contexto y la previa explicación que la acompañaban.

En tercer lugar, tras la realización y corrección de la actividad, los estudiantes llevaron a cabo la traducción del cuento utilizando como referencia la tabla recién corregida, cuyos elementos traducidos quedaban sujetos a ser adaptados y adecuados al TM individual de cada estudiante. En esta ocasión, pese a que las 14 propuestas de traducción del cuento eran susceptibles de ser mejoradas a nivel estilístico, todas ellas recogían la significación de los adverbios preposicionales y se adecuaban al respectivo TM.

Por otro lado, dicha propuesta didáctica se realizó nuevamente en el presente curso académico, 2022/2023, en cuyo caso el número de estudiantes alcanzaba un total de 7, en contraposición con el anterior curso escolar, en el que había 18 estudiantes matriculados. Empero, al igual que

aconteció en el curso escolar anterior, ningún alumno o alumna (0 de 7 estudiantes) había tratado los adverbios preposicionales en las asignaturas de Alemán como lengua C en sus estudios de Grado. Por ende, también en esta ocasión fue necesario replantear el repaso inicial sobre las nociones teóricas de los adverbios preposicionales como una explicación completa. De la misma manera, se les entregó a los estudiantes la actividad y los ejemplos previos (véase tabla 1 y 2) antes de proceder a la realización de la traducción del fragmento propuesto.

Al igual que ocurrió en el curso académico pasado, todos los estudiantes presentes en el aula (5 de 7 estudiantes matriculados) realizaron el ejercicio propuesto de manera satisfactoria, y demostraron un completo entendimiento de las nociones teóricas expuestas a pesar de tratarse de un elemento lingüístico desconocido para ellos hasta entonces. Además, como sucedió en el curso académico anterior, los 5 estudiantes presentes llevaron a cabo la traducción del fragmento del cuento propuesto en clase sin dificultades que destacar. De nuevo, aunque las 5 propuestas de traducción fueron susceptibles de ser mejoradas a nivel estilístico, todas ellas incluían una correcta traducción de los adverbios preposicionales que, además, se adecuaba al respectivo TM de cada estudiante.

5. DISCUSIÓN

Expuestos los resultados, se puede observar que en ambos casos fue necesario replantear el repaso lingüístico inicial sobre los adverbios preposicionales como una explicación completa dadas las carencias lingüísticas de los estudiantes en ambos cursos escolares. Por tanto, la presente propuesta didáctica podría configurarse de cara a futuras aplicaciones con una previa evaluación inicial: por un lado, para determinar el nivel lingüístico actual y real de los estudiantes y, por otro, para determinar consecuentemente si la sesión ha de comenzar con un repaso o, en su defecto, una explicación completa sobre las nociones teóricas de los adverbios preposicionales.

Del mismo modo, en caso de que los estudiantes sí presenten un nivel consolidado de C1 en la lengua alemana, y además estén familiarizados con los adverbios preposicionales, se podría proponer la traducción del

cuento completo en aras de aumentar el nivel de dificultad acorde a su competencia lingüística. Igualmente, dependiendo de su competencia traductológica previa, podría sopesarse la posibilidad de entregarles el cuento original sin adaptar, de manera que además de abordar la traducción de los adverbios preposicionales repasen y se enfrenten una vez más a los problemas de traducción presentes en textos alemanes anteriores al s. XX.

Por último, en pos de continuar ahondando en esta cuestión de manera cualitativa, sería interesante realizar un corpus lingüístico de las propuestas traductológicas realizadas por los estudiantes para la traducción de los adverbios preposicionales presentes en el texto. Así, se podría estudiar el nivel de las propuestas en cuanto a estilo, adecuación e inclusión de la carga semántica de los adverbios preposicionales en la reexpresión de su respectivo TM y, posteriormente, plantearlo incluso como ejercicio de reflexión y consolidación de la presente propuesta didáctica para los futuros estudiantes del Grado en Traducción e Interpretación.

6. CONCLUSIONES

Primero de todo, se puede concluir que la presente propuesta didáctica sí funciona como método didáctico de enfoque teórico-práctico, ya que pese a presentar los estudiantes un nivel de alemán inferior al esperado, todos ellos, en ambos cursos académicos, fueron capaces de entender los adverbios preposicionales. Esto fue demostrado no solo mediante la resolución del ejercicio inicial planteado, en el que se evaluaba la comprensión de las nociones teóricas recientemente explicadas, sino también a través de sus propuestas de traducción para el fragmento encomendado, aunque estas fueron susceptibles de mejora a nivel estilístico. Por tanto, se puede afirmar que la literatura funciona como medio didáctico para la enseñanza de la traducción, más por la idiosincrasia de los adverbios preposicionales, elemento de discrepancia morfológica presente en el par alemán-español, esta unidad didáctica no es extrapolable a otra combinación lingüística. No obstante, sí lo es el uso de la literatura como medio didáctico para la traducción a través de la selección de un

texto literario que recoja aquellos elementos lingüísticos que se deseen abordar desde una perspectiva lingüístico-traductológica.

De igual manera, a pesar de que la propuesta didáctica hubo de ser modificada por el ya mencionado nivel lingüístico de los estudiantes, es fácilmente adaptable: (1) a un nivel inferior a través de la sustitución de un repaso general por una clase explicativa de carácter teórico-práctico; y (2) a un nivel superior, en caso de que los estudiantes tengan un nivel C1 de alemán consolidado, a través de un estudio de la adecuación, estilo e inclusión de carga semántica de las diferentes propuestas traductológicas para los adverbios preposicionales. De la misma forma, en este último caso puede proponerse la traducción del cuento completo como TO en lugar del fragmento escogido con el fin de dificultar y consolidar las nociones teórico-prácticas respectivas a los adverbios preposicionales, al encontrarse estas presentes en mayor número. Por ende, se puede confirmar que los conocimientos lingüísticos convergen totalmente con los conocimientos traductológicos necesarios para traducir, en este caso, los adverbios preposicionales. A su vez, ambos tipos de conocimiento están comprendidos por la competencia comunicativa traductora requerida, la cual, cabe apuntar, permite llevar a cabo el trasvase lingüístico de estos al TM.

Finalmente, aunque los adverbios preposicionales se traten de elementos de discrepancia morfológica en el par alemán-español de cierta dificultad, es necesario conocerlos tanto a nivel lingüístico como traductológico, dado que el hecho de comprender la carga semántica que entrañan puede facilitar la elección de un verbo más rico a nivel semántico y, por tanto, a nivel estilístico por la creatividad y estética lingüística exigida en esta especialidad de traducción. Al fin y al cabo, es un elemento que debe primar precisamente en la Traducción Literaria, por lo que se puede concluir que toda reexpresión en el TM comienza ya desde un alto grado de comprensión del TO.

7. REFERENCIAS

Grimm, J. y Grimm, W. (2013). *Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich. Grimms Märchen: Sämtliche Kinder - und Hausmärchen (Voll Illustriert)*, (pp. 357-407). E-Artnow Verlag.

Hurtado, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología.* Cátedra.

Instituto Cervantes. (s.f.). *Método gramática-traducción*. Centro Virtual Cervantes. bit.ly/3ZyGcXE.

Nida, E. (2012). *Sobre la traducción*. Cátedra.

PACTE (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Revista de Traducció* 6, 39-35. Universidad Autónoma de Barcelona. bit.ly/3Cz5cUP.

Quijano, P. (2019). *Problemas de traducción literaria alemán-castellano en textos anteriores al s. XX. Caso práctico: Kinder- und Hausmärchen der Gebrüder Grimm*. Universidad del País Vasco. bit.ly/3WZdQEf.

Vilardell, L. y Camps, N. (s.f.) *Historia y Teoría de la Traducción y la Interpretación*. Universidad Europea del Atlántico.

LA TRADUCCIÓN EN EL SECTOR DE LA JOYERÍA A TRAVÉS DE LA LINGÜÍSTICA DE CORPUS EN FRANCÉS Y EN ESPAÑOL

CARMEN TRINADO JIMÉNEZ
Universidad de Córdoba

GISELLA POLICASTRO PONCE
Universidad de Córdoba

MANUELA ÁLVAREZ JURADO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La orfebrería, entendida como artesanía que utiliza metales preciosos para hacer obras decorativas, tiene una larga trayectoria dentro de nuestras fronteras. Desde la Edad de Bronce, podemos apreciar una serie de elementos de adorno personal elaborados con oro y plata, que eran derivados de los antiguos elementos decorativos elaborados con conchas y rocas. No obstante, la introducción de oro permitió que algunas sociedades florecieran económicamente y que empezaran a elaborar artilugios de un alto contenido simbólico. En consecuencia, el oro pasa a ser una distinción dentro de la jerarquía social, y empieza a utilizarse en joyería y en arquitectura en zonas como Egipto, el principal exportador de oro de la Antigüedad (Habashi, 1997: 1184). Asimismo, algunos adornos elaborados con metales preciosos, en concreto plata y oro, adquieren también un valor apotropaico, es decir, de amuleto, en algunas culturas, como la romana (Sáenz Preciado, 2017: 50). De hecho, el antiguo Imperio Romano acaba desplazando a Egipto en el siglo I a.C. como principal comerciante de oro, un metal que obtiene gracias a saqueos y conquistas (Habashi, 1997: 1184). En esta etapa histórica, empieza a elaborarse con mayor asiduidad orfebrería en España.

En la cultura y la historia españolas, la religión ha tenido una importancia fundamental. En este sentido, a partir de la Edad Media empezamos a observar la importancia de la orfebrería y la platería ligada a la Iglesia, aunque el verdadero auge de la orfebrería española llega en el Barroco y el Rococó (Sanz Serrano, 2015). Es en esta época cuando las ciudades de Córdoba y Sevilla empiezan a experimentar un auge y se consolidan como las grandes urbes de la orfebrería y la platería en España (Sanz Serrano, 2015). Según Sanz, la mayoría de elementos de platería y orfebrería estaban ligados a las instituciones eclesiásticas, tanto es así, que una gran cantidad de obras de orfebrería, como bandejas, coronas, portaviáticos, cálices, y un largo etcétera, se encuentran en parroquias y catedrales. En la actualidad, la mayoría de los elementos de orfebrería que puedan atraer a los turistas que vengan a España provienen de esa época.

No obstante, a pesar de la amplia presencia de los objetos de orfebrería en la cultura española, apenas se ha estudiado su léxico desde la lingüística de corpus. En el siglo XXI, ha habido un auge en los estudios lexicográficos relacionados con la elaboración de herramientas terminológicas plurilingües que faciliten la comunicación entre expertos en una materia a nivel internacional y, asimismo, que sirvan como un recurso lexicográfico al servicio del traductor. De este modo, la actual carencia de estudios lingüísticos sobre el léxico de la joyería y la orfebrería motivó a algunos miembros del grupo HUM-947 de la Universidad de Córdoba a llevar a impulsar el proyecto BIJOULEX (Programa Operativo FEDER Andalucía 2014-2020 I+D+I (Ref. 1381382-F)), en concreto, a las profesoras Álvarez Jurado y Ruiz Mezcua como investigadoras principales de proyecto y la profesora Policastro Ponce como colaboradora del mismo. El objetivo de BIJOULEX es crear una herramienta terminológica plurilingüe y multimodal que permita traducir el léxico de la joyería y la orfebrería a cinco lenguas: inglés, francés, alemán, italiano y árabe. Este trabajo se enmarca en el proyecto BIJOULEX, y pretende arrojar luz al tratamiento del léxico de la joyería y la orfebrería desde la lingüística de corpus con un fin terminográfico.

2. OBJETIVOS

En el presente capítulo nos proponemos tres objetivos principales:

2.1. Delimitar el sector de la orfebrería

- El sector de la orfebrería es un ámbito bastante estudiado, si bien no existen estudios sobre su léxico llevados a cabo por lingüistas. Esto provoca una ausencia de estandarización de la terminología orfebre, lo que a su vez dificulta la labor de los traductores de la materia. Mediante este trabajo, definimos qué es la orfebrería y cuál es su campo de acción para poder delimitar dónde se encuentra el léxico de la orfebrería.

2.2. Contextualizar el léxico de la orfebrería

- Más adelante, estudiamos en qué contextos comunicativos podemos encontrar en los textos que componen nuestro corpus para poder establecer los distintos grados de especialización de los textos y la posible existencia de hibridación en algunos contextos comunicativos.

2.3 Diseñar un corpus especializado

- Una vez que hayamos establecido el contexto comunicativo de la orfebrería y su diferencia con otras ramas similares, como la joyería y la platería, nos proponemos a establecer las bases de un diseño de corpus especializado en una de las ramas de la orfebrería. Con este diseño, esperamos poder empezar una nueva línea de investigación en la que se aborde el léxico de la orfebrería con fines terminográficos y que ayude a completar la herramienta terminológica multimodal y plurilingüe del proyecto BIJOULEX.

3. EL SECTOR DE LA ORFEBRERÍA EN ESPAÑA Y EN FRANCIA

A pesar de que la orfebrería es un campo ampliamente estudiado y documentado, consideramos necesario para este trabajo delimitar los conceptos de orfebrería, joyería y platería para poder profundizar en su léxico.

La orfebrería, según el Diccionario de uso del español de María Moliner, se define como el «arte de hacer objetos artísticos con metales preciosos». Los metales preciosos más utilizados son, según Habashi (1997), el oro, la plata, el platino. En este sentido, la platería (el arte de confeccionar objetos artísticos con plata) y la joyería (adorno de oro, plata o platino, con perlas o piedras preciosas o sin ellas, según la RAE) constituyen dos aplicaciones distintas de una misma artesanía: la orfebrería. Por este motivo, dependiendo del contexto comunicativo se tiende a hablar de la joyería, de la platería o de la orfebrería. Al estudiar el léxico de la orfebrería en Francia y en España, observamos tres contextos comunicativos:

- Museos y exposiciones: Uno de los destinos más habituales de las obras de orfebrería y platería es el ámbito museístico. Tan solo en España, podemos ver exposiciones en museos como el Museo Arqueológico Nacional, el Museo de Artes Decorativas, en el Museo de Arte Cofrade; y en exposiciones de joyería y platería en antiguas casas de gente ilustre que se han convertido en museos sobre la historia de las costumbres. Asimismo, en nuestro país se promueven distintas actividades, como la exposición de orfebrería y joyería contemporáneas organizada por la Asociación de Orfebrería y Joyería Contemporáneas con el patrocinio del grupo Duplex, en la que participaron el Museo Nacional de Artes Decorativas, el Museo Lázaro Galdiano, la Casa Museo Lope de Vega, el Museo de Arte Contemporáneo de Madrid y Museo de San Isidro. Francia no se queda atrás: desde el famoso museo del Louvre con su exposición sobre la joyería de la corona francesa, pasando por el insigne Mont Saint-Michel y el Musée de la Visitation y la Maison

d'Orfèvrerie, hasta las múltiples exposiciones temporales de museos como el Musée de Fenailles y el castillo de Domaine de Kerguéhennec. Los textos provenientes de los museos tienen la particularidad de que suelen venir acompañados de imágenes e, incluso, de una adaptación a audioguía, donde se suele hacer hincapié en las descripciones de los objetos expuestos. De este modo, la multimodalidad se añade a la dificultad de la traducción de esta tipología textual, lo que supone un gran desafío para los traductores.

– Instituciones eclesiásticas: La mayor parte de la orfebrería que se conserva en la actualidad tanto en España como en Francia es orfebrería religiosa. Esto se debe a que, a lo largo de los siglos, la producción de orfebrería ha estado bastante ligada a la Iglesia católica. Asimismo, cabe destacar que, uno de los motivos para que se haya conservado mejor la orfebrería religiosa que la civil, según Rivas Carmona (2015: 235), es:

– que los objetos de culto pertenecían a una comunidad y no se podían vender o deshacer fácilmente, como ocurría en las piezas civiles, ya que, al morir su propietario, los herederos se repartían sus bienes y podían disponer de ellos como quisieran. En el caso de los objetos de plata, podían venderlos o fundirlos, o bien, si los conservaban, al cabo de varias generaciones resultaba imposible seguirles la pista. Únicamente aquellas obras que pertenecían a un organismo civil, como los ayuntamientos, u otras asociaciones de tipo laico, se han conservado en algunos casos, como por ejemplo las mazas, emblemas de poder de los ayuntamientos, y de otros organismos, como las universidades y otras asociaciones de importancia.

– Aunque en esta cita Rivas Carmona hable exclusivamente de la región de Andalucía, consideramos que su análisis es aplicable a todas las regiones donde la Iglesia ha tenido la misma relevancia. La relevancia de la orfebrería religiosa en ambos países y la variedad de objetos creados dentro de este ámbito crea la necesidad al traductor de tener un recurso amplio que

recoja tanto los artículos expuestos (cálices, cruces, portaviáticos, etc.) como las técnicas utilizadas (cincelado, repujado, filigrana, etc.). Algunas situaciones comunicativas donde aparezca el léxico relativo la orfebrería religiosa son los catálogos de las exposiciones de museos asociados con catedrales o iglesias, documentales, textos informativos sobre ceremonias y festividades religiosas (como la Semana Santa) y archivos históricos. En este sentido, se observa que, en ocasiones, los textos de orfebrería producidos por las instituciones eclesiásticas se entremezclan con los textos museísticos.

– Ámbito comercial: En este sector hablamos de joyería, que es la rama de la orfebrería que funciona como un adorno personal. La joyería es la más conocida por la ciudadanía y una de las más rentables de nuestra economía. Se trata de la joyería de grandes marcas como Tous, Pandora, Bijoux Brigitte, Cartier y un largo etcétera, así como la de pequeños comercios de joyería artesanal. España, sobre todo la región de Andalucía, posee una trayectoria muy importante dentro del mundo de la joyería. Asimismo, el mercado de la joyería en Francia está en auge, y según la OEC (2020), las cifras de exportación de joyas y metales preciosos de Francia a España fueron 609 millones de dólares estadounidenses. La traducción de la joyería comercial presenta varias dificultades para el traductor. En primer lugar, los textos publicitarios relativos a la joyería tienden a ser textos híbridos, en los que se entremezclan las características propias de un texto publicitario (uso reiterado de adjetivos y de figuras retóricas) y el léxico de un texto científico-técnico. En segundo lugar, los nombres de una gran cantidad de joyas hacen referencia a culturemas que no existen en el texto meta. Es el caso de, entre otros, «chévalière», que literalmente se traduciría como «caballera», pero que designa a lo que en español se conoce como una «sortija masculina»; «puce d'oreille», que significa «pulga de oreja» pero que en español se denomina «pendiente de botón»; y «créoles», cuyo nombre en francés proviene de su ascendencia criolla y que en español se traduce

como «argollas» debido a su forma. De este modo, se puede observar que para elaborar una herramienta terminológica que sirva al traductor que se enfrente a un encargo de estas características, primero debemos compilar un corpus variado, y después, realizar una extracción terminológica y estudiar la fraseología perteneciente a esta área.

4. CONFECCIÓN DE UN CORPUS SOBRE EL LÉXICO DE LA ORFEBRERÍA

Como se ha visto en el apartado anterior, el léxico de la orfebrería abarca tres ámbitos: el museístico, el eclesiástico y el comercial. En este artículo, tras analizar los distintos contextos comunicativos donde se producen textos relacionados con la orfebrería, se ha optado por elaborar un corpus sobre un sector dentro de los textos museísticos de orfebrería cuya aplicación al sector de la joyería y de la orfebrería ha sido poco estudiada: el sector turístico. La especificidad de esta rama dificulta la accesibilidad a los textos que componen el corpus que queremos desarrollar. Este hecho nos empuja a profundizar en las bases teóricas y prácticas de la confección de un corpus.

Para recopilar y diseñar nuestro corpus, se ha optado por seguir el trabajo de Vargas Sierra (2006), quien afirma que, para confeccionar un corpus debemos atender a la adecuación al proyecto de los textos seleccionados, al equilibrio y la representatividad de nuestro corpus y, por último, a la tipología.

– Adecuación.

  Para determinar la adecuación del corpus al proyecto, Vargas Sierra (2006: 5) se basa en el trabajo de Sánchez et al. (1995: 41) y afirma que depende de tres factores fundamentales: que el dominio de los textos esté bien delimitado, que los textos sean lo suficientemente representativos y que se encuentren en un equilibrio para extraer unas conclusiones acertadas, que la organización del corpus favorezca su explotación y, por último, que el tamaño y el formato de los

textos no provoquen una incompatibilidad con el programa utilizado. En nuestro caso, la mayoría de los textos que encontramos para elaborar el corpus estaban en formato PDF. En este sentido, hemos tenido que asegurarnos de que fuera un PDF legible, es decir, que no tuviera que pasar por un programa de reconocimiento óptico de caracteres (OCR) para poder reconocer el cuerpo textual. De este modo, ha sido sencillo extraer las palabras que componen nuestro corpus a partir de un formato en texto plano compatible con el programa de análisis de corpus utilizado, Antconc.

– Equilibrio y representatividad

En un corpus general, los distintos desequilibrios de calidad y representatividad que puedan surgir se acaban neutralizando debido al gran número de palabras que contiene. Los corpus especializados suelen ser menos amplios y tienen una disponibilidad limitada, ya que tratan temáticas más específicas que los corpus generales. Estos factores provocan que existan desequilibrios en la representatividad, puesto que podemos obtener múltiples textos de una misma fuente o de una misma situación comunicativa. La variedad es esencial para compilar un corpus textual representativo.

Biber (2012: 3-4), apunta a que un error que cometen la mayoría de los investigadores a la hora de diseñar un corpus es intentar obtener una muestra lo más amplia posible. Sin embargo, Biber apunta a que en la representatividad de los textos de un corpus lingüístico es mucho más importante la variedad situacional y de perspectivas lingüísticas. En consecuencia, dicho autor considera que la representatividad de una muestra depende del rango de tipologías textuales que abarque dentro de la especialidad y el rango de distribución lingüística. En el ámbito turístico ligado a la orfebrería, existe un problema con la amplitud del rango de tipologías textuales, ya que solo encontraremos folletos turísticos, dossiers de exposiciones, catálogos y pequeñas notas bajo obras

orfebres dentro de los distintos museos de la zona estudiada. Además, nuestro trabajo está acotado al lenguaje de la orfebrería en España y Francia, por lo que no consideraremos textos pertenecientes a distintas regiones francófonas e hispanoparlantes. No obstante, la ventaja es que la orfebrería concierne a áreas muy distintas, y su terminología está ampliamente documentada en las distintas regiones de ambos países. En este sentido, la representatividad de nuestro corpus se fundamentará en recopilar textos de distintas zonas geográficas y con distintos enfoques: Semana Santa, casas museo, exposiciones temporales de orfebrería moderna y de joyería.

Asimismo, Biber (2012: 4) hace hincapié en que la representatividad de un corpus depende en primer lugar de la caracterización de la población a la que representa, lo cual se divide en dos aspectos fundamentales: los límites de la población (qué textos se incluyen y se excluyen de este grupo) y la organización jerárquica dentro de la población. Vargas Sierra (2006: 6-7) ataja estos aspectos centrándose en las distintas situaciones comunicativas que debe contener un corpus, e incide en que se debe distintas situaciones comunicativas para poder representar los distintos grados de especialización, algo clave en el equilibrio de un corpus, y que ayudará al terminógrafo a elaborar una herramienta más completa. De este modo, Vargas Sierra (2006: 8) nos presenta una tabla con tres situaciones comunicativas que marcan la especialización de los textos seleccionados (experto-experto, experto-semiexperto, experto-lego) y nos explica el porcentaje de textos que ha obtenido en cada categoría. Esta clasificación la consideramos adecuada en un corpus más general que el nuestro, ya que en esta presentación estamos hablando de una rama de un corpus. Además, en el discurso turístico, encontramos que la mayoría de las situaciones comunicativas se reducen a la interacción entre un experto y un lego en la materia, por lo que hemos considerado más útil

realizar una clasificación con los tipos de textos tratados y su contexto.

a) Catálogo: comunicación especializada. Está escrito por expertos para otros expertos o interesados en la materia.

b) Dossier: comunicación semiespecializada. Su función es informar al público del museo sobre la exposición sin profundizar tanto como un catálogo sobre los objetos expuestos y sus características.

c) Folleto: de carácter divulgativo. Los interlocutores son el museo y los clientes.

– Tipología de corpus

A la hora de elaborar un corpus, debemos tener en cuenta las características principales que contendrá. Vargas Sierra (2006) señala las siguientes características:

– Modo canal de producción

El modo o el canal de producción depende de la situación comunicativa en la que se den en los textos que estamos estudiando. De este modo, se pueden distinguir corpus orales, textuales y mixtos. Un corpus oral es aquel que se obtiene mediante una grabación de una situación comunicativa concreta. Los corpus textuales son aquellos que se obtienen exclusivamente mediante un canal escrito. Un corpus mixto abarca un medio escrito y oral. Este último es el caso de un corpus que recopile transcripciones de conversaciones y textos producidos de forma escrita en su formato original. En nuestro caso, se ha optado por recopilar un corpus escrito sobre todo por la falta de disponibilidad de textos orales sobre orfebrería aplicada al turismo.

– Tamaño del corpus

– Como ya se ha tratado antes, el tamaño es una cuestión importante dentro de la representatividad de un corpus. Aunque,

como ya mencionábamos con Biber (2012), no podemos olvidar nunca que la representatividad y el equilibrio de un corpus dependen fundamentalmente de la variedad textual que exista en él, es verdad que el tamaño de un corpus es una cuestión interesante a la hora de conocer la amplitud y alcance de nuestro corpus. Vargas Sierra (2006) propone a través del trabajo de Berber (2000: 346) que un corpus pequeño abarca menos de 80 000 palabras, un corpus pequeño-mediano abarca entre 80 000 y 250 000 palabras, un corpus mediano recoge entre 250 000 a 1 millón, uno mediano-grande está compuesto de un 1 millón a 10 millones de palabras y, por último, un corpus grande recopila más de 10 millones de palabras. Nuestro corpus abarca 171 281 palabras, lo que significa que, según la clasificación que establece Vargas Sierra (2006), se trata de un corpus pequeño-mediano.

– Tamaño de las muestras

  Con respecto al tamaño de las muestras, no hay un consenso en el mundo de la lingüística de corpus y depende de las especificaciones de nuestro proyecto. Biber (2012: 23) afirma que las variaciones de las características lingüísticas del dominio tratado en nuestro corpus se podrán observar en muestras amplias y recomienda que sean lo suficientemente grandes como para poder detectar las diferencias en la distribución de algunos rasgos lingüísticos. En el caso de nuestro corpus, la longitud de los textos varía mucho según su tipología. Un catálogo posee un gran número de palabras, mientras que un folleto quizá no llegue a las 500. En este sentido, se ha decidido no fragmentar ninguna de las muestras con el fin de recabar la mayor cantidad de información posible.

– Anotación

  Según Adama et al. (2022: 4), la anotación de un corpus consiste en realizar marcas o etiquetas sobre los textos que describan, analicen o relacionen aspectos concretos

de la morfología, la sintaxis, la semántica y las correferencias textuales. Las necesidades de nuestro trabajo no requieren el uso de ningún tipo de anotación de estas características, por lo que se ha omitido.

– Corpus documentado o no documentado

Según Vargas Sierra (2006: 12-13), un corpus documentado es aquel cuyos textos van acompañados de un archivo asociado un DTD (Document Type Definition) o cabecera de SGML que explica la filiación y la descripción de los elementos textuales. Nuestro corpus no está documentado debido a que no es necesario para cumplir con el fin de nuestro trabajo.

– Período de tiempo

El período de tiempo seleccionado ha sido desde el siglo XX hasta la actualidad por dos factores: disponibilidad de textos y poca variación diacrónica de la terminología relacionada con las técnicas tradicionales y los artículos terminados desde el Barroco y el Rococó.

– Capacidad de actualización

Este apartado se refiere a si es un corpus monitor y, por tanto, abierto a continuas actualizaciones, o no. En nuestro caso, debido al objetivo de nuestro corpus y la escasa actualización de la orfebrería en el ámbito turístico, no hemos considerado necesario realizar un corpus abierto.

– Finalidad

La finalidad de nuestro corpus es crear una base terminológica bilingüe sólida que permita la creación de una herramienta lexicográfica multimodal que contemple distintos aspectos dentro del léxico de la orfebrería. Este corpus es solo una pequeña parte de nuestra tesis doctoral, en la que abarcaremos un corpus más amplio.

– Método de muestreo

Según Vargas Sierra (2006: 14), el método de muestreo puede ser por conveniencia, proporcional y/o estratificado. El método por conveniencia suele ser el más recurrente, ya que consiste en buscar la información en Internet, CD y distintos tipos de soporte y se seleccionan porque son fáciles de obtener. En el muestreo proporcional, se elige a un grupo de participantes y se recaba todo el material escrito y hablado que produzcan y reciban en un espacio de tiempo determinado. Por último, el método de muestreo estratificado divide a la población de una investigación cuantitativa (en este caso, la población serían los textos) en distintas categorías.

El método de muestreo de nuestro corpus es de conveniencia y estratificado. Un primer paso es identificar y describir la población, mencionar el tamaño de esa población y establecer los medios de identificación de los individuos que la conforman (Segoviano y Támez, 2014). En nuestro caso, hemos seleccionado los textos según su origen (museo, exposición temporal) y su tipología textual (dossier, artículo y folleto). En la elaboración de un corpus más amplio que trate el lenguaje de la orfebrería en general, conviene también añadir la variable del origen geográfico como un estrato, porque tal y como vemos en trabajos como los de Valadés Sierra (2018), la terminología de la joyería varía según el área geográfica.

– Lenguas

El corpus que planteamos en este artículo es un corpus bilingüe, en francés y en español sobre el léxico de la orfebrería dentro de contextos turísticos. Tal y como se expresaba en el apartado anterior relativo a las situaciones comunicativas donde encontramos léxico de orfebrería, se han elegido estas dos lenguas debido a la cercanía del mercado francés y español. Además, cabe destacar

que con este trabajo se pretende crear un corpus comparable, ya que la mayoría de los materiales encontrados no están traducidos al español o al francés, lo que dificulta la creación de un corpus paralelo. No obstante, si este estudio se realizara con el par de lenguas español e inglés, podría ser interesante estudiar las traducciones del léxico especializado en el sector de la orfebrería. Por último, se debe mencionar que se ha optado por elegir un número similar de textos en cada una de las lenguas (nueve textos en francés y once en español) para poder tener una representación proporcional de cada una de las culturas tratadas.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos ofrecido una contextualización y una definición de orfebrería. Más adelante, se han explorado las características de este sector y en qué contextos comunicativos se desarrolla el léxico especializado en la orfebrería y en la joyería. Para ello, hemos analizado tres contextos: el museístico, el religioso y comercial. A lo largo de este trabajo, se ha optado por analizar el diseño de un corpus compuesto por textos derivado del ámbito museístico, y concretamente, del ámbito turístico dentro de los museos. Esto se debe a que el sector de la orfebrería es un campo extenso y diverso, por lo que las tipologías textuales y los niveles de registro presentes en un corpus especializado en orfebrería serán variopintas. Para poder establecer las bases para la confección de un corpus hemos decidido presentar la confección de un subcorpus relativo a los textos turísticos relacionados con la orfebrería. Gracias al trabajo de Vargas Sierra (2006) y Biber (2012), hemos acotado los aspectos más importantes del corpus: la adecuación, el equilibrio y la representatividad, y la tipología de corpus. Con este análisis, esperamos dar lugar a futuras investigaciones donde se profundice sobre el léxico de la orfebrería y joyería de una forma más amplia.

6. REFERENCIAS

Aldama, N., Guerrero, M., Montoro, E., & Samy, D. (2022). *Anotación de corpus lingüísticos: metodología empleada en el Instituto de Ingeniería del Conocimiento (IIC).* Madrid: Instituto de Ingeniería del Conocimiento.

Berber Sardinha, A. P. (2000). Lingüística de Corpus: histórico e problemática. *D.E.L.T.A*, 323-367.

Biber, D. (2012). *Corpus Linguistics* (Vol. IV). Londres: SAGE.

García Antuña, M. (2011). *La variación especializada. Caracterización terminológica del léxico específico de la piel.* Cádiz: Universidad de Cádiz.

Habashi, F. (1997). *Handbook of Extractive Metallurgy.* Weinheim: Die Deutsche Bibliothek.

Liao, M.-H. (2018). Museums and creative industries: The contribution of Translation Studies. *The Journal of Specialised Translation*, 45-62.

Luque Janodet, F. (2020). *La metáfora conceptual en las lenguas de especialidad: estudio comparativo francés-español del discurso de la cata de vino.* Córdoba: UCOPress.

Ramírez Almansa, I. (2020). *Terminología y traducción en contextos especializados (alemán-español): Vitivinicultura.* Córdoba: UCOPress.

Sáenz Preciado, J. C. (2017). La joyería romana: mucho más que un complemento. *CSDMM*, 45-62.

Sánchez, A., Sarmiento, R., Cantos, P. y Simón, J. Cumbre. (1995). *Corpus lingüístico del español contemporáneo. Fundamentos, metodología y aplicaciones*. Madrid: SGEL.

Sanz, M. J. (2015). La platería barroca y rococó en la campiña sevillana. *Laboratorio de Arte, 27*, 231-252.

Segoviano, J., & Tamez, G. (2014). Muestreo Estratificado. En E. Pastor, G. Tamez, & K. Sáenz, *Métodos y Técnicas culitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en Ciencias Sociales* (págs. 438-457). México: Tirant Humanidades.

Sinclair, J. (1996). *Preliminary recommendations on Corpus Typology.* EAG-TCWG-CTYP/P. Pisa: EAGLES.

The Observatory of Economic Complexity. (2020). *Metales preciosos y joyas en Francia*. Obtenido de https://oec.world/es/profile/bilateral-product/natural-cultured-pearls-precious-semi-precious-stones-precious-metals-metals-clad-with-precious-metal-and-articles-thereof-imitation-jewellery-coin/reporter/fra

Valadés Sierra, J. M. (2018). Notas sobre el uso del término «orive» en Extremadura. *Revista de Folklore, 435, 4-1*

Vargas Sierra, C. (2005). *Aproximación terminográfica al lenguaje de la piedra natural. Propuesta de sistematización para la elaboración de un diccionario traductológico.* Alicante.

Vargas Sierra, C. (2006). Diseño de un corpus especializado con fines terminográficos: el corpus de la piedra natural. *Debate terminológico*.

DISCOURSE CREATION: TRANSLATION TECHNIQUE OR SPANISH FILM PATTERN. A CASE STUDY

CARMELO BAZACO GÓMEZ
Universidad Europea del Atlántico

PAULA QUIJANO PEÑA
Universidad Europea del Atlántico

1. INTRODUCCIÓN

The field of film title translation has received attention in recent years (Calvo, 2000; Santaemilia, 2000; Mendiluce and Hernández, 2005; Luján, 2010; Leonardi, 2011; Mei, 2010; Chang, 2012; Baicchi, 2013; Šidiškytė and Tamulaitienė, 2013; Peña-Cervel, 2016), although these authors have mostly centered on linguistic and methodological aspects of the translation process. The present study focuses on the analysis of the different techniques used in the translation of film titles of American movies in Spain during the decades starting in 1930 all the way up to the 1960s. As it happens in other linguistic contexts (Yin, 2009; Leonardi, 2011; Shi, 2014), some of these translations are not easily connected to the original film. While in some cases there is a clear linguistic equivalence between the source title and the Spanish translation—*The Apartment*→ *El Apartamento*—there are also instances of adaptation—*Gone with the Wind* → *Lo que el Viento se Llevó*—which would be natural, linguistically motivated techniques. There is, however, a large number of cases where the Spanish translation deviates from the original in ways that are not readily explainable following linguistic or cultural criteria, but rather seem to be motivated by a desire on the part of the translators to infuse the title with a higher emotive or dramatic sense.

Examples such as Twelve Angry Men → Doce Hombres sin Piedad 'Twelve Merciless Men', The Big Sleep → El Sueño Eterno 'The Eternal Sleep', Rear Window → La Ventana Indiscreta 'The Indiscreet

Window', or On the Waterfront → La Ley del Silencio 'The Law of Silence' show how Spanish translations amplify the suggestive power of the source, either by modifying the original content—angry becomes merciless, big becomes eternal, rear becomes indiscreet—or by circumventing the original and instead choosing to produce a novel title altogether. Domestication (Nida, 1993; Venuti, 1995) is the translation technique of adapting a text to make it more familiar to the target audience and it is a common technique employed by translators, although in the instances that are the focus of this paper, it is not clear why a Spanish audience would feel more at home with a more dramatic title for a film. The aim of the present research is to provide an explanation for these translations by first analyzing the phenomenon and proposing that the titles of films produced in Spain at the time were in fact setting the expectation that movies had titles that were more emotionally charged than some of the ones produced in Hollywood, and that translators were adapting these titles outside of what could be strictly considered a linguistic choice based on bringing the emotional level of film titles to the Spanish standard.

2. FILM TITLES AND TRANSLATION

Film titles are designed to provide the movie-going audience with enough information about the film they are attached to. Hatim & Mason (1990) point out that translation involves a process, as well as procedure where decisions are made, and finally, an act of communication between language users. In the case of movie titles, one first needs to consider the film title genre per se. The original film title, as a source text, needs to already convey a particular meaning in a reduced format, namely, what the film is about. Moreover, the title itself also needs to generate a need for the potential audience to actually go and see the film. This was particularly relevant in the era this paper centers on, the decades going from the 1930s to the 1960s. During that era, the amount of information that the audience had was more reduced than the one we have today. The absence of television and internet ads made film titles much more relevant, since in many cases, they were the main source of information about upcoming movies. Thus, translating film titles is not simply a

linguistic exercise, but also a pragmatic one—there is the need to make the film appealing to the public.

As Leonardi (2011, p. 181) points out "Although, it is clearly impossible to convey all the details of a film in a title, it seems that strategies employed to deal with it are largely justified by commercial needs rather than cultural differences or linguistic difficulties.

It is precisely on these commercial needs that the present analysis focuses, Spanish translation of movie titles employed certain techniques in order to accommodate these commercial needs, while purely linguistic and cultural considerations took a backseat.

In order to justify this claim, we need to observe the kind of titles that Spanish movies had during that era. For example, the following are the titles Spanish movies from 1935 to 1941:

- Nobleza Baturra → 'Redneck Noblesse'
- *Carne de Fieras → 'Beast Flesh'*
- *Barrios Bajos → 'Slums'*
- *Aurora de Esperanza → 'Dawn of Hope'*
- *Carmen la de Triana → 'Carmen from Triana'*
- *Nuestro Culpable → 'Our Guilty Man'*
- *Suspiros de España → Spanish Sighs'*
- *Mariquilla Terremoto → 'Mariquilla Earthquake'*
- *Los Hijos de la Noche → 'Sons of Might'*
- *Rápteme Usted → 'Kidnap Me'*
- *Torbellino → 'Whirlwind'*
- *Boda Accidentada → 'Troublesome Wedding'*
- *Raza → 'Race'*
- *Porque te ví llorar → 'Because I Saw You Cry'*
- *El Hombre que se Quiso Matar → 'The Man Who Wanted to Kill Himself'*
- *A mí no me Mire Usted → 'Don't You Look at Me'*

These titles exemplify the kind of titles that Spanish film makers were giving their productions. As can be seen, these are generally speaking leaning towards being dramatic or emotive. It is the contention of the present research that this pattern of film titles found in Spain during

these decades that influences the translation of American movies opening there. In essence, these titles created a dialogue between film makers and the audience where there was an expectation that movies needed to have a suggestive title, and this dialogued permeated to the way in which translators adapted Hollywood titles to Spain. The following section studies how different translation techniques are employed in achieving the desired effect.

3. ANALYSIS

The focus of this paper is identifying and exemplifying the reasons behind the patterns of translation of Hollywood film titles in Spain up to the 1960s. Specifically, the way in which the original titles are given translations that increase or focus on the more dramatic or emotive aspects of the movie, specifically because Spanish films were given those type of titles. In order to align the titles of Hollywood movies with those being produced in Spain, the need arose to deviate from more literal translations.

The aforementioned pattern is best attested in cases where the translation technique employed does not depart too much from the original: *Arsenic and Old Lace* → *Arsénico por Compasión, 12 Angry Men* → *Doce Hombres sin Piedad*. It is interesting to point out how some of these examples might be considered misleading, as in the case of *Arsenic and Old Lace* → *Arsénico por Compasión*. The original title establishes an opposition between an ominous element, arsenic, a potent poison used to kill people, and old lace, which suggests a connection to prim and proper old ladies. These two conceptually antagonistic concepts—murders and old ladies—is readily available just by reading the original title in English. In this sense, this original title already attempts to create a contrast which hints at the possible themes present in the movie—a murder mystery involving a couple of old ladies. This contrast is in fact representative of the film, which is traditionally considered a black comedy, i.e. a film which pokes fun at gruesome crimes. The Spanish translation, while successfully conveying the dark aspects of the

original, does not provide the contrastive element, thus losing the "comedy" aspect of a black comedy.

In order to account for this pattern in more precise terms, we will refer to several translation techniques. On the one hand, in cases where the original title is expanded on, two techniques are employed; elision and amplification. Amplification (Hurtado, 2017; Baker, 2019) involves adding additional information in the target language text to make the text more comprehensible or more easily accessible, while elision is the opposite act of deleting parts of the source text. These techniques can be attested in the translation of film titles such as the following:

1) *a. The Devil and Miss Jones → El Diablo Burlado 'The Mocked Devil'*

b. Now, Voyager → La Extraña Pasajera 'The Strange Voyager'

While in the examples shown in 1) both elision and amplification are present, it is not clear that the objective behind these techniques is to make the translation more comprehensible to the reader, since there is nothing particularly impregnated with cultural meaning in the source text. Instead, it is the contention that these translation techniques were employed to enhance the emotive charge of the source title and bring it more in line with the kind of titles that were being produced for Spanish movies. In this sense, the proposed translation for 1a) not only includes the notion of the Devil, but also that he was mocked, and in 1b), the movie is not simply about a voyager, but about one who is strange.

By far the more frequent technique that can be found in the translation of film titles of this era is, however, discursive creation. Discursive creation (Molina & Hurtado Albir, 2002) is a technique whereby a non-lexical equivalence is established that works in the particular context of the source text. This particular technique can be frequently found in the translation of idiomatic expressions, which are not always susceptible to a more literal approach. Under this consideration, we can identify a number of translated titles, such as:

2) *a. High Noon → Solo ante el Peligro 'Alone against Danger'*

b. Shane → Raíces Profundas 'Deep Roots'

c. Big Country → Horizontes de Grandeza 'Horizons of Greatness'

d. Butch Cassidy and the Sundance Kid → Dos Hombres y un Destino 'Two Men and One Destiny'

As can be seen in example 2), none of the proposed titles follow the linguistic path laid out by the source text. In some cases, as in 2b) and 2d), a proper name is replaced by a description or explanation, either of the men in question or the plot of the movie. In other cases, as in 2c), the syntactic structure of the source text is more or less preserved—Noun + Descriptor—but the lexical content is completely changed. And in the more extreme cases, as in 2a), not even the syntactic structure is preserved—Noun+ Adjective turns into Adjective + Prepositional Phrase. As to why these cases of discursive creation are so common in the translation of film titles, we can identify an overall pattern that can be best explained through analyzing some further examples.

Two further representative examples of this discursive creation, that is, translations that ignore the linguistic content of the original title and rather focus on describing the movie in a more emotive manner are two classics, *The Searchers*, which was translated as *Centauros del Desierto 'Desert Centaurs'*, and *North by Northwest*, translated as *Con la Muerte en los Talones 'With death on His Heels'*. In the case of the former, this 1956 western portrays a 5-year manhunt of a man tracking down the comanches that killed his family. The original title references the main plot of the movie—a man searching for those who slaughtered his wife and kids. The Spanish translation, while undoubtedly more evocative and poetic, *'Desert Centaurs'*, loses the notion that the public would be watching a movie centering on a search. There is no clear, apparent need to deviate in such a way from the source text, since there is nothing particularly cultural or evocative about The Searchers that a more literal translation would not be able to portray. In this case, we put forward the notion that this was a case of discursive creation not for the usual reasons described in the translation literature, but rather to make the title align

more closely with the type of titles that Spanish movies were being given at the time.

In the case of *North by Northwest*, a 1959 thriller directed by Alfred Hitchcock, the film takes its title from the direction taken by its main character as he is being chased by a group of criminals, starting in New York City, moving North through New York state to finish in South Dakota. The Spanish translation foregoes this idea and instead opts for *Con la Muerte en los Talones 'With Death on His Heels'*, a common expression which applies to people who are close to being reached by deathly danger. In this case, the Spanish translation once again opts for a more emotive version than the original title, although in this case, the plot element of the chase is not present. Once again, there is no clear linguistic need that requires such a stark departure from the original source, and instead, this translation can be better explained in terms of the translator identifying North by Northwest as to bland, especially for such as suspenseful thriller, and decided to opt for a much more dramatic *Con la Muerte en los Talones*.

One final example that illustrates this discourse creation technique used by Spanish translators is the case of *The Sound of Music*, which was translated as *Sonrisas y Lágrimas 'Smiles and Tears*'. In this case, once again the translator forewent the linguistic content of the source title and decided upon an altogether novel creation. As expected, the decision was made to increase the emotive charge of the original title, moving away from the benign and pleasant interpretation that *The Sound of Music* suggests and settles on two more emotional nouns, smiles and tears. Interestingly, the Spanish translation tells us more about the plot of the movie than the original Hollywood one. The Sound of Music tells the tale of an Austrian family that overcomes the death of the mother thanks to the presence of a woman who teaches the children how to sing—hence, *smiles*. When the Nazis annex Austria, the family flees the country after many dangers—the *tears*. However, the original title does suggest that the film is a musical, which the Spanish translation omits. It is conceivable that, to the mind of the Spanish translator, it was more important to suggest the emotional rollercoaster that the Austrian family goes through than the musical numbers present in the movie. Spanish

audiences would be more easily lured to the theatre by the prospect of smiles and tears than by songs. Once again we can see how the translation is not guided by linguistic criteria, or even cultural criteria associated to linguistic those expressions, but by cultural expectations that exist outside of the realm of language.

The case of movie titles that are comprised only by a proper name or that include a proper name pose an interesting challenge from a translation perspective. In some instances, these proper names have not only significance as elements informing about the contents of the movie, but also present cultural connotations that, while readily available to the American public, would go unnoticed to the Spanish one. In some of these cases, the translation in Spanish opted for a discursive creation approach (Molina & Hurtado Albir, 2002), where the original title was ignored and instead, a full creation was adopted. For instance, in the 1950 black comedy *Sunset Boulevard*, the story centers around how the Hollywood film industry treats, or mistreats, its own and how stars are destroyed as soon as they cease to be marketable. While the original title is evocative to an American audience, who will be familiar with Sunset Boulevard and its connection to Los Angeles and the Hollywood industry, it would have been lost to a 1950s Spanish audience. Instead, the film title was translated as *El Crepúsculo de los Dioses 'The Twilight of the Gods'*, a much more ominous title than the original, while still metaphorically referring to film stars being identified as gods, and, in a roundabout way also referencing to the name of the street itself, since *crepúsculo* in Spanish can mean *sunset* and *twilight*. It is also worth noting that, unlike the original title, the Spanish version does refer to the plot of the movie—stars falling from grace, while the English original lacks this particular reference. A similar approach can also be attested in another comedy with dramatic elements film from 1939, *Mr Smith Goes to Washington*, which in Spain was translated as *Caballero sin Espada 'Knight without a Sword'*. In this case, a naïve politician has to fight political corruption and is politically humiliated and almost destroyed in the process, only to achieve success in the nick of time. In this case, the translation uses a discourse creation not for linguistic reasons, but to emphasize the dramatic aspect of the struggle that Senator Smith

must face in the film, where he is forced to fight a corrupt system without help or hope, even though truth is on his side—hence, a knight without a sword. Just like it happened in *Sunset Boulevard*, the Spanish translation focuses on the dramatic aspects of the movie, and ignores the comedic aspects of it in order to appear more attractive to the Spanish audience.

In cases where the name is simply the name of one of the characters or locations present in the movie, without any further cultural connotations, one could reasonably expect that there is no real need to propose anything other than that very same name. For instance, the 1953 western *Shane* could potentially have had the same title in Spain. Shane is the name of the main character in the movie, it is not a historic character and if no further background was necessary for an American audience, it can be safely assumed that a Spanish audience would not have needed any further information. Nevertheless, Shane was translated as *Raíces Profundas 'Deep Roots'* in Spain. This, once again, cannot be accounted for in terms of simply linguistic reasons. There needs to be a further motivation operating on the translator, namely, to bring the mundane *Shane* into a much more evocative *Raíces Profundas*, which would potentially be mucho more successful in bringing Spanish audience to the theatres.

Within this category of titles being comprised of proper names, we also find a notable case in Stanley Kubrick's 1964 film *Dr Strangelove, or How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb*, a film title that includes a proper name and a further explanation in the original. The eponymous character, Dr Strangelove, is a character specifically created for the movie, with the expansion hinting at the main theme, a nuclear attack on the Soviet Union during the Cold War. The tongue-in-cheek nature of this title already hints at the film being a comedy, something that would not be obvious had the film been simply titled *Dr Strangelove*. The Spanish translation chooses to forego both the proper name and the original expansion entirely, and follows the discursive creation route, adhering to the nuclear, Cold War theme additionally including the comedic overtones in the form of a question, *¿Telefono Rojo?, Volamos hacia Moscú.* It is not clear if Kubrick, a filmmaker that took special interest in how his movies were adapted to other languages (RTVE,

2021) had something to do with this choice, but it nevertheless serves to illustrate the main point presented in this paper regarding the strategies present in film title translations in Spain.

All the examples provided in this section strengthen the notion that the translation choices and techniques employed by Spanish translators when it came to American films of that era were significantly affected by the overall tone of the film titles being produced in Spain. The extended use of discursive creations in situations that apparently do not warrant them, whether linguistic or cultural in nature, point towards a different reason for their use, and the heightened sense of the emotional in these creations maps with translator desire to align their proposals with the manner in which Spanish film makers were titling their movies. Furthermore, the importance that movie titles when attracting audiences had in those times also supports this idea that film title translations were colored by the Spanish standard.

4. CONCLUSIONS

The present study has presented examples of a pattern of translation of film titles of Hollywood films in Spain up until the 1960s. There is a tendency to use discursive alterations, where the source text is mostly ignored and instead the translator proposes a linguistic innovation that focuses not only on describing the film, but also in doing it in a more emotive, emotionally charged manner. The observed pattern is easily attested, and can be analyzed in terms of a marketing strategy on the part of movie exhibitors in Spain wanting Hollywood films to have the same feel as local ones. We conclude that the increased roles that titles played a much bigger role in attracting crowds is the main reason for this translation approach. As such, this presents an interesting case of translation being affected by factors other than the mere linguistic ones, and how elements such as cultural expectations—film titles being dramatic or emotive—or marketing reasons—film titles being the main attention grabber for potential movie goers—can affect decisions made by translators in a wide spectrum of cases and across several decades.

A possible productive avenue for further research lies in a synchronic analysis of film translations in other Spanish speaking countries in order to determine if the same pattern observed in Spain is also operative in those countries, to what extent and whether the same translation techniques are employed. This would represent an opportunity to further traductology studies not only from a technique perspective, but from the connection between translation and culture. Although the field of film title translation has received attention in recent years, specific cultural factors such as the one proposed in the present study, affecting very concrete temporal periods and locations can shed some light unto the process that translation involves.

5. REFERENCES

Bai, Z. (2018). On Translation Strategies of English Movie Titles. *Journal of Language Teaching & Research*, *9*(1). Academy Publication.

Baker, M. (2019). Corpus-Based Translation Studies*: The challenges that lie ahead. In *Researching Translation in the Age of Technology and Global Conflict* (pp. 44-54). Routledge.

Baicchi, A. (2013). Film titles and literary titles: analysis of threshold items in different modes of communication. In Montagna, E. (Ed.), *Readings in Intersemiosis and Multimedia* (pp. 1-20). Ibis Edizioni.

Calvo, J.J. (2000). La cartelera cinematográfica española en versión original ¿síntesis dialéctica de aculturación o síntoma de sandía afectación? In Fernández, F. (Ed.), *Los estudios ingleses*. *El reto del 3.º milenio* (pp. 59-75). University of Valencia.

Chang, Y. (2012). A tentative analysis of English film title translation characteristics and principles. *Theory and Practice in Language Studies* 2(1), 71-76. Academy Publication.

Chung, J. & Eoh, J. (2019). Naming strategies as a tool for communication: application to movie titles. *International Journal of Advertising*, *38*(8), 1139-1152. Taylor & Francis.

Hatim, B. & Mason, I. (1990) *Discourse and the Translator*. Longman.

Hurtado, A. (2017). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología* (9th edition ed.). Cátedra.

Leonardi, V. (2011). Translating film titles: Linguistic skills, cultural awareness or marketing strategies? *Язык, коммуникация и социальная среда*, (9), 180-201.

Luján, C.I. 2010b. Traducción de los títulos de las películas en los cines de España: ¿Inglés y/o español? *Odisea* 11: 301-313. University of Almería.

Mei, Z. (2010). On the translation strategies of English film titles from the perspective of skopos theory. *Journal of Language Teaching and Research* 1(1), 66-68. Academy Publication.

Mendiluce, G. & Hernández, A.I. (2005). Tradúcelo como puedas: el título de las películas y su traducción inglés/español. In García Peinado, M.A. et al. (Eds.), *El español, lengua de cultura, lengua de traducción: aspectos teóricos, metodológicos y profesionales* (pp. 559-569). University of Castilla-La Mancha.

Molina, L. & Hurtado Albir, A. (2002). Translation techniques revisited: A dynamic and functionalist approach. *Meta: Journal des Traducteurs/Meta: Translators' Journal*, *47*(4), 498-512. University of Montreal.

Nida, E. A. (1993). *Language, Culture, and Translating, Shanghai*. Shanghai Foreign Language Education Press.

Peña-Cervel, M. S. (2016). Motivating film title translation: a cognitive analysis. *CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 66, 31. 301-339. Complutense University.

RTVE. (2021). *¿Sabías que Verónica Forqué trabajó en 'El resplandor'?* RTVE.es. bit.ly/3ZmmjTq.

Santaemilia, J. (2000). Los títulos de los filmes en lengua inglesa y su traducción al español: ¿Un caos intercultural? *SELL* 2: 203-218. University of Valencia.

Shi, X. (2014). The English Film Title Translation Strategies. *Journal of Language Teaching & Research*, *5*(3), 606-610. Academy Publication.

Šidiškytė, D. & Tamulaitienė, D. (2013). The contrastive analysis of the translation of English film titles into Lithuanian and Russian. *Kalbų studijos*, (22), 71-77. Kaunas University of Technology.

Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. Routledge.

Yin, L. (2009). On the translation of English movie titles. *Asian social science*, *5*(3), 171-173. National University of Singapore.

LA ADQUISICIÓN DE LA TERMINOLOGÍA VITIVINÍCOLA EN EL AULA DE TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA: UNA PROPUESTA A TRAVÉS DE LA NOVELA GRÁFICA (FRANCÉS-ESPAÑOL)

FRANCISCO LUQUE JANODET
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El cómic y la novela gráfica son dos elementos que han suscitado gran interés en el ámbito académico desde hace varias décadas y desde diversas disciplinas, como los estudios literarios, la lingüística y la traductología. No debemos olvidar, asimismo, las numerosas contribuciones enmarcadas en su uso en la didáctica de lenguas extranjeras (Flores Acuña, 2008; Ramos Caro, 2015; Sclafani, 2019; Putska, 2022) y de la traducción (Valero Cuadra, 2020).

No obstante, por la propia naturaleza de estos géneros, de carácter literario y narrativo y con predominio de las funciones referencial y poética del lenguaje, en pocas ocasiones reparamos en su empleo en el aula de traducción de textos especializados. Sin embargo, tanto las obras literarias como el cómic pueden presentar pasajes en los que se manifieste una determinada lengua de especialidad, la cual requerirá de la capacidad de documentación del traductor. En la narrativa, un ejemplo paradigmático sería *Ils sont votre épouvante et vous êtes leur crainte* (2006) de Thierry Jonquet, donde el autor emplea, ya en sus primeras páginas, el discurso médico y, concretamente, de la anatomía humana. Veamos el siguiente fragmento a título ilustrativo (2006):

> 1) Plan superficiel, régions sus-aponévrotiques et lame superficielle du fascia cervical.
>
> 2) Plan musculo-aponévrotique infra-hyoïdien et lame prétrachéale du fascia cervical.
>
> 3) Couche cellulo-adipeuse et ganglionnaire sous-aponévrotique, corps thyroïde, plan veineux.
>
> 4) Conduit pharyngo-œsophagien, artères carotiques commune et externe, nerfs IX, X, XII et laryngé récurrent.
>
> 5) Tronc sympathique cervical, vaisseaux subclaviers, artère thyroïdienne inférieure.
>
> 6) Muscles scalènes, artère, nerf et veine vertébraux, muscles prévertébraux et plexus brachial (p. 7-8).

En el caso de la novela gráfica, del cómic y de la *bande dessinée*, destacamos obras como *Touchées* (2019) de Quentin Zuttion, donde encontramos una importante cantidad de términos relacionados con el campo de la esgrima. En este sentido, destacamos el análisis lingüístico que presentamos en Luque Janodet (2021b) y la propuesta de traducción a español del léxico especializado de la esgrima presente en esta obra y que, sin duda, supone todo un reto al traductor (Luque Janodet, 2021a).

La obra que centrará la presente contribución, *Les ignorants: Récit d'une initiation croisée* (2011) de Étienne Davodeau, ya ha sido objeto de un análisis traductológico por nuestra parte (Luque Janodet, 2022), pero, en esta ocasión, propondremos una metodología para presentar y abordar el ámbito vitivinícola y su terminología a través de esta obra en la asignatura "Traducción de textos agroalimentarios de la lengua B (francés)". Si bien puede resultar un recurso inusual en el aula de traducción especializada, nos encontramos ante un tipo de actividad que ya ha centrado otras contribuciones como aquellas de Martínez y Blanchard (2022), relativas al uso del cómic de temática médico-sanitaria para la formación de traductores médicos.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En la presente contribución, propondremos una secuencia de actividades enmarcadas en el módulo "Traducción vitivinícola (francés-español)"

dentro de la asignatura "Traducción de textos agroalimentarios de la lengua B (francés)" del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba. Si bien es cierto que por las características del género en cuestión (novela gráfica), este podría ser perfectamente un material de clase para el aula de traducción editorial o literaria, la temática y la introducción paulatina de las características más relevantes del ámbito vitivinícola y, por supuesto, de su terminología, hacen de esta obra un punto de partida más amable para nuestro estudiantado.

La metodología que proponemos parte de un enfoque más activo y participativo de nuestros estudiantes, de manera que los convirtamos en protagonistas de su propio aprendizaje a través de varias actividades enmarcadas en la traducción de este texto y en la gestión de la terminología vitivinícola.

3. *LES IGNORANTS: RÉCIT D'UNE INITIATION CROISÉE* (2011): TEMÁTICA Y CARACTERIZACIÓN LINGÜÍSTICA APLICADA A SU TRADUCCIÓN

Como hemos mencionado en la introducción de este capítulo, en un estudio previo (Luque Janodet, 2022) ya abordamos las características fundamentales de esta novela gráfica y su traducción, publicada en español en 2014. Como indicamos en dicho estudio (Luque Janodet, 2022, p. 1462), el subtítulo *Récit d'une initiation croisée* hace referencia al aprendizaje recíproco entre ambos protagonistas, el autor y Richard Leroy. Davodeau se presenta ante Leroy y le pide poder acompañarlo durante varios meses para conocer el mundo de la vid y del vino, desde el cultivo de la viña y la poda, hasta el proceso de crianza del vino y del embotellado. Así, el autor aprenderá sobre el mundo vitivinícola mientras que Leroy se adentrará en el mundo editorial, conocerá a varios autores y asistirá incluso a convenciones literarias. De hecho, a lo largo de la obra veremos el interés de Davodeau por conocer este sector y por comprender la relación de Richard con su viñedo:

> 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).

De esta forma, como ya indicamos (2022, p. 1467), la obra permite tender puentes entre dos sectores aparentemente muy distantes, como se observa en el siguiente fragmento:

> 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).

Así como en este diálogo:

> 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).

De esta manera, es evidente que la terminología vitivinícola se manifestará con especial énfasis en esta novela gráfica, a menudo acompañada de dibujos que representen gráficamente el término. En Luque Janodet (2022, pp. 1472-1477) extrajimos manualmente términos relacionados con el cultivo de la vid, la morfología de la vid, el proceso de vinificación, los oficios del vino, la comercialización del producto y la cata del vino junto con sus equivalentes, creando, de esta forma, una suerte de glosario bilingüe.

Por estos motivos, defendemos la idoneidad de utilizar esta obra en el aula de traducción agroalimentaria y que nos permitirá salir de la dinámica habitual de clase. Cabe señalar, asimismo, que este tipo de actividades suelen dar buenos resultados y que el ámbito vitivinícola puede abordarse desde diferentes enfoques. Véase al respecto la propuesta de Álvarez Jurado (2021) relativa a la adquisición del conocimiento especializado a través de la nota de cata de vino.

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LOS TEXTOS AGROALIMENTARIOS Y SU TRADUCCIÓN

No cabe duda de que el sector agroalimentario es una de las principales fuentes de riqueza para numerosos países, como España o Francia, donde destacan la ganadería, la agricultura, la pesca o la obtención y procesamiento de productos como los cereales, la miel, la uva y el vino, la aceituna y el aceite de oliva, el queso, el jamón serrano... El *Informe anual de comercio exterior agroalimentario y pesquero 2□2□*de la Subdirección General de Análisis, Coordinación y Estadística y de la Subsecretaría de Agricultura, Pesca y Alimentación del Gobierno de España (2021) corroboran esta afirmación. No obstante, cabe señalar que los datos del período 2020-2022 pueden presentar unos resultados anómalos con respecto al 2019 y años anteriores por la llegada de la pandemia de COVID-19, las medidas de confinamiento domiciliario y de restricción de movilidad tomadas a lo largo del planeta, las cuales afectaron tanto a las exportaciones como al consumo. En efecto, tal y como indica este Informe (2021):

> El impacto de la pandemia en la demanda y el freno de la inversión por el deterioro de la economía, junto a las disrupciones en las cadenas de valor internacionales, provocaron el desplome de los flujos comerciales en el segundo trimestre de 2020. Otro de los hechos que ha seguido afectando al comercio exterior agroalimentario ha sido la incidencia del brote de Peste Porcina Africana (PPA) detectado en China en la segunda mitad de 2018. Ello es debido a que China disponía de alrededor de la mitad de la producción mundial de carne de porcino, siendo además uno de los países con mayor consumo per cápita de esta carne (p. 8).

A pesar de ello, los datos de este informe (2021, p. 8) señalan que: 1) las exportaciones agroalimentarias y pesqueras alcanzaron un valor de 53 848 millones de euros en 2020, un 4,1% más que en el mismo período de 2019; 2) España es el cuarto exportador de este tipo de mercancías, con una cuota de exportación del 10,4%, y 3) las exportaciones del sector agroalimentario han supuesto el 20,6% del total de las ventas al exterior.

Esta indudable importancia comercial y económica ha llevado a las instituciones de educación superior a crear redes de cooperación e investigación, como CeiA3, el Campus de Excelencia Internacional

Agroalimentario, en el que participan las universidades de Almería, Cádiz, Córdoba, Huelva y Jaén. De hecho, en dichas instituciones se ha planteado la incorporación de titulaciones y de asignaturas inscritas o relacionadas con el sector agroalimentario. En el caso del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba, los estudiantes han de cursar, en cuarto año, la asignatura obligatoria "Traducción de textos agroalimentarios de la lengua B", de 6 créditos ECTS, en la combinación inglés-español o francés-español, lo que complementa su formación en traducción de textos científico-técnicos de la lengua B (inglés o francés) y de la lengua C (inglés, francés, italiano, árabe y alemán). De hecho, la Universidad de Córdoba es pionera en la implantación de esta materia en el grado universitario de traducción y esta asignatura es la única de este tipo en la universidad española (Moreno Paz y Rodríguez Tapia, 2015, p. 149). Asimismo, en el Máster Universitario en Traducción Especializada de la misma institución se imparte la asignatura "Traducción en el sector agroalimentario: vitivinicultura y olivicultura" en las combinaciones inglés-español, francés-español y alemán-español, de 4 créditos ECTS, en el itinerario de especialización en traducción científico-técnica.

A pesar de todo ello, el estudio de la traducción de textos agroalimentarios ha quedado relegado a un segundo plano hasta hace poco tiempo salvo en subsectores específicos, como el vitivinícola, el cual sí ha generado un gran interés desde la lingüística y la traductología.

A nuestro juicio, una de las principales dificultades existentes en el estudio de los textos agroalimentarios es su delimitación, que se ve afectada, al mismo tiempo, por la dificultad de establecer unas fronteras con las que acotar el propio sector agroalimentario. A modo de ejemplo, citaremos a Durán Muñoz y del Moral Álvarez (2014), quienes consideran que:

> En términos generales, cuando nos referimos al sector agroalimentario debemos tener en cuenta los dos subsectores que lo engloban: por una parte, el sector primario, es decir, el conjunto de actividades formado por la agricultura, la ganadería, la silvicultura y la pesca; y por otro lado, la llamada agroindustria o industria agroalimentaria, en la que se incluyen aquellas empresas o actividades en las que se produce una transformación de las materias primas del subsector anterior, más allá de la mera

> distribución, incorporando en el proceso un valor añadido y dando lugar a productos elaborados o semielaborados (p. 46).

Así pues, Moreno Paz y Rodríguez Tapia (2015) consideran que los textos agroalimentarios abarcan una gran cantidad de temáticas y, como se aprecia en los ejemplos que plantean, se manifiestan en varios géneros textuales, como textos legislativos, turísticos o literarios:

> [...] incluyen la nutrición, las tecnologías de los alimentos, la salud pública, la restauración, la seguridad alimentaria, el procesado de alimentos, la gestión y control de calidad de procesos y productos, la legislación alimentaria, la gestión cultural, la tecnología culinaria, la publicidad, el turismo, la literatura, la comercialización y mercadotecnia, el comercio exterior, el desarrollo rural [...] (p. 136).

Precisamente, esta es una idea que ya planteó previamente Bailini (2014) cuando afirmó que la terminología del sector agroalimentario se nutre de múltiples fuentes, aunque destaca cuatro ámbitos identificables desde los que se producen los trasvases terminológicos:

1. Jurídico, dadas las referencias a la legislación en vigor en materia ganadera o agrícola.

2. Técnico, pues aparecen instrucciones relativas al mantenimiento de aparatos, informes sobre técnicas, etc.

3. Médico, ya que puede aparecer información o recomendaciones sobre análisis, tratamiento de enfermedades, prevención del riesgo para la salud humana de un determinado producto, entre otros.

4. Químico, dado que se describen los componentes químicos de los productos agroalimentarios y ganaderos.

A este respecto, Ruiz Romero (2020), en su tesis doctoral centrada en la tipología textual en el ámbito agroalimentario, señaló que:

> Como hemos podido comprobar en la teoría, no encontramos apoyo suficiente para establecer una categorización fija y estanca de lo que entendemos por traducción agroalimentaria. [...]

> Por último, a este respecto, nos gustaría señalar que no hemos podido concluir con una clasificación exhaustiva de las características comunes de los textos de la tipología agroalimentaria, ya que, como consecuencia de todos los factores anteriormente comentados: la interconexión de diferentes sectores en el sector agroalimentario, la dificultad en cuanto a la definición de traducción agroalimentaria, la dificultad para establecer una clasificación definitiva de tipos de traducción así como para establecer el grado de especialización, la variación en relación con el discurso: emisor, receptor, grado de formalidad de la situación… resulta prácticamente imposible enumerar una lista de características comunes (pp. 332-333).

Así pues, esta autora (2020, pp. 342-348) ha planteado una interesante clasificación aproximativa de los textos que podrían enmarcarse dentro de la traducción agroalimentaria en función de su hibridación con otros ámbitos:

1. Textos científico-técnicos: artículos especializados, tesis doctorales, informes técnicos, plan de producción, etiquetado, fechas y catálogos técnicos, patente, certificado técnico, manuales de usuario, folletos informativos.

2. Textos médico-sanitarios: artículos especializados, tesis doctorales, informes médicos, casos clínicos, plan de nutrición, ficha técnica, certificado médico, manuales de usuario, folletos informativos.

3. Jurídico-administrativos: leyes, reglamentos/normativas, sentencias, tesis, artículos especializados, pólizas de seguro, contratos, documentos notariales, informes, emails y correspondencia.

4. Humanístico-literarios: lírica, narrativa, dramática.

5. Turísticos: artículos especializados, manuales especializados, guías turísticas, menús, folleto.

6. Audiovisuales: películas, series, documentales, programas televisivos, tutoriales.

7. Publicitarios: anuncio, folleto promocional, folleto lanzamiento, *banner.*

Precisamente, esta abundantísima cantidad de géneros textuales tiene, según la autora (2020, p. 349), como característica común el empleo de una terminología agroalimentaria, con una mayor o menor densidad terminológica y cognitiva. De esta manera, la obra que proponemos se inscribiría en los textos humanístico-literarios y dentro de estos, en un subapartado no contemplado: novela gráfica y cómic.

Por su parte, Rivas Carmona (2022), partiendo de estos estudios, ha presentado la siguiente categorización de las principales variedades de textos híbridos de temática agroalimentaria, entre los que incluye géneros agro-científicos y agro-técnicos, agro-médicos y agro-sanitarios, agro-jurídicos y agro-administrativos, agro-literarios, agro-publicitarios y agro-turísticos, agro-culinarios y agro-gastronómicos.

Así pues, queda de manifiesto la interdisciplinariedad existente en el ámbito de la traducción de textos agroalimentarios. Los estudios en torno a este objeto de estudio, como los de Ruiz Romero (2020) y Rivas Carmona (2022), no hacen sino arrojar luz sobre un objeto de estudio poliédrico y poco abordado desde el ámbito académico.

5. LA ADQUISICIÓN DE LA TERMINOLOGÍA VITIVINÍCOLA A TRAVÉS DE LA NOVELA GRÁFICA EN EL AULA DE TRADUCCIÓN (FRANCÉS-ESPAÑOL)

La obra que centrará esta secuencia didáctica, *Les ignorants: Récit d'une initiation croisée* (2011), se presenta como una obra de temática híbrida, ya que en ella confluyen dos ámbitos especializados del conocimiento: la vitivinicultura y el sector editorial. De esta manera, y como ya hemos mencionado, esta novela gráfica se enmarcaría perfectamente en los textos agro-literarios y, dentro de estos, en el ámbito que proponemos dedicado a la novela gráfica y el cómic dentro de las clasificaciones de Ruiz Romero (2020) y Rivas Carmona (2021).

Asimismo, la temática abordada por Davodeau (2011) nos permite desarrollar el conocimiento experto de nuestros estudiantes. Este conocimiento ha sido definido por autores como Barceló y Delgado (2017, p.37) como "el conjunto de saberes propios de una disciplina indispensables para la correcta comprensión de un texto de especialidad". En este

sentido, cabe indicar que Hurtado Albir (2011, p. 634) señaló la necesidad de que los estudiantes desarrollen una competencia traductora a la que define como un conjunto de "sistemas subyacentes de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarios para traducir". Para Hurtado Albir (2011, p. 395), dicha competencia abarca seis subcompetencias:

1. Competencia lingüística en las dos lenguas de trabajo.
2. Competencia extralingüística.
3. Competencia de transferencia.
4. Competencia instrumental y profesional.
5. Competencia psicofisiológica.
6. Competencia estratégica.

La segunda competencia, la extralingüística, estaría formada por varios conocimientos que debe desarrollar el estudiante y el traductor (2011):

1. Conocimientos sobre la traducción.
2. Conocimientos biculturales.
3. Conocimientos enciclopédicos, del mundo en general.
4. Conocimientos temáticos, de ámbitos específicos.

Son precisamente esos conocimientos temáticos los que dan forma al conocimiento experto, de acuerdo con la definición de Barceló y Delgado (2017). Tenemos que tener en cuenta que los conocimientos que requerirá la traducción vitivinícola y, en concreto la traducción de esta obra, serán todos ellos, incluidos los conocimientos biculturales. La cultura del vino y las técnicas de elaboración de este producto (e incluso los tipos de vino) varían de una región productora a otra. Esto se refleja, de hecho, en la importancia que tiene variación diatópica en el discurso vitivinícola y que ya han puesto de manifiesto numerosos autores como Ibáñez Rodríguez (2006).

Así pues, en esta comunicación vamos a diseñar una secuencia didáctica que se enmarcará en la Unidad 2: Traducción y terminologías vitivinícolas en la asignatura "Traducción de textos agroalimentarios de la Lengua B (francés)" del Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad de Córdoba. Se trata de una asignatura obligatoria, impartida en el segundo cuatrimestre de cuarto curso y la combinación Lengua B>Lengua A, pudiendo ser la lengua B inglés o francés. Con una carga de 6 créditos ECTS, distribuidos en 60 horas de clase presencial y 90 no presencial de febrero a mayo, es una especialización del ámbito científico-técnico. Asimismo, cabe señalar que los estudiantes presentan, por lo general, una base sólida en cuanto a conocimientos teóricos sobre la traducción especializada, fruto de haber cursado asignaturas de traducción de textos científico-técnicos, jurídico-económicos y literarios en sus lenguas B y C, de periodísticos en la lengua C y de biosanitarios o editoriales en la lengua B.

Así pues, las competencias que pretendemos desarrollar con esta actividad y que figuran en la guía docente de la asignatura de grado (curso 2022-2023) son:

> CB3. Capacidad para localizar, obtener, gestionar y transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado
>
> CU1. Acreditar el uso y dominio de una lengua extranjera.
>
> CU2. Conocer y perfeccionar el nivel de usuario en el ámbito de las TIC
>
> CE1. Analizar, crear y revisar profesionalmente todo tipo de textos y determinar valores y parámetros de variación lingüística y función textual.
>
> CE3. 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.

La secuencia que planteamos se desarrollará a lo largo de 4 horas de clase, a las que debemos sumar aquellas que el estudiante deberá dedicar a la materia en casa.

Cabe señalar que la unidad 2 vendrá precedida por una primera unidad donde, desde una perspectiva teórica, abordemos las características de

la traducción y terminología agroalimentarias, la inclusión de la agroalimentación dentro del ámbito científico y técnico, los ámbitos que componen este sector y los géneros textuales más frecuentes (y con los que trabajaremos en esta materia).

La unidad 2 pretende abordar la naturaleza del discurso vitivinícola y analizar y traducir textos emanados de la actividad cotidiana de este ámbito, como pueden ser la ficha de cata, la página web, contratos e informes y artículos científicos. Sin embargo, la elección de esta novela obedece a dos razones: 1) se trata de un elemento ideal para presentar este sector de una manera gradual y 2) este recurso nos permitirá demostrar a nuestros estudiantes que las temáticas inscritas al sector agroalimentario no se limitan única y exclusivamente a los textos científico-técnicos, sino que existe un cierto grado de hibridación temática que requerirá de la competencia traductora para poder abordar su trasvase interlingüístico.

Así pues, las fases que planteamos desarrollar a lo largo de las sesiones son:

1. Presentar el sector vitivinícola y su terminología. Haremos, en este caso, énfasis en el estado del sector del vino en Andalucía y en la provincia de Córdoba, que cuenta con dos denominaciones de origen protegidas: la DOP Montilla-Moriles y la DOP Vinagres de Montilla-Moriles.

2. Presentar la obra y el autor. Expondremos la trama, los principales temas abordados, el estilo y la terminología vitivinícola presente. Asimismo, expondremos las principales características de la traducción de la novela gráfica, caracterizada por ser una traducción subordinada, y, por tanto, sujeta a limitaciones de espacio (cartuchos, bocadillos) y de caracteres. Asimismo, la novela gráfica y el cómic se caracterizan por la relación estrecha entre texto e imagen, lo que aumenta la dificultad de su traducción.

3. Presentación de los fragmentos seleccionados para su traducción.

4. Presentación de fuentes documentales por parte del docente. En este sentido, cabe señalar que existen numerosos recursos, en papel y digital, de los que podernos servirnos. En un estudio previo (Luque Janodet, 2019), compilamos un total de 107 recursos, en formato digital y en papel, en alemán, catalán, español, francés, inglés y portugués, de los que podrán servirse nuestros estudiantes.

5. Análisis lingüístico previo a la traducción, que será hecho de forma colaborativa entre los estudiantes y se pondrá en común el día de la corrección. Partiremos, para ello, del modelo de análisis propuesto por Nord (2012). Tras la traducción, los estudiantes expondrán las principales dificultades halladas y cómo las han resuelto partiendo de la clasificación de Hurtado Albir (2001).

6. Exposición de las principales dificultades sobrevenidas durante la traducción.

7. Creación de un glosario interactivo utilizando, para ello, la plataforma Moodle.

8. Creación colaborativa de un directorio de fuentes documentales utilizadas y no mencionadas en la cuarta etapa. Para ello, volveremos a servirnos de Moodle, que nos permite crear una base de datos. Nuestra idea es, desde luego, que tanto el directorio como el glosario se nutran a lo largo de la unidad, para que los estudiantes ya tengan una base para los encargos de clase y para utilizar una vez se gradúen. Estos dos ítems serán dos elementos sujetos a la evaluación, por lo que solicitaremos a cada estudiante que incorpore 7 términos al glosario y 4 fuentes documentales útiles para la traducción vitivinícola. En este caso, la evaluación de las fuentes documentales puede realizarse siguiendo los parámetros de calidad planteados por Codina (2001) y que, desde luego, harán que nuestros estudiantes consideren la calidad de un recurso antes de servirse de él.

6. CONCLUSIONES

Si bien lo aquí planteado es una propuesta, nuestro deseo es implementarlo en el aula en el presente año académico. Consideramos que este tipo de actividades da cuenta de la gran interdisciplinariedad existente en el ámbito agroalimentario. Su empleo en el aula permitirá a nuestro estudiantado tener una visión panorámica de los textos a los que podría enfrentarse una vez se incorpore al mercado profesional. Así pues, coincidimos plenamente con Ruiz Romero (2020) cuando afirma que:

> un/a traductor/a no es alguien que debe solo ser competente en unas lenguas, sino que debe ser un/a trabajador/a versátil con conocimientos variados y adaptados al mercado laboral actual; en este caso concreto, conocimientos informáticos y de programación, de diseño, de maquetación y de edición (p.349).

A ello, debemos sumar su capacidad para documentarse y suplir así las posibles carencias en lo que respecta a ámbitos tan especializados como la vitivinicultura.

Además, el uso del trabajo colaborativo y de entornos virtuales presenta grandes oportunidades en el aula universitaria y, en este caso, de traducción e interpretación. Pretendemos evitar, en la medida de lo posible, un modelo educativo transmisivo, y utilizar un modelo basado en el estudiante, para así otorgar al docente "un nuevo papel como orientador del proceso de construcción de conocimiento de sus estudiantes" (De Alba y Porlán, 2017, p. 52). Asimismo, la creación de recursos utilizando las TIC les exigirá un espíritu crítico y potenciar su capacidad de documentación, pero el resultado de este esfuerzo será dos recursos que, una vez corregidos por el docente, les podrán ser de utilidad en su vida profesional.

7. REFERENCIAS

Álvarez Jurado, M. (2021). La adquisición del conocimiento especializado. Las notas de cata de vinos, una propuesta didáctica en la asignatura "Traducción de textos agroalimentarios (francés/español)". En: C. Vargas Sierra y A. B. Martínez López (Eds.), Investigación traductológica en la enseñanza y práctica profesional de la traducción y la interpretación (pp. 167-179). Comares.

Bailini, S. (2014). La traducción de textos agroalimentarios del español al italiano: más allá de la afinidad lingüística. Skopos, 4, 15-34. https://bit.ly/3vIaSaY

Barceló, T., Delgado, I. (2017). La adquisición del conocimiento experto en el aula de traducción jurídica (francés-español): estado de la cuestión en la universidad española. Çédille. Revista de estudios franceses, 13, 35-51. https://bit.ly/3ie2Gw4

Codina, L. (2000). Evaluación de recursos digitales en línea: conceptos, indicadores y métodos. Revista española de documentación científica, 23(1), 9-44. https://bit.ly/2CLoI3d

Davodeau, É. (2011). Les ignorants : Récit d'une initiation croisée. París.

Davodeau, É. (2014). Los ignorantes: Relato de una iniciación cruzada. La cúpula.

De Alba, N. y Porlán, R. (2017). La metodología de enseñanza. En R. Porlán (Ed.), Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla (pp. 37-53). Morata.

Durán Muñoz, I., Del Moral Álvarez J. (2014). Competencia documental para la traducción agroalimentaria EN-ES: fuentes de información y su evaluación». Skopos, 5, 45-57. https://bit.ly/3Zf7OAD

Flores Acuña, E. (2008). El cómic en la clase de italiano como segunda lengua: posibilidad de explotación didáctica. Didáctica. Lengua y Literatura, 20, 89-116. https://bit.ly/3WZsQS6

Hurtado Albir, A. (2011). Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología. Cátedra.

Ibáñez Rodríguez, M. (2006). Aproximación al estudio del lenguaje de la vid y el vino en el ámbito francés y español. En M. Ibáñez Rodríguez y M.T. Sánchez Nieto (Eds.), El lenguaje de la vid y el vino y su traducción. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Valladolid.

Jonquet, T. (2006). Ils sont votre épouvante et vous êtes leur crainte. Éditions du Seuil.

Luque Janodet, F. (2019). Recursos bibliográficos para la adquisición de léxico, redacción y traducción de textos vitivinícolas (alemán, catalán, español, francés, inglés, portugués). Estudios Franco-Alemanes, 11, 85-96. https://bit.ly/3IpSefG

Luque Janodet, F. (2021a). La traducción de la terminología especializada de la esgrima en la bande dessinée: el caso de Touchées (francés-español). En S. A. Flores Borjabad y R. Pérez Cabaña (Eds.), Nuevos retos y perspectivas de la investigación en literatura, lingüística y traducción (pp. 1995-2014). Dykinson.

Luque Janodet, F. (2021b). Les enjeux de traduire l'oralité dans la bande dessinée. Une analyse linguistique appliquée à la traduction vers l'espagnol de Touchées (2019). En: P. Úcar Ventura (Ed.), Estudios sobre la diversidad y la globalización. Imbricaciones culturales y traductivas (pp. 311-326). Comares.

Luque Janodet, F. (2022). Les ignorants: Récit d'une initiation croisée (2011): Análisis traductológico y de la terminología vitivinícola (francés-español). En: S. A. Flores Borjabad, O. S. Ould García y A. Garcés Manzanera (Eds.), El devenir de la lingüística y la cultura: un estudio interdisciplinar sobre lengua, literatura y traducción (pp. 1461-1484). Dykinson.

Martínez L. y C. Blanchard (2021). El cómic de temática médico-sanitaria como soporte didáctico para la formación de traductores médicos: análisis contrastivo en francés y español. Panace@ Revista de medicina, lenguaje y traducción, 32 (54), pp.22-32. http://hdl.handle.net/10234/197979

Moreno Paz, M. C. y Rodríguez Tapia, S. (2015). La situación de la traducción agroalimentaria en la investigación y la formación en España. Skopos, 6, 135-154. https://bit.ly/3QeGdvD

Nord, C. (2012). Texto base- texto meta: un modelo funcional de análisis pretraslativo. Publicacions de la Universitat Jaume I.

Putska, E. (2022). La bande dessinée – une ressource précieuse pour la linguistique et la didactique du FLE. En: E. Putska (Eds.), La bande dessinée: Perspectives linguistiques et didactiques. Narr Francke Attempto Verlag GmbH.

Ramos Caro, M. (2015). Los cómics como herramienta didáctica en el aula de traducción. Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, n.º Extra 5, 763-777.

Rivas Carmona, M. M. (2022). El lenguaje de la agroalimentación y su traducción: variabilidad y multifuncionalidad de los textos agroalimentarios. En: S. A. Flores Borjabad, O. S. Ould García y A. Garcés Manzanera (Eds.), El devenir de la lingüística y la cultura: un estudio interdisciplinar sobre lengua, literatura y traducción (pp. 1513-1532). Dykinson.

Ruiz Romero, M. Á. (2020). Tipología textual y traducción en el ámbito agroalimentario: definición del perfil y ejercicio profesional [Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba]. Repositorio institucional UCO. https://bit.ly/3GmQEsr

Sclafani, M. D. (2019). L'enseignement des expressions figées par le biais du roman graphique Persepolis. Verbum, 100, 1-8. DOI: 10.15388/Verb.10.

Subdirección General de Análisis, Coordinación y Estadística y Subsecretaría de Agricultura, Pesca y Alimentación (22 de septiembre de 2021). Informe anual de comercio exterior agroalimentario y pesquero 2020. Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. https://bit.ly/3CrB9l1

Universidad de Córdoba (2022). Guía docente. Traducción de textos agroalimentarios lengua B (francés). https://bit.ly/3X9wusI

Valero Cuadra, P. (2020). El cómic como instrumento didáctico para la enseñanza de la traducción. En: R. Roig Vila, J. Antolí Martínez, R. Díez Ros, N. Pellín Buades (Eds.): Redes de investigación e innovación en docencia universitaria, volumen 2020 (pp. 449-462). Institut de Ciències de l'Educació de l'Universitat d'Alacant. http://hdl.handle.net/10045/110059

Zuttion, Q. (2019). Touchées. Payot & Rivages.

LA TRADUCCIÓN DE CULTUREMAS EN EL AULA DE TRADUCCIÓN. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN TEXTOS TURÍSTICOS SOBRE LA BRESSE (FRANCÉS-ESPAÑOL)

FRANCISCO LUQUE JANODET
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El turismo es un sector de gran peso económico para multitud de países, entre ellos Francia y España. Esto, sin duda, se observa en los numerosos intentos, a través de campañas publicitarias, páginas web, etc., mediante los que los gobiernos nacionales, regionales y locales tratan de atraer al turista nacional e internacional, para así generar riqueza y dinamizar la economía local. Esto se consigue, además, presentando los atractivos de la región, así como los elementos típicos del folclore local, la gastronomía, las fiestas y celebraciones, etc., lo que ha dado lugar a diferentes tipologías turísticas, como el enoturismo, el oleoturismo, el turismo de salud y belleza, el turismo monumental, el ecoturismo, etc.

La repercusión de este sector en la economía ha motivado la reflexión traductológica en torno al trasvase interlingüístico e intercultural de los textos turísticos, materializada en monografías (Fuentes Luque, 2005; González Pastor, 2018), artículos (Álvarez Jurado, 2020; Policastro Ponce, 2022; Luque Janodet, 2022) y capítulos de libro, tesis doctorales y congresos centrados en la traducción y discursos turísticos. Además, cabe señalar que la traducción de los referentes culturales es un ámbito que ha centrado numerosas publicaciones (Trinado Jiménez, 2022; Gómez Campos, 2022). Asimismo, la necesidad de formar a los futuros traductores en este campo ha motivado la implantación de asignaturas específicas en el Grado de Traducción e Interpretación en diferentes

universidades españolas, lo que da cuenta de su relevancia y del interés que este campo genera. En este marco, presentamos esta contribución de carácter didáctico, destinada a estudiantes de traducción e interpretación y que puede desarrollarse en el aula de traducción turística, intercultural e, incluso, multimedia.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En este capítulo, abordaremos, en primer lugar, las diferentes definiciones propuestas para tratar de poner límites al concepto de "cultura". Posteriormente, expondremos los principales estudios en torno a la traducción de elementos culturales y las competencias y subcompetencias que debe poseer el traductor (y que, por tanto, debe adquirir el estudiante de traducción a lo largo de su formación), partiendo de los estudios de Hurtado Albir (2001). Posteriormente, presentaremos las características fundamentales del discurso turístico.

A continuación, y simulando un encargo ficticio en el aula, propondremos la traducción y análisis de varios fragmentos sobre la región francesa de la Bresse[123]. En ellos, el lector encontrará numerosas referencias a la vestimenta tradicional, al mobiliario y al patrimonio material e inmaterial de la región, así como a su gastronomía. Estas temáticas, como podemos ver, se constituyen como fuentes de posibles culturemas desconocidos para el lector hispanohablante e incluso para el francófono. Este encargo nos permitirá, además, desarrollar un debate en el aula universitaria de traducción en torno al papel del traductor como mediador interlingüístico e intercultural y sus límites, con lo que potenciamos la reflexión en torno a la traductología y el espíritu crítico del estudiantado.

3. LA CULTURA Y SU TRADUCCIÓN: TEORÍAS Y LÍMITES

El *Diccionario de la lengua española,* en su vigésimo tercera edición (2014), define la cultura mediante cuatro acepciones:

[123] El texto se encuentra referenciado en la bibliografía final y está disponible en el siguiente enlace: https://bit.ly/3IFhH57

> 1. f. Cultivo.
>
> 2. f. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico.
>
> 3. f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.
>
> 4. f. desus. Culto religioso.

El origen etimológico de esta palabra da cuenta de los dos tipos de acepciones que podemos ver: aquellas relacionadas con la agricultura y, mediante la metáfora, el conocimiento de una persona y los modos de vida en la sociedad en la que se inserta y vive. Las definiciones de *Le Robert* (s.f.) apuntan en la misma dirección:

> I.
>
> 1. Action de cultiver la terre pour la production de végétaux (à l'exception des arbres forestiers).
>
> 2. Terres cultivées.
>
> 3. Action de cultiver (un végétal).
>
> 4. Méthode consistant à faire vivre et proliférer des micro-organismes, des cellules en milieu approprié.
>
> II.
>
> 1. Développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés ; ensemble des connaissances acquises.
>
> 2. Ensemble des aspects intellectuels, artistiques d'une civilisation.
>
> 3. Développement méthodique du corps par des exercices appropriés et gradués.

Se trata de un hecho que ya se ha constatado en varios manuales de didáctica de lenguas extranjeras. Chaves, Favier y Pélissier (2012) señalan al respecto que:

> Étymologiquement, le terme « culture » vient du latin *cultura* définissant au sens propre le travail de la terre et des champs. Au sens figuré, Cicéron l'utilisait pour définir métaphoriquement la culture de l'âme, soit la formation de l'esprit par l'enseignement (p. 9).

Para Kövecses (2015), una cultura es:

> […] a group of people living in a social, historical and physical environment make sense of their experiences in a more or less unified manner. This means, for example, that they understand what other people say; they identify objects and events in similar ways; they find or do not find behaviour appropriate in certain situations; they create objects, texts, and discourses that other members of the group find meaningful; and so forth (p. 74).

Mientras que, para Newmark (1992), la cultura se definiría como:

> [...] el modo de vida propio de una comunidad que utiliza una lengua particular como medio de expresión y de las manifestaciones que ese modo de vida implica (p.133).

Existen, además, diversos diagramas y metáforas visuales utilizadas para comprender la cultura. Una de ellas es la analogía del iceberg planteada por Weaver (1986). Este modelo, es para Chaves, Favier y Pélissier (2012) muy ilustrativo ya que contempla dos tipos de cultura, la externa y la interna:

> Dans la culture externe sont présents les opinions et les comportements que sont conscients, appris explicitement, faciles à changer et qui sont de l'ordre des connaissances objectives tels les arts, la littérature, les tenues vestimentaires, etc. Cette culture est immédiate et facile à identifier en tant que telle.
>
> Par opposition, la culture interne se définit par son caractère inconscient, par un apprentissage implicite, par la difficulté à être modifiée et par des connaissances subjectives. Il s'agit de valeurs, de pensées, et de conceptions tels les modes conversationnels, le langage corporel, la notion de ce qui est juste ou non, les éléments relatifs à l'éducation des enfants, etc. Cette culture est plus difficilement perceptible de manière spontanée et donc plus difficile à mettre en évidence (p. 9-10).

Por su parte, Hofstede (2001, p. 10) propone un diagrama basado en la forma de una cebolla (*onion model, onion diagram*). Dicha "cebolla" estaría compuesta por varias capas, ordenadas de mayor a menor duración en el tiempo dentro de una cultura: Valores (el núcleo), Rituales, Héroes y Símbolos (2001, p. 10). Estos tres últimos están atravesados además, por otro elemento, las prácticas (*practices*):

> [...] symbols, heroes and rituals are subsumed under the term *practices*. As such, they are visible to an outside observer; their cultural meanings, however, are invisible and lie precisely and only in the ways these practices are interpreted by insiders (2001, p. 10).

En este sentido, la relación entre lengua y cultura es más que evidente, ya que a través del discurso materializaremos aquellas convenciones, aprendizajes y concepciones aprendidas a lo largo de nuestra vida a través de los miembros de la cultura a la que pertenecemos. Precisamente, este discurso, tanto oral como escrito, requerirá de la competencia de un traductor para poder trasvasarlo de una lengua y de una cultura origen a otra lengua y cultura meta. Así pues, Hurtado Albir (2001) nos recuerda que:

> Se traduce *porque* las lenguas y las culturas son diferentes; la razón de ser de la traducción es, pues, la diferencia lingüística y cultural.
>
> Se traduce *para* comunicar, para traspasar la barrera de incomunicación debida a esa diferencia lingüística y cultural; la traducción tiene, pues, una finalidad comunicativa.
>
> Se traduce *para alguien* que no conoce la lengua, y generalmente tampoco la cultura, en que está formulado un texto (escrito, oral o audiovisual). El traductor no traduce para sí mismo (excepto en raras ocasiones), traduce para un destinatario que necesita de él, como mediador lingüístico y cultural, para acceder a un texto; ese destinatario puede perseguir finalidades diferentes en relación con el texto (que funcione como un original, que acompañe al original, etc.) (p. 28).

Esto lleva a Hurtado Albir (2001, p. 28) a afirmar que "la razón de ser de la traducción es la diferencia entre las lenguas y las culturas". Sin embargo, este acto con fines comunicativos puede encontrarse ante palabras con una marcada carga cultural. Nida (1945) ya señaló en la década de los años 40 que:

> Translation-problems, which are essentially problems of equivalence, may be conveniently treated under (1) ecology, (2) material culture, (3) social culture, (4) religious culture, and (5) linguistic culture (p. 196).

A este respecto, Newmark (1992) distingue dos tipos de lenguaje: el lenguaje "cultural" y el lenguaje "universal" y "personal", puesto que:

> "Morir", "vivir", "estrella", "nadar", e incluso objetos casi prácticamente ubicuos, como "espejo" y "mesa", son universales... No presentan, por lo general, ningún problema de traducción. "Monzón", "estepa", *dacha, chador,* son palabras culturales... Aquí puede haber algún problema de traducción, a menos que exista un solapamiento cultural 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 (p. 133).

En este sentido, Newmark (1992, p. 135) habla de *palabras culturales "extranjeras"* e, inspirándose de Nida, propone la siguiente clasificación:

- Ecología.
- Cultura material: Comida y bebida, ropa, casas y ciudades, transporte.
- Cultura social.
- Organizaciones, costumbres, actividades, procedimientos, conceptos: políticos y administrativos, religiosos, artísticos.
- Gestos y hábitos.

Además, Newmark (1992) presenta el concepto de "foco cultural", otro problema que puede afectar a la traducción:

> Cuando una comunidad lingüística centra la atención en un tema particular —se le suele llamar "foco cultural"— genera una plétora de palabras para designar su lenguaje o terminología especiales: los españoles, por ejemplo, lo han hecho en tauromaquia [...]; los franceses, en quesos y vinos; los ingleses, en deportes, particularmente en críquet; los alemanes, en salchichas [...]. Cuando existe un foco cultural, suele haber un problema de traducción debido al "vacío" o "distancia" cultural entre las lenguas de partida y de llegada (p. 134).

Por su parte, Katan (1999 como se cita en Hurtado Albir, 2001, p. 609-610) considera varios niveles que organizan la información cultural:

- El entorno, formado por el entorno físico y político, el espacio, el clima, las viviendas y construcciones, los olores, la manera de vestir, las divisiones y los marcos temporales.
- La conducta, es decir, las restricciones y reglas de comportamiento.
- Las estrategias, habilidades y capacidades para comunicarse.
- Los valores, compartidos por cada grupo social.
- Las creencias, que proporcionan las motivaciones para seguir las reglas de conducta de la cultura.
- La identidad, situada en la cúspide de la jerarquía.

Estas palabras culturales, como hemos visto, han generado a lo largo de las décadas un importante debate en el seno de la Traductología. Una de las definiciones que goza de mayor consenso es aquella de Molina Martínez (2001), quien las considera 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 (p. 89).

Esta autora (2001, pp. 92-94) plantea, asimismo, su propia clasificación, de la que nos serviremos en esta contribución, y que incluye entre los diferentes ámbitos:

- Medio natural: flora, fauna, vientos, climas, fenómenos atmosféricos... En otras palabras, aquellas diferencias ecológicas entre dos o más zonas del mundo.
- Patrimonio cultural, o las referencias físicas o ideológicas compartidas por una cultura.
- Cultural social, que divide en: 1) convenciones y hábitos sociales y 2) organización social.
- Cultura lingüística, manifestada en transliteraciones, refranes, frases hechas...

Y si clasificar estos elementos culturales es complejo, más aún lo es traducirlos. Hervey y Higgins (1992 como se cita en Hurtado Albir, 2001, p. 613) señalan la existencia de hasta cinco grados de trasposición cultural de un concepto. Estas opciones del traductor, ordenadas de más exotizante a más domesticado, son el exotismo, el préstamo cultural, el calco, la traducción comunicativa y la traslación cultural (Hervey y Higgins, 1992, p. 28). Sin embargo, la toma de una decisión u otra está condicionada por diversos criterios que el traductor debe conocer. Entre ellos, encontramos, como señala Hurtado Albir (2001, p. 614-615):

1. El tipo de relación entre las dos culturas, lo cual determina el grado de acercamiento y la visión que tiene una de la otra.
2. El género textual en que se inserta el culturema.
3. La función del culturema en el texto origen y su relevancia.
4. La naturaleza del culturema, esto es, el registro al que pertenece, su grado de universalidad o de novedad, etc.
5. Las características del destinatario.
6. La finalidad de la traducción.

Newmark (1992, p. 145), por su parte, plantea los siguientes elementos contextuales que deben ser tenidos en cuenta:

1. Objetivo del texto.
2. Motivación y nivel cultural, técnico y lingüístico de los lectores.
3. Importancia del referente en el texto de la LO.
4. Marco o existencia de una traducción reconocida.
5. Novedad del término o del referente.
6. Futuro del referente.

Para considerar todas estas cuestiones, el traductor debe haber desarrollado su competencia traductora, es decir, "el sistema subyacente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarios para traducir" (Hurtado Albir, 2001, p. 394). De acuerdo con Hurtado Albir (2001, p. 395), esta competencia está formada por varias subcompetencias:

- Competencia lingüística en las dos lenguas.
- Competencia extralingüística.
- Competencia de transferencia.
- Competencia instrumental y profesional.
- Competencia psicofisiológica.
- Competencia estratégica.

Así pues, podemos ver que la cultura se constituye como un elemento poliédrico y de difícil caracterización. La presencia de palabras de marcado carácter cultural, muchas de ellas originadas por un foco cultural, como señala Newmark (1992), supondrán un problema al traductor, quien deberá hacer uso de sus competencias y conocimientos para poder trasvasar convenientemente el texto.

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL DISCURSO TURÍSTICO

La Organización Mundial del Turismo (s.f.)[124] define esta actividad como:

> El turismo es un fenómeno social, cultural y económico que supone el desplazamiento de personas a países o lugares fuera de su entorno habitual por motivos personales, profesionales o de negocios. Esas personas se denominan viajeros (que pueden ser o bien turistas o excursionistas; residentes o no residentes) y el turismo abarca sus actividades, algunas de las cuales suponen un gasto turístico.

Se trata, como podemos ver, de una definición amplia que comprende tres facetas: cultura, sociedad y economía. Dicha organización publicó en el año 2001 el *Tesauro de Turismo y Ocio multilingüe* en el que, según González Pastor (2018, p. 38) se contemplaban 20 campos semánticos que comprendían las diversas actividades del sector:

TABLA 1. *Campos semánticos de la actividad turística.*

Actividades deportivas	Ocio
Legislación turística	Acontecimientos turísticos
Alojamiento	Patrimonio turístico
Ecología del turismo	Política turística
Economía del turismo	Servicios turísticos
Instalaciones turísticas	Profesionales del turismo
Movimientos turísticos	Promoción turística
Formación y empleo	Ciencia e información
Sociología del ocio	Turismo sectorial
Transportes	Países y agrupaciones de países

Fuente: OMT (2001, como se cita en González Pastor, 2018, p. 38).

[124] Disponible en: https://bit.ly/3CE0IMv

Además, como señala Mira Rueda (2008):

> Así pues, el lenguaje del turismo se incluye entre las lenguas especializadas o los lenguajes para fines específicos (LFE) y se caracteriza, en general, por una gran variedad temática e interdisciplinar, pues otras disciplinas se ven inmersas en el campo del turismo, tales como la historia, la gastronomía, los espectáculos, la historia del arte, etc. (p.39).

Asimismo, mediante el poder persuasivo del discurso turístico se persigue modificar la opinión del destinatario del texto y atraerlo al destino turístico en cuestión (Mira Rueda, 2008, p.40).

Por su parte, Calvi (2006, p. 71-88 como se cita en González Pastor, 2018, p. 39-40) enumera varias características discursivas de esta lengua de especialidad, como:

- El uso de pronombres personales y de mecanismos para implicar al interlocutor.
- El uso del espacio y del tiempo.
- El empleo de fórmulas deícticas.
- Uso del tiempo en la experiencia turística (presente de indicativo, presente atemporal, pasado en los textos con narración histórica, uso abundante del imperativo, entre otros).

Así pues, nos encontramos ante un discurso sugerente, en el que el emisor hace uso de diversas estrategias comunicativas y discursivas para interpelar al destinatario y hacer que visite la región en cuestión.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA ENFOCADA AL AULA DE TRADUCCIÓN (FRANCÉS>ESPAÑOL)

Hemos visto, en apartados anteriores, la complejidad de definir la cultura y la estrecha relación entre la(s) cultura(s) y la traducción. Una relación que, en ocasiones, pone en un aprieto al traductor. Así pues, coincidimos con Hurtado Albir (2001, p. 607) cuando plantea una doble labor de mediación que debe desarrollar un traductor al afirmar que «la traducción no sólo se produce entre dos lenguas diferentes, sino también entre dos culturas diferentes; la traducción es, pues, una comunicación

cultural». En esta línea, Durán Muñoz (2012) también aborda esta doble función del traductor como mediador entre lenguas y culturas, lo que requerirá, en efecto, de la competencia traductora planteada por Hurtado (2001) junto con las seis subcompetencias que la forman:

> El traductor, por excelencia, es un mediador entre lenguas y culturas y, por tanto, desempeña dos papeles importantes durante el proceso traductor: el papel de mediador lingüístico y el papel de mediador cultural. En esta doble vertiente, es obvio que el traductor deba contar con una formación lingüística de sus lenguas de trabajo además de una formación cultural en dichas lenguas (Durán Muñoz, 2012, p. 2).

El texto que pretendemos utilizar como recurso didáctico en el aula de traducción de textos turísticos o de traducción intercultural, presenta el patrimonio cultural de la Bresse. La Bresse es una región histórica y natural francesa, que se extiende a lo largo de tres departamentos: Ain, Saône-et-Loire y Jura (Paquelier, 1990, p.9). Se trata, además, de uno de los cinco territorios (o *pays*) que componen el departamento de Ain:

> L'Ain est composé de cinq pays illustrant la diversité géographique du département. A l'ouest la plaine de Bresse aux bocages verdoyants et le plateau de Dombes aux innombrables étangs sont bordés par le tranquille Val de Saône. Ils contrastent avec l'est constitué de cluses, vallées et montagnes des premiers chaînons du Jura qui caractérisent les paysages du Bugey, du Revermont et du Pays de Gex tourné vers le bassin du Léman (*Patrimoine(s) de l'Ain*, s.f.b.).

Además, como señala la página web *Patrimoine(s) de l'Ain* (s.f.a.), la Bresse es una región tradicionalmente agrícola y con un carácter histórico y cultural muy marcado:

> Cette Bresse de l'Ain possède une identité spécifique faite de traditions, de légendes, de parlers patois, mais aussi d'un paysage de bocage, dont les haies vives constituent à la fois une réserve de bois et un obstacle aux déambulations du bétail et des volailles (*Patrimoine(s) de l'Ain*, s.f.a.).

La región es asimismo conocida por la *Volaille de Bresse*, protegida por la Loi n° 57-866 du 1 août 1957 relative à la protection de l'appellation "volaille de Bresse" desde el 1 de agosto de 1957; aunque, desde diciembre de 1936, el tribunal civil de primera instancia de Bourg-en-Bresse ya había indicado la zona de producción y había determinado ciertas reglas para que un ave pudiese ser considerada "de Bresse" (Institut

national de l'origine et de la qualité, 2022). De esto último se hace eco el artículo 2 de la Loi nº 57-866:

> L'aire de production, s'étendant sur certaines parties des départements de l'Ain, du Jura et de Saône-et-Loire, est celle qui est définie par le jugement du 22 décembre 1936 du tribunal civil de Bourg-en-Bresse.

Según el Institut national de l'origine et de la qualité (2022), esta denominación de origen comprende 400 000 ha y 161 productores.

El texto que centrará nuestra propuesta didáctica se encuentra en la pestaña "Identité culturelle de la Bresse" perteneciente a la página web *Patrimoine[s] de l'Ain*, y según hemos podido comprobar en la información legal, se trata de un sitio web oficial del Département de l'Ain de Francia, con sede en Bourg-en-Bresse.

El texto se encuentra formado por varios apartados titulados:

- Des frontières fixées au gré des alliances.
- La ferme bressane et sa cheminée sarrasine.
- Produits et gastronomie de Bresse.
- Création d'une identité bressane.
- Le costume bressan.
- Mobilier bressan.

Cabe señalar que, tras estos, aparecen otros apartados titulados "Envie de visiter ?", "Les mots à comprendre", "À voir aussi dans ce site" y "À écouter".

No consta en el texto ni el autor ni la fecha de publicación.

Por la temática tratada en el texto, este presenta una importante cantidad de palabras culturales o culturemas. Tan es así que el autor ha incluido, en una columna a la derecha del texto, un breve glosario titulado "Les mots à comprendre", donde presenta siete palabras usadas en el texto (*gibus*, *gorgerette*, *guêtre*, *pan de bois*, *pisé*, *soubassements* y *torchis*) y sus respectivas definiciones en francés, lo que ya nos da una pista de que muchas de ellas serán opacas para los hablantes francófonos provenientes de otras regiones. Vamos a esbozar en esta contribución una clasificación de los principales culturemas presentes en esta página sirviéndonos de los estudios de Molina (2001):

– Medio natural: *épis de maïs, panouilles, lac bressan, région boisée, forêts, marécages*.

– Patrimonio cultural: personajes (*Sybille de Bagé*), hechos históricos (*Guerre des Gaules, domination romaine, Traité de Lyon*), arquitectura y urbanismo (*pan de bois avec remplissage en torchis, soubassements de bâtiments en pisé, ferme bressane, cheminée à foyer*), vestimenta (*sabot, guêtres, blaude, gilet et veste, gibus de paille, bonnet de tissu, devanti, coiffe, pointe de Bresse*), festividades (*fête des conscrits*).

– Cultura social: *Marquisat de Bresse, abbayes, chartreuses.*

Así pues, en esta propuesta didáctica planteamos las siguientes fases:

1. Presentar el texto al estudiantado. De manera previa, se debería haber abordado en clase las características de los textos turísticos promocionales.

2. Búsqueda documental sobre la región francesa de la Bresse y puesta en común de la información encontrada.

3. Lectura del texto y análisis lingüístico aplicado a su traducción.

4. Análisis de las palabras culturalmente marcadas. Para ello seguiremos los criterios planteados por Newmark (1992) y Hurtado Albir (2001). De esta manera, los estudiantes deberán considerar:

– Tipo de relación entre la cultura de la Bresse, la francesa y la española.

– Grado de acercamiento entre estas.

– Características de la página web en la que se inserta el texto (paratexto, estructura, estilo, elementos pragmáticos) y su objetivo.

– Extracción de los culturemas y clasificación de los mismos. Análisis de su función, registro al que pertenecen, importancia en el texto origen y grado de novedad.

- Motivación del lector meta y su grado de conocimientos previos sobre la cultura del TO.
- Finalidad de la traducción en la lengua meta (español peninsular).

5. Traducción del texto y corrección.
6. Confección de un fichero centrado en los culturemas hallados en el texto y su traducción. El modelo de ficha debería incluir el culturema en cuestión, la técnica empleada —siguiendo la propuesta presentada por Hurtado Albir (2001, p. 269)— y un comentario que incluya la importancia del referente, traducciones previas (si las hubiera) y una justificación de la técnica.

6. CONCLUSIONES

El texto planteado en esta secuencia de actividades, pese a su brevedad, presenta una gran cantidad de elementos culturales que requerirán de la intervención y mediación del traductor. Esto, sin duda, nos ayudará en dos aspectos: 1) por un lado, para motivar la reflexión en torno a las técnicas empleadas en el trasvase del texto a la lengua meta, y 2) para desarrollar el espíritu crítico de nuestros estudiantes. No obstante, coincidimos con Hurtado Albir (2001, p. 615) cuando afirma que "no existen soluciones unívocas ni técnicas características para la traducción de los culturemas, sino una multiplicidad de soluciones y de técnicas [...]".

7. REFERENCIAS

Álvarez Jurado, M. (2020). Adquisición y transmisión del conocimiento experto a través de la traducción de las guías turísticas de arquitectura. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción, n.º Extra 7*, 1-17. DOI: 10.7764/onomazein.ne7.01

Calvi, M. V. (2006). *Lenguas y comunicación en el español del turismo.* Arco/Libros.

Chaves, R.M., L. Favier y S. Pélissier. (2012). *L'interculturel en classe.* Presses Universitaires de Grenoble.

Durán Muñoz, I. (2012). Necesidades de mejora y adecuación en la traducción de textos turísticos promocionales. *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación, 14*, 1-10.

Fuentes Luque, A. (Ed.) (2005). *La traducción en el sector turístico.* Comares.

Gómez Campos, M. (2022). La traducción de referentes culturales en a literatura africana francófona de Aminata Sow Fall. En: S. A. Flores Borjabad, O. S. Ould García y A. Garcés Manzanera (Eds.), *El devenir de la lingüística y la cultura: un estudio interdisciplinar sobre lengua, literatura y traducción* (pp. 1554-1566). Dykinson.

González Pastor, D. (2018). *¿Cómo se traducen los culturemas en el ámbito turístico? Análisis de estrategias de traducción (español-inglés).* Comares.

Hervey, S. y Higgins, *I.* (1992), *Thinking Translation. A Course in Translation Method: French to English.* Routledge.

Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations.* Sage Publications.

Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología.* Cátedra.

Institut national de l'origine et de la qualité. (2022, 4 de abril). *Fiche produit. Volaille de bresse ou Poulet de Bresse.* https://bit.ly/3k4zAjv

Katan, D. (1999). *Translating Cultures. An lntroduction for Translators, lnterpreters and Mediators*. St. Jerome.

Kövecses, Z. (2015). *Where Metaphors Come From.* Oxford University Press.

LeRobert (s.f.). Culture. En *Le Robert. Dico en ligne.* Consultado el 3 de enero de 2023. https://bit.ly/3GrhsYs

Loi n° 57-866 du 1 août 1957 relative à la protection de l'appellation "volaille de Bresse". *Journal officiel de la République française,* nº 0178 du 02/08/1957. https://bit.ly/3XjG2Bi

Luque Janodet, F. (2022). Aproximaciones al discurso oleoturístico y su traducción: naturaleza, desafíos y estrategias (francés-español). *Estudios de Traducción*, *12*, 57-66. https://doi.org/10.5209/estr.80576

Mira Rueda, C. (2008). *El discurso turístico en inglés y en español. Su tratamiento lexicográfico.* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Consejería de Turismo, Comercio y Deporte de la Junta de Andalucía. https://bit.ly/3WXy1Cq

Molina Martínez, L. (2001). Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. http://hdl.handle.net/10803/5263

Newmark, P. (1992). *Manual de traducción.* Cátedra.

Nida, E. (1945). Linguistics and Ethnology in Translation-Problems. *WORD*, *1*(2), 194-208. DOI: 10.1080/00437956.1945.11659254

Organización Mundial del Turismo (s.f.). *Glosario de términos de turismo.* Consultado el 3 de enero de 2023. https://bit.ly/3QuhsvC

Organización Mundial del Turismo (2001). *Tesauro de Turismo y Ocio.* https://bit.ly/3WcLSUp

Policastro Ponce, G. (2022). Identificación, descripción e interpretación del contenido semiótico y multimodal para la traducción de textos de promoción turística (francés-italiano). *Estudios de Traducción*, *12*, 95-107. https://doi.org/10.5209/estr.81089

Paquelier, T. (1990). *La Bresse de l'Ain.* Éditions de la Taillanderie.

Patrimoine(s) de l'Ain (s.f.). *Identité culturelle de la Bresse*. Consultado el 3 de enero de 2023. https://bit.ly/3iwQOp0

Patrimoines de l'Ain. (s.f.a.) *Identité paysagère de la Bresse.* Consultado el 4 de enero de 2023. https://bit.ly/3Gp5BKB

Patrimoines de l'Ain. (s.f.b.) *Territoires.* Consultado el 4 de enero de 2023. https://bit.ly/3jXhNKV

Real Academia Española. (s.f.). Cultura. En *Diccionario de la lengua española.* Consultado el 3 de enero de 2023. https://bit.ly/2zVeude

Trinado Jiménez, C. F. (2022). Análisis del trasvase de los elementos culturales tibetanos en la traducción al español de *Voyage d'une Parisienne à Lhasa. Estudios de Traducción, 12*, 15-24. https://doi.org/10.5209/estr.80001

Weaver, G. R. (1986). Understanding and Coping with Cross-cultural Adjustment Stress. En: Paige, M. (Ed.), *Cross-cultural Orientations: New Conceptualizations and Applications*. University Press of America.

8. TEXTO PROPUESTO PARA SU ESTUDIO

Patrimoine(s) de l'Ain (s.f.). *Identité culturelle de la Bresse*. Consultado el 3 de enero de 2023. https://bit.ly/3iwQOp0

LOS TEXTOS AGROVETERINARIOS: PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN Y CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES

Mª ESTHER GÓMEZ PULGARÍN
Universidad de Córdoba

GISELLA POLICASTRO PONCE
Universidad de Córdoba

MANUELA ÁLVAREZ JURADO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La ganadería es una práctica que lleva desarrollándose durante milenios por la especie humana. Durante el Neolítico, el ser humano comenzó a asentarse y poco a poco, dejar de ser nómada. Estos asentamientos trajeron consigo un desarrollo de la agricultura y de la ganadería. Existen estudios que demuestran que en esos tiempos ya se modificaba el ciclo reproductivo del ganado para asegurar la producción de leche y carne durante todo el año (Sierra, 2021). Un ejemplo es el proyecto llevado a cabo por el Laboratorio de Arqueozoología del Departamento de Prehistoria de la UAB (Universitat Autònoma de Barcelona), en el que se analizan los restos animales del yacimiento de Chaves (Huesca). Los resultados no solo demuestran un gran número de animales estabulados, sino un desarrollo asombroso en la domesticación de la especie ovina, que no solo vio modificado su ciclo reproductivo, sino también, y como consecuencia de lo primero, su dieta. Sin embargo, aún tendría que desarrollarse una figura más que se sumara a esta actividad ganadera: la figura profesional del veterinario. Debemos remontarnos al Antiguo Egipto para encontrar escritos en los que aparezca el veterinario o sanador de bestias. La civilización egipcia creía que sus divinidades se manifestarían a través del animal que los representara. Por ello, ofrecían

sacrificios animales a los dioses. Además, los egipcios asociaban cualidades o habilidades a estos animales según su comportamiento (Castel, 2021). Por ejemplo, el gato era considerado animal protector, ya que acababa con ratones en graneros y casas. Protegía el alimento y, por ende, a la familia (Estrada, 2022). Este papel de los animales en la sociedad no solo gozaba de este carácter místico o divino, sino también de un carácter tan banal como es el de la alimentación. Un dato relevante es el demostrado conocimiento médico que tenían los egipcios sobre el consumo de alimentos de origen animal. Los sanadores y médicos de la época también se encargaban del ganado, además de vigilar que las carnes estuvieran en un estado óptimo para su consumo (Lleonart, 1973). Si bien es cierto que parte de ese proceso consistía en encomendarse a los dioses, lo que carece totalmente de rigor científico, sí se demuestra una preocupación y una reflexión acertada sobre la relación entre la sanidad animal y la humana. Por tanto, queda demostrado que la figura del veterinario y del ganadero han participado de las sociedades humanas desde los inicios de la civilización.

En la actualidad, estas dos figuras profesionales y los textos que surgen de sus especialidades están presentes en el día a día de cualquier ciudadano, ya sea de manera directa o indirecta. Si, por ejemplo, partimos de una pechuga de pollo envasada en las cámaras frigoríficas de un supermercado, podemos establecer la siguiente cadena de acontecimientos, de manera general: en primer lugar, está la explotación aviar, donde se crían y sacrifican los animales, después, la empresa de transporte y distribución lo traslada al supermercado, que lo pone al alcance del cliente para que este finalmente lo adquiera y consuma. Sin embargo, este proceso alberga una gran complejidad, ya que antes de poder crear la explotación se necesitan una serie de permisos y requisitos a nivel sanitario y legal para poder desarrollar esa actividad. Entre ellos, no solo está el carácter técnico de las instalaciones, sino también el bienestar animal. Una vez desarrollado, es estrictamente necesario un control de la trazabilidad, entre los que se incluye la alimentación de los animales (composición del pienso, uso de medicamentos veterinarios) y las condiciones sanitarias de su estabulado y su especie. Una vez el animal es sacrificado, también se realizan los controles pertinentes para garantizar su

consumo, para proceder a su envasado. Este también está sujeto a estrictas condiciones, ya que el etiquetado atiende a normativas a nivel europeo para garantizar un consumo seguro. Una vez trasladado al supermercado en cuestión bajo unas condiciones específicas como la refrigeración y almacenamiento óptimo en el transporte, se introducen en los frigoríficos correspondientes, teniendo en cuenta también las precauciones sanitarias necesarias (no encontrarse próximo a productos químicos o no sobrepasar cierta temperatura, por ejemplo). Entonces, es cuando llega a la nevera del consumidor y de ahí al plato. Observemos pues, la complejidad de un proceso que puede parecer sencillo, pero que necesita de diversos intervinientes para llegar a su objetivo final. Durante todo este proceso se están generando textos, desde la licencia de la explotación ganadera de origen hasta la etiqueta del envase. Entre estos intervinientes se encuentran el administrador de la explotación ganadera, el veterinario, los expertos en tecnología de los alimentos, el transportista o el encargado del almacenamiento del supermercado.

Por tanto, los textos que formen parte de estos procesos conllevarán un alto nivel de terminología especializada tanto del ámbito veterinario (anatomía, enfermedades y comportamiento animal) como del ámbito agroalimentario (ingredientes, técnicas envasado, nutrientes, precauciones de consumo, etc.). Además, dentro de estos textos que aúnan el ámbito veterinario y el agroalimentario no solo encontramos los referentes a la alimentación humana, sino también la alimentación animal (piensos, suplementos, tipos de dietas).

2. OBJETIVOS

A continuación se enumeran los objetivos perseguidos por la presente investigación:

- Asentar una base teórica en torno a los textos veterinarios y los textos agroalimentarios, así como el fenómeno de hibridez textual resultante de la confluencia entre ambos.

- Establecer las características principales de los textos agroveterinarios mediante un análisis de su estructura textual y de su terminología especializada perteneciente tanto al ámbito de las

ciencias veterinarias como al ámbito agroalimentario en los sectores en los que estén presentes.

- Proponer una clasificación de estos textos híbridos basándonos en taxonomías anteriores, atendiendo a la función comunicativa y nivel de especialización de la muestra textual.
- Llevar a cabo un breve análisis de ejemplos seleccionados que sirva como apoyo a la propuesta de clasificación textual, así como delimitar de manera general las posibles temáticas especializadas de los textos agroveterinarios.
- Contribuir a la ampliación de los estudios en traducción veterinaria como especialidad, así como abordar los géneros textuales híbridos presentes en el ámbito veterinario.

3. METODOLOGÍA Y MARCO TEÓRICO

En primer lugar, introducimos una perspectiva teórica de la traducción agroalimentaria y la traducción veterinaria como especialidades de traducción. Posteriormente, valoramos el fenómeno de hibridez textual entre ambas especialidades. Por último, proponemos un modelo de clasificación de los textos agroveterinarios mediante el listado de los posibles textos híbridos que podemos hallar, un breve análisis de algunos ejemplos de textos y una presentación de las características generales de estos. Para finalizar, se presentan las conclusiones del estudio.

Como inicio de este marco teórico, el texto agroalimentario puede manifestarse de múltiples formas, así como mediante distintos propósitos comunicativos. Esta cuestión la aborda Rivas Carmona (2018) cuando trata los rasgos presentes en este tipo de textos. Según esta autora, la variedad textual agroalimentaria se basará en el nivel de especialización, el contenido, el tipo de texto y el registro. Así pues, los textos agroalimentarios constituyen una temática especializada, con un léxico especializado sujeto a una diversidad tipológica en función del ámbito profesional en el que se produzca.

La clasificación de textos en distintas categorías no ha sido un tema exento de debate en los estudios lingüísticos y de traducción. Snell-Hornby (1999) diferenciaba las traducciones en generales, literarias y especializadas, mientras que otras corrientes defienden la traducción literaria como una especializada más y no algo aparte. Esto nos lleva a clarificar si consideramos el discurso agroalimentario como especializado o no especializado. En este sentido, Ruiz Mezcua (2017) propone mirar hacia el texto agroalimentario como especializado por el compendio de conceptos (contenido) y su contexto (continente). Policastro Ponce (2017) propone una clasificación textual de los textos agroalimentarios. Su clasificación distingue los siguientes tipos de texto especializado agroalimentario (p.86):

- Patentes: Patentes para la protección de nuevos productos del sector agroalimentario, nuevas composiciones.
- Documentación mercantil y comercial: Documentos comerciales (facturas, certificados de origen, cuadernos ATA y CPD); documentos de transporte (seguro de transporte, conocimiento de embarque marítimo/aéreo), cuaderno TIR, carta de porte por carretera CMR, carta de porte ferroviario); documentos aduaneros y tributarios (partida arancelaria, censo VIES, certificado de circulación, DUA)
- Normativa y legislación: Codex Alimentarius, normativa europea, normativa nacional, organismos o instituciones reguladoras, etc.
- Etiquetado: Información nutricional, declaraciones saludables, propiedades del producto, información persuasiva, publicidad de la empresa distribuidora o productora, elementos multimodales.
- Hostelería y restauración: Cartas de restaurantes o menús, folletos informativos.
- Documentación divulgativa: Revistas de divulgación, reportajes, anuncios publicitarios, publicaciones virtuales periódicas (blogs, newsletter, etc.)

Por otro lado, los textos veterinarios no solo engloban distintos sectores y temáticas, sino que la terminología animal presente en ellos, además de su alto nivel de especialización, puede llegar a confluir con la terminología médica humana y adaptarse en ciertas ocasiones al conocimiento del propietario empleando términos semiespecializados en la denominación de ciertas enfermedades.

Principalmente, los escasos autores que han estudiado esta especialidad de traducción se han centrado en el ámbito clínico y farmacéutico. Gutiérrez y Cantos (2010) analizan los errores en la traducción de textos veterinarios en la combinación EN>ES. Los autores ponen de manifiesto la escasez del corpus veterinario a pesar del gran volumen de textos que generan las ciencias veterinarias en todos los sectores. Proponen un tipo de corpus diferente para subsanar los distintos errores localizados a lo largo del estudio. Para los errores gramaticales, proponen los corpora monolingües; para los léxicos, buscadores web; para los pragmáticos, semióticos y registro, los corpora paralelos. Demuestran mediante el uso de todas esas variedades la posibilidad más que factible de realizar una traducción sin errores, aunque en algunos casos la compilación del corpus sea más elaborada si no se dispone de sitios web multilingües de libre acceso revisados por traductores profesionales, o *corpora* ya compilados, por ejemplo.

También sobre la terminología y léxico veterinarios ha investigado Balbuena Torezano (2019) centrándose en la adquisición del léxico en la combinación alemán > español. En su artículo focaliza la atención en la didáctica de la traducción especializada veterinaria. En primer lugar, trata la competencia léxica en traducción. En segundo lugar, menciona al corpus como una herramienta de gran utilidad en las traducciones especializadas. En tercer lugar, como cuerpo principal del trabajo, propone un modelo de adquisición léxica basado en corpus. Llega a la conclusión de la importancia del concepto y el significado de la mano de un amplio manejo de las estructuras lingüísticas de las lenguas de trabajo. Esta investigación no solo supone una necesaria aportación a los estudios de la traducción veterinaria, sino un gran primer paso hacia la didáctica de esta especialidad de traducción.

Por último, Romero (2012) lleva a cabo un análisis más concreto y preciso de la traducción veterinaria: el resumen de las características del producto o ficha técnica en la combinación inglés > español. Sin embargo, no se limita a analizar las traducciones meramente, sino a comparar las estructuras de las fichas de medicamentos humanos con medicamentos veterinarios. Aunque a priori pueda parecer que las similitudes son suficientes para pensar que no supondrían dificultad para el traductor especializado, hay puntos no comunes y fragmentos de información que cambian de posición. Algunos apartados como las especies de destino, las vías de administración o la mención de dispositivos que se usan exclusivamente en contextos veterinarios pueden jugar una mala pasada al traductor, como asegura la autora en sus conclusiones «como traductor, es fundamental no dejar de cuestionarse.».

Por último, la hibridez textual es un concepto investigado desde diversas perspectivas como la de los textos médico-jurídicos en estudios como los de Martínez López (2009) o Borja Albí (2012). Por su parte, Cobos López (2022), propone una definición de hibridez que admita diversas acepciones, ya que la considera un concepto vivo y flexible, que evoluciona con el tiempo y con las perspectivas de su estudio. La autora, en el artículo al que se hace referencia, se centra en los textos agrojurídicos, que combinan la terminología jurídica con la terminología agroalimentaria. Además, propone un primer modelo de clasificación de estos textos híbridos, partiendo de las clasificaciones de Borja Albí en el grupo GENNT (2019) y de Policastro Ponce (2017). En el caso de los textos veterinarios, la hibridez textual es un fenómeno muy común, ya que las ciencias veterinarias están presentes en diversos sectores. Esos sectores son, principalmente: el sector clínico, el sector agroalimentario, el sector institucional y el sector servicios. En ellos, numerosos tipos de textos aglutinan terminologías propias del sector correspondiente y terminología propia de las ciencias veterinarias. Esta hibridez añade complejidad a las propuestas de clasificación de los textos debido su carácter vivo, como describía Cobos López.

4. CLASIFICACIÓN, ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1. Los textos veterinarios híbridos y propuesta de clasificación de los textos agroveterinarios.

Partiendo del concepto de hibridez propuesto por Cobos López (2022), los textos agroveterinarios pueden definirse como aquellos textos que aúnan las convenciones y terminología del ámbito agroalimentario, como pueden ser los ingredientes, nutrientes, precauciones de consumo, iniciativas de consumo y la alimentación en general, y las convenciones y terminología de los textos veterinarios, como la anatomía y sintomatología, características biológicas, vías de administración y los animales en general.

A continuación, presentamos una primera clasificación de los textos agroveterinarios:

- Artículos en revistas y textos periodísticos: artículos en periódicos de tirada nacional destinados a público general sobre curiosidades o noticias relevantes en el ámbito veterinario ganadero, revistas especializadas destinadas a profesionales con acceso a artículos científicos, revistas y suscripciones de marcas de productos específicos para animales destinados a público semiespecializado, enmarcado en la temática ganadera.

- Libros y manuales: libros destinados al público general para ampliar su conocimiento sobre alguna raza o especie concreta, tácticas de adiestramiento, libros sobre la fauna de un territorio adaptados al público adolescente, manuales para expertos sobre técnicas y prácticas veterinarias, manuales destinados a un público semiespecializado sobre prácticas concretas, como la doma.

- Folletos y material publicitario: folletos publicitarios sobre productos de origen animal, como la leche de vaca, folletos informativos destinados al público general que mediante infografías desarrolla la sintomatología y pasos a seguir para identificar una enfermedad zoonótica, publicidad destinada a usuarios semiespecializados sobre un producto o práctica específica,

como los catálogos de ordeñadoras, material divulgativo destinado a profesionales para alertar de la retirada o llegada de un medicamento del mercado.

- Etiquetado: etiquetado de productos de uso doméstico sin receta, como los collares antiparasitarios, etiquetado de productos específicos según raza, especie o propósito, como la grasa o pomada para los cascos de los caballos destinado a usuarios semiespecializados, etiquetado de productos cárnicos o de origen animal destinados a consumo humano, etiquetado de piensos y suplementos destinados a consumo animal.

- Textos técnicos: instrucciones de montaje o utilización de algún instrumento de uso reservado para profesionales o destinado a usuarios semiespecializados, como los comederos.

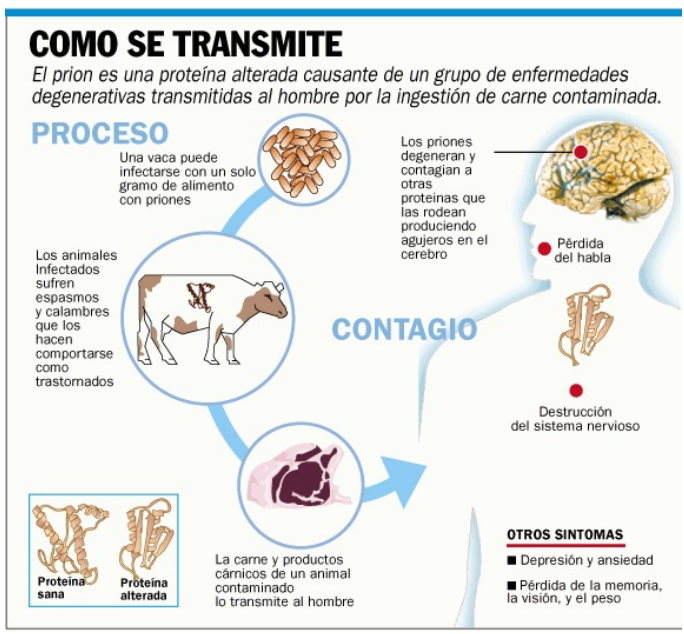
- Documentación requerida para actividad comercial: documentación relativa a la exportación e importación de animales vivos o ya sacrificados, documentos referentes a la trazabilidad de productos de origen animal destinados a consumo humano, normativa y regulación correspondiente a la cría, tenencia y explotación ganadera, así como el sacrificio y distribución, como las certificaciones sanitarias o las cartas de porte.

Para ampliar el conocimiento derivado de la agrupación textual propuesta, a continuación, presentamos algunos ejemplos de textos agroveterinarios llevados a la práctica:

FIGURA 1. *Folleto publicitario en inglés con formato de tríptico sobre un producto destinado a la alimentación de la especie porcina.*

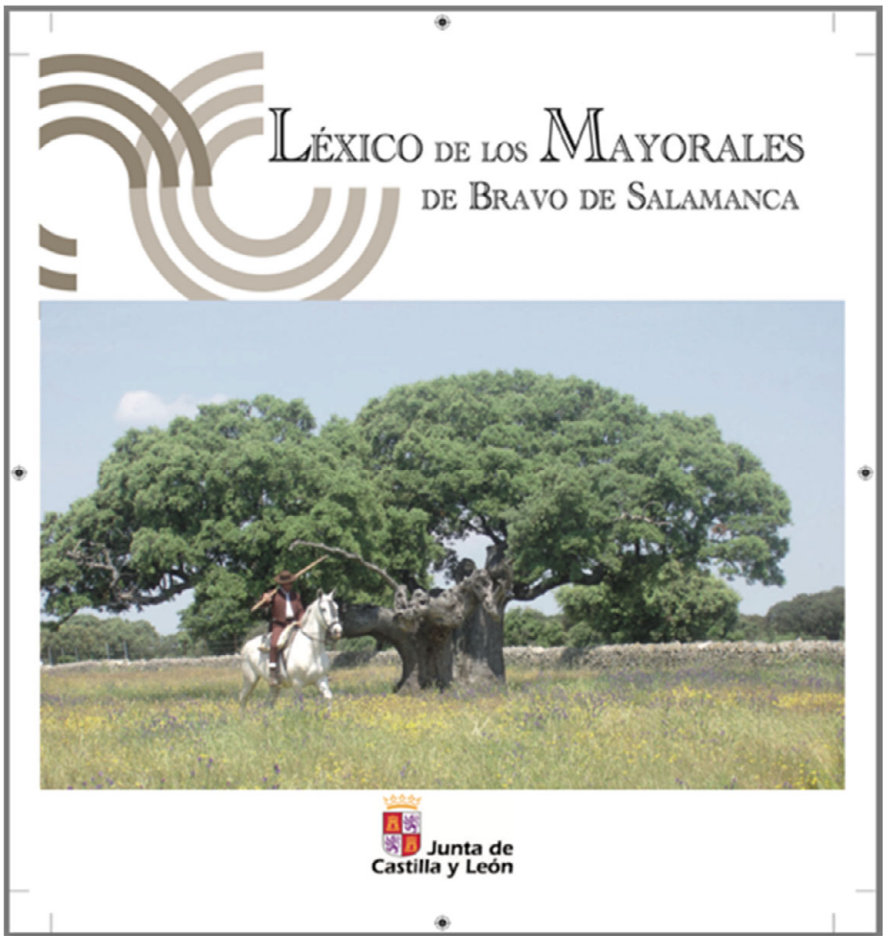
Fuente: https://nuprox.ch/swine/

FIGURA 2. *Infografía en español dirigida a la concienciación de la población de la encefalopatía espongiforme bovina.*



Fuente: https://www.agromeat.com

FIGURA 3. *Libro en español sobre el léxico empleado por los mayorales de ganado bravo de Salamanca.*



Fuente: https://www.itacyl.es

FIGURA 4: *Artículo científico en inglés sobre el consumo de leche de vaca y su impacto en la salud humana.*

JOURNAL OF THE AMERICAN COLLEGE OF NUTRITION
https://doi.org/10.1080/07315724.2018.1491016

Taylor & Francis
Taylor & Francis Group

Check for updates

Cow's Milk Consumption and Health: A Health Professional's Guide

Franca Marangoni[a], Luisa Pellegrino[b], Elvira Verduci[c], Andrea Ghiselli[d], Roberto Bernabei[e], Riccardo Calvani[f], Irene Cetin[f], Michelangelo Giampietro[g], Francesco Perticone[h], Luca Piretta[i], Rosalba Giacco[j], Carlo La Vecchia[k], Maria Luisa Brandi[l], Donatella Ballardini[m], Giuseppe Banderali[n], Stefano Bellentani[o], Giuseppe Canzone[p], Claudio Cricelli[q], Pompilio Faggiano[r], Nicola Ferrara[s], Evelina Flachi[t], Stefano Gonnelli[u], Claudio Macca[v], Paolo Magni[w], Giuseppe Marelli[x], Walter Marrocco[y], Vito Leonardo Miniello[z], Carlo Origo[aa], Filomena Pietrantonio[bb], Paolo Silvestri[cc], Roberto Stella[dd], Pasquale Strazzullo[ee], Ersilia Troiano[ff], and Andrea Poli[g]

[a]NFI–Nutrition Foundation of Italy, Milano, Italy; [b]Department of Food, Environmental and Nutritional Sciences, Università degli Studi di Milano, Milano, Italy; [c]Department of Health Sciences, San Paolo Hospital, ASST Santi Paolo e Carlo, Università degli Studi di Milano and SIP–Italian Society of Pediatrics, Milano, Italy; [d]CREA–Alimenti e Nutrizione, Consiglio per la ricerca in agricoltura e l'analisi dell'economia agraria, Roma and SISA–Italian Society of Nutritional Science, Roma, Italy; [e]Institute of Internal Medicine and Geriatrics- Catholic University of the Sacred Heart, Roma, Italy; [f]Department of Biomedical and Clinical Sciences, Unit of Obstetrics and Gynecology, Hospital Vittore Buzzi, Milano, Italy; [g]School of Sports, CONI–Italian National Olympic Committee, Roma, Italy; [h]Unit of Obstetrics and Gynecology, Hospital Vittore Buzzi, Università degli Studi "Magna Graecia", Catanzaro and SIMI–Italian Society of Internal Medicine, Catanzaro, Italy; [i]Alimentary Science and Human Nutrition, Università Campus Biomedico, Roma, Italy; [j]Institute of Food Science, National Research Council, Avellino and SID – Italian Diabetes Society, Avellino, Italy; [k]Department of Clinical Sciences and Community Health, Università degli Studi di Milano, Milano, Italy; [l]Fondazione F.I.R.M.O. Firenze, Italy; [m]ANSISA–Italian Association of Food Science Specialists, Milano, Italy; [n]Department of Health Sciences, San Paolo Hospital, ASST Santi Paolo e Carlo, Università degli Studi di Milano and SINUPE–Italian Society of Pediatric Nutrition, Milano, Italy; [o]SIGE–Italian Society of Gastroenterology and Digestive Endoscopy, Modena, Italy; [p]Obstetrics and Gynecology Unit, San Cimino Hospital, Termini Imerese and SIGO–Italian Society of Gynecology and Obstetrics, Termini Imerese, Italy; [q]SIMG–Italian Society of General Medicine, Firenze, Italy; [r]Cardiology Division, Spedali Civili and University of Brescia and GICR–Italian Association for Cardiovascular Prevention and Rehabilitation, Brescia, Italy; [s]Department of Translational Medical Sciences, University of Naples 'Federico II' and SIGG–Italian Society of Gerontology and Geriatrics, Naples, Italy; [t]SIPREC–Italian Society for Cardiovascular Prevention, Milan, Italy; [u]Department of Medicine, Surgery and Neuroscience, University of Siena and SIOMMS–Italian Society for Osteoporosis, Mineral Metabolism and Bone Diseases, Siena, Italy; [v]Dietetics and Clinical Nutrition Unit, Spedali Civili Brescia and ADI – Italian Association of Dietetics, Brescia, Italy; [w]Department of Pharmacological and Biomolecular Sciences, Università degli Studi di Milano and SISA–Italian Society for the Study of Atherosclerosis, Milano, Italy; [x]Department of Diabetology Endocrinology and Clinical Nutrition, ASST di Vimercate and AMD – Italian Association of Diabetologists, Vimercate, Italy; [y]FIMMG–Italian Federation of General Medicine Doctors and SIMPeSV–Italian Society of Preventive and Lifestyle Medicine, Rome, Italy; [z]Department of Paediatrics, University of Bari and SIPPS–Italian Society of Preventive and Social Pediatrics, Bari, Italy; [aa]Department of Pediatric Orthoaedics, A.O. SS Antonio e Biagio e Cesare Arrigo, Alessandria and SITOP–Italian Society of Orthopaedics and Traumatology, Alessandria, Italy; [bb]Internal Medicine Unit, - IGZ-Albano Hospital Center, ASL Roma 6, Roma and FADOI–Federation of the Associations of Internist Hospital Managers, Manerbio, Italy; [cc]Interventional Cardiology–CCU Department, G. Rummo Hospital, Benevento and ANMCO–Italian National Association of Hospital Cardiologists, Benevento, Italy; [dd]SNaMID–National Interdisciplinary Medical Society Primary Care, Milan, Italy; [ee]Department of Clinical Medicine and Surgery, ESH Excellence Center of Hypertension, "Federico II" University of Naples and SINU–Italian Society of Human Nutrition, Napoli, Italy; [ff]ANDID–Italian Association of Dietitians, Rome, Italy

ABSTRACT

The most recent scientific evidence supports the consumption of cow's milk and dairy products as part of a balanced diet. However, these days, the public and practicing physicians are exposed to a stream of inconsistent (and often misleading) information regarding the relationship between cow's milk intake and health in the lay press and in the media. The purpose of this article, in this context, is to facilitate doctor-patient communication on this topic, providing physicians with a series of structured answers to frequently asked patient questions. The answers range from milk and milk-derived products' nutritional function across the life span, to their relationship with diseases such as osteoporosis and cancer, to lactose intolerance and milk allergy, and have been prepared by a panel of experts from the Italian medical and nutritional scientific community.

When consumed according to appropriate national guidelines, milk and its derivatives contribute essential micro- and macronutrients to the diet, especially in infancy and childhood where bone mass growth is in a critical phase. Furthermore, preliminary evidence suggests potentially protective effects of milk against overweight, obesity, diabetes, and cardiovascular disease, while no clear data suggest a significant association between milk intake and cancer. Overall, current scientific literature suggests that an appropriate consumption of milk and its derivatives, according to available nutritional guidelines, may be beneficial across all age groups, with the exception of specific medical conditions such as lactose intolerance or milk protein allergy.

ARTICLE HISTORY
Received 17 April 2018
Accepted 17 June 2018

KEYWORDS
Cow's milk, calcium; lactose; cardiovascular disease; metabolic syndrome; cancer

CONTACT Franca Marangoni, PhD marangoni@nutrition-foundation.it NFI–Nutrition Foundation of Italy, Viale Tunisia 38, 20124 Milano, Italy.
© 2018 American College of Nutrition

Fuente: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30247998/

En la Figura 1, nos encontramos ante un texto publicitario en inglés sobre alimentación para cerdos. En él, observamos tres partes diferenciadas en el tríptico, como son las certificaciones obtenidas (*certifications*), los beneficios de usar el producto (*herd benefits* […]) y la portada del documento con el logo de la marca y el nombre del producto. Todo ello se organiza de forma esquemática, empleando listas y enunciados cortos. Por tanto, se persigue una función apelativa, que convenza al consumidor para adquirir esta alimentación para su ganado y no otra. Por ello, el usuario destinatario del texto podría considerarse semiespecializado, ya que debe tener unos conocimientos mínimos sobre la especie porcina, su cría y alimentación, pero no debería tener un amplio conocimiento científico sobre ella. En cuanto a la terminología, encontramos un alto nivel de especialización en alimentación que apela a los nutrientes y la dieta saludable del animal, así como en ciencias veterinarias, en

la denominación de los lechones destetados (*weaned piglets*), por ejemplo.

En la Figura 2, observamos una infografía en español sobre la encefalopatía espongiforme bovina y su transmisión. Se emplean los elementos visuales como las ilustraciones para representar el alimento infectado, el animal portador y cómo afecta a la especie humana. Observamos enunciados cortos con flechas para indicar la relación causa-consecuencia. Está dirigido usuarios semi- y no especializados, ya que emplea términos especializados como «priones» y muestra las diferencias entre las proteínas sanas e infectadas, pero por otra parte a través de las ilustraciones pretende informar al usuario no especializado. Es decir, aunque el lector no comprenda términos como «prión» o «espasmos», puede identificar perfectamente a través del contenido visual que el alimento infectado afecta al animal, de ahí a la carne obtenida de él, y, por último, al hombre, pudiendo llegar a causar síntomas severos. Como sucede en la Figura 1, localizamos terminología referente a la alimentación animal, a la sintomatología animal, como los espasmos y el comportamiento errático, como trastornados, a la alimentación del ser humano, haciendo referencia al producto cárnico y a la salud del hombre, enumerando los posibles síntomas de la enfermedad y cómo afecta al cerebro.

En la Figura 3, identificamos un libro en español sobre el léxico de los mayorales de ganado bravo. En este caso, el texto tiene como destinatario un usuario profesional especializado, como otros mayorales, o bien el semiespecializado, como el aficionado taurino que esté interesado en aprender más sobre la raza de lidia en el campo. En este caso, la terminología no solo hace referencia a la práctica ganadera, sino a los tipos de encornadura, los encastes, las capas, etc. Por tanto, puede considerarse como altamente especializado. Además, a este tipo de ganado se suelen aplicar prácticas veterinarias particulares, ya que la mayoría de ellas se realizan a campo abierto. Por último, implica a otros animales como el caballo, herramienta principal del mayoral para dirigir al ganado, por lo que también aparecerán referencias a esta especie.

Por último, la Figura 4 muestra la primera página de un artículo científico en inglés sobre el consumo saludable de la leche de vaca. El lenguaje científico contiene un alto nivel de especialización, ya que está

dirigido a usuarios especializados, expertos en la materia. Además, los párrafos contendrán un gran número de datos, estadísticas, resultados, etc. Tienen una estructura fija (título, resumen, introducción, objetivos, metodología, análisis, resultados, conclusiones, bibliografía), que puede sufrir leves modificaciones según tipo de investigación que se lleve a cabo. Las siglas y acrónimos tanto de organismos como de denominaciones de procesos, enfermedades o técnicas son abundantes, así como los enunciados extensos. En cuanto a la terminología del ejemplo propuesto, observamos convenciones y términos propios del ámbito de la alimentación, al tratar la leche de vaca y sus propiedades nutricionales, del ámbito de las ciencias veterinarias, al desarrollar la alimentación del animal y su cría y del ámbito de la salud humana, al valorar el impacto que tiene el consumo de la leche de vaca en la dieta del ser humano.

Una vez analizados los ejemplos, podemos distinguir las siguientes características:

- A grandes rasgos, ser observa una presencia acusada de terminología especializada, en ocasiones adaptada y simplificada para destinarse al público general mediante ilustraciones. Sin embargo, cuando el texto tiene como destinatario un usuario especializado el lenguaje es elevado, al igual que el grado de especialización de los términos.
- Se encuentran términos y convenciones relacionados tanto con el mundo animal como con la alimentación (animal y humana), añadiéndose en algunos contextos como el de las enfermedades términos relacionados con la salud humana.
- Las funciones comunicativas de los textos son diversas, desde la informativa entre expertos hasta la divulgativa en folletos en infografías hasta la apelativa en contextos publicitarios.

4.2. Algunas cuestiones terminológicas sobre los textos agroveterinarios.

Como se ha estudiado en el apartado anterior, los textos agroveterinarios suponen la simbiosis de dos grupos terminológicos distintos: uno perteneciente al ámbito veterinario y otro perteneciente al ámbito de la

alimentación. Esto, además de originar este fenómeno de hibridez textual, conlleva a su vez la formación de distintos ejes temáticos. La terminología resultante de los textos híbridos alberga un alto nivel de especialización, por lo que precisa de un proceso documental apropiado si lo aplicamos a la traducción de textos. Por ello, se presentan a continuación, divididos por temas, distintos ejemplos de terminología especializada agroveterinaria en la combinación inglés > español, que podemos hallar tanto en algunos de los ejemplos presentados como de otros textos:

- Organización y denominación de los animales:
- Grupos de animales:
- EN *flock* / ES grupo, lote (aviar)
- EN *herd* / ES rebaño
- EN *batch*/ ES grupo, lote (porcino)
- Denominación por edades (bovino bravo)
- EN *year old bull* / ES añojo
- EN *two year old bull* / ES eral
- EN *three year old bull* / ES utrero
- EN *four year old bull* / ES cuatreño
- EN *five year old bull* / ES cinqueño
- Sistemas de producción:
- EN *wean to finish* – sistema que abarca desde el destete hasta el cebo (porcino)
- Instalaciones:
- EN *finishing pen*/ ES cebadero
- EN *herringbone milking parlour*/ ES sala de ordeño
- Enfermedades:
- EN *bovine spongiform encephalopathy* / ES encefalopatía espongiforme bovina
- EN *mad-cow disease* / ES enfermedad de las vacas locas
- EN *dirofilariasis* / ES dirofilariosis
- EN *heartworm* / ES gusano del corazón
- EN *parvoriasis* / ES parvovirosis
- EN *viral gastroenteritis* / ES gastroenteritis vírica

La lista de términos propuesta pertenece en su mayoría al campo de la producción ganadera. Sin embargo, el último punto que se señala incluye enfermedades zoonóticas (de animal a humano). Por tanto, queda patente como se entrelazan ambas ramas terminológicas en los distintos textos agroveterinarios. Por otro lado, encontramos términos que en español se emplean en referencia a distintas especies, como en el caso de «lote» para las especies aviar y porcina, mientras que en inglés se emplea términos diferentes según la especie. Además, debemos tener en cuenta que estos textos estarán mayoritariamente ligados a la salud humana, ya que la principal finalidad de la producción ganadera es el consumo. Por ello, existen casos de textos en los que no solo están presentes la terminología veterinaria y agroalimentaria, sino que también lo está la terminología médica en humanos, ya que ciertas enfermedades zoonóticas pueden transmitirse a través del consumo de carne infectada.

5. CONCLUSIONES

Entre las conclusiones derivadas del estudio, podemos destacar, en primer lugar, la diversidad de textos agroveterinarios que pueden encontrarse. Esta diversidad viene dada de los múltiples sectores en los que la terminología y convenciones propias del ámbito veterinario están presentes, como son el sector clínico, el sector institucional, el sector agroalimentario y el sector servicios. Por ende, esta presencia multisectorial da lugar a textos híbridos, que combinan material lingüístico de distintos ámbitos con el propio de las ciencias veterinarias. Otro factor relevante observado en los textos es las diferencias terminológicas entre especies animales, que añade complejidad dentro de los ámbitos antes mencionados, especialmente si lo observamos desde el punto de vista de la traducción. Además de la confluencia con otros ámbitos y entre especies animales, otra particularidad inherente a los textos veterinarios es su relación estrecha con las ciencias de la salud en el ser humano, debido a la relación directa tanto de consumo en ciertos casos, como de convivencia entre especies animales y humana.

La segunda conclusión con respecto a la terminología agroveterinaria especializada está relacionada con el acusado número de temáticas que

comprende el ámbito de la producción ganadera, como los grupos y edades de los animales, las instalaciones, los sistemas de cría y reproducción, etc. que se suman al resto de temáticas en el ámbito de la alimentación. Por ello, se observa la riqueza de los textos híbridos agroveterinarios, que no solo suponen la simbiosis de los dos ámbitos especializados de la alimentación y las ciencias veterinarias, sino que a su vez implican numerosos subtemas también especializados

Este hecho nos conduce a la tercera conclusión, que la diversidad de los textos especializados implica a su vez una diversidad de usuarios destinatarios de estos. Por tanto, a pesar del alto grado de especialización estudiado a lo largo de la investigación, apreciamos variedad de grados de especialización en los receptores de los textos, desde los expertos y profesionales en la materia y los usuarios semiespecializados hasta el público no especializado. Esto conlleva diferentes adaptaciones y disposiciones del contenido que originan distintas tipologías textuales, como las infografías o los artículos científicos.

Por último, tras proponer un primer borrador de clasificación de los textos agroveterinarios, se pone de manifiesto la necesidad de ampliar el conocimiento lingüístico sobre los textos híbridos veterinarios, debido al gran volumen de textos existente, así como las distintas funciones comunicativas y grados de especialización del destinatario en posteriores investigaciones.

6. REFERENCIAS

Balbuena Torezano, M. C. (2018). La traducción de textos jurídico-enológicos: géneros textuales y terminología (alemán-español). En M. Álvarez Jurado & I. Cobos López (Eds.), *La traducción y la interpretación en contextos especializados: Un enfoque disciplinar para la transmisión del conocimiento científico* (pp.93–102). Editorial Comares.

Borja Albí, A. (2012). Aproximación traductológica a los textos médico-jurídicos. *Panace@*, XIII, 36, pp. 167-175.

Castel, E. (2021, 14 septiembre). *Animales sagrados del antiguo Egipto*. historia.nationalgeographic.com.es. https://historia.nationalgeographic.com.es/a/animales-sagrados-antiguo-egipto_12853

Cobos López, I. (2022). Hacia una revisión del concepto de género híbrido y propuesta de clasificación de los textos agro-jurídicos. *Hermēneus. Revista de traducción e interpretación, (2022), 69-89, 23(23)*

Estrada, F. (2022, 21 noviembre). *El gato, dios y mascota en el antiguo Egipto*. historia.nationalgeographic.com.es. https://historia.nationalgeographic.com.es/a/gato-dios-y-mascota-antiguo-egipto_18651

GENTT, Corpus, disponible en: http://www.corpus-gentt.uji.es

Gutiérrez Díez, F. Y Cantos Gómez, P. (2010). Errores en la traducción de textos veterinarios del inglés al español: los corpus lingüísticos y los recursos web como asistentes en la traducción. In I. Moskowich, B. Crespo, I. Lareo Martín, & P. Lojo Sandino (Eds.), *Language Windowing through Corpora | Visualización del lenguaje a través de corpus* (Vol. 1, pp. 413–427). Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.

Lleonart F. (1973). La profesión Veterinaria en sus orígenes. *Terap. Vet. Biohorn* no 18: 47-54.

Martínez López, A. B. (2009). Terminología y fraseología en los documentos médico-legales (1): extracción, clasificación, análisis y traducción de unidades de naturaleza biosanitaria. *Entreculturas*, 1, 385-408, DOI: https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi1.11877

Policastro Ponce, G. (2017). La taxonomía textual de la industria alimentaria desde una perspectiva traductológica. *Futhark*, 12, 78-89.

Rivas Carmona, M. del M. (2018). Papel potencial vs. papel real de los traductores en el proceso de internacionalización de empresas. En M. Álvarez Jurado e I. Cobos López (Eds.), *La traducción y la interpretación en contextos especializados: Un enfoque disciplinar para la transmisión del conocimiento científico* (pp. 1-12). Editorial Comares.

Romero, A. (2012). El resumen de las características del producto (RCP) de medicamentos veterinarios: similitudes y diferencias con su homólogo en sanidad humana. *Panace@*, *13*(36), 310–315.

Ruiz Mezcua, A. (2017). *Terminología y traducción de textos agroalimentarios: Olivicultura (inglés>español)*. Ediciones Don Folio.

Sierra, A., Balasse, M., Rivals, F., Fiorillo, D., Utrilla, P. & Saña, M. (2021). Sheep husbandry in the early Neolithic of the Pyrenees: New data on feeding and reproduction in the cave of Chaves. *Journal of Archaeological Science: Reports*, *37*, 102935. https://doi.org/10.1016/j.jasrep.2021.102935

Snell-Hornby, M. (1999). *Translation studies: An integrated approach*. John Benjamins Publishing Company.

MUSICORREFERENCIALIDAD Y TRADUCCIÓN MUSICAL

MIRIAN SOLEDAD TRIGUEROS-DE-LA-FUENTE
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Una escena se transforma con la melodía en un objeto estético-expresivo que agita las emociones del receptor. Basta pensar en bandas sonoras como las de John Williams para la saga de *Star Wars* o la experiencia cósmica que experimentamos al escuchar la música que Hans Zimmerman compuso para *Interstellar*. La música confiere, por tanto, matices al mensaje, a la estética, a la intención, amplifica el impacto y el significado de una historia de forma que el 'clúster' música-palabras-imágenes-pragmática-referencialidad cobra un sentido expresivo particular si lo comparamos con un producto audiovisual carente de banda sonora.

Además, ligado al elemento musical e interactuando de forma indisoluble con la imagen y la trama, la traducción de canciones en el ámbito del doblaje y del canto plantea retos complejos, pues conlleva un tipo de transferencia de alto contenido transcreador, de modo que el el traductor musical debe enfrentarse a las limitaciones limitaciones de la partitura-imagen-espacio-contenido-forma-estética. Los Simpsons es una serie paradigmática que hace buen uso de las canciones y del elemento musical . Esta serie que se transforma en una enciclopedia popular gracias a la transferencia y reciclaje de iconos de la cultura a todos los niveles.

1.1. ESTUDIOS SOBRE TRADUCCIÓN MUSICAL

Dicho lo cual, cabe preguntarse en qué punto se encuentran los estudios que se encargan de la traducción musical. A decir verdad, este es un campo que poco a poco va recibiendo la consideración que merece. A

lo largo del siglo XX y XXI surgen estudios que abordan el tema a través de investigadores como Apter y Herman (2016), Barbera (2019), Bosseaux (2008 y 2011), Cruz-Durán (2022), Desblache (2021), Franzon (2005, 2008, 2015 y 2021), García (2013 y 2017), Gorlée (2005), Jun (2017), Kaindl (2005), Low (2003, 2005, 2008, 2013 y 2017), Mateo (2008 y 2012), Minors (2014 y 2021), Ortiz de Urbina (2005), Ozarowska (2017), Ramírez y Sánchez (2019), Susam-Saraeva (2008, 2015, 2019), Torre y Saunders (2022), Vega (2012).

1.2. La relación entre traducción, canción e imagen

1.2.1. Restricciones y limitaciones

Según Torre y Saunders (2022), la traducción de canciones para doblaje implica restricciones que van más allá de la música y el espacio que acota la canción, la imagen, el personaje que aparece en pantalla, el plano en el que aparece o la proximidad de la boca respecto de la cámara o los diferentes planos limitan las opciones del traductor-adaptador.

1.2.2. Materiales para traducción musical aplicada al doblaje

También cabe preguntarse, que elementos necesitamos para emprender un proyecto de traducción musical como el que se trata en este artículo. María Ovelar (2021) menciona en una de las sesiones que imparte sobre traducción musical que las herramientas básicas con las que debe contar el traductor son los capítulos originales, el guion que contenga todo el texto, tanto musical como no musical, un informe que contenga un resumen de lo acontecido, descripciones de los personajes, información adicional sobre referencias culturales, indicaciones del director, las partituras de las canciones, así como el guion traducido en su totalidad. En ocasiones, alguno de estos elementos falta y el traductor-adaptador debe ingeniárselas para sortear este inconveniente. Por ello, aunque no es obligatorio que un traductor-adaptador conozca lenguaje musical o sea músico es una competencia que puede allanar el camino en este tipo de traducciones en algunas ocasiones. Además de los materiales mencionados con anterioridad, es interesante contar con diccionarios de rimas o

sinónimos que pueden resultar útiles a la hora de buscar equivalencias en el TM.

2. OBJETIVOS

2.1. REFLEXIONAR SOBRE EL USO DE LA MÚSICA, LA MUSICORREFERENCIALIDAD Y SU IMPACTO EN LA TRADUCCIÓN MUSICAL

- Reflexionar sobre el impacto de la música y el uso en los productos audiovisuales, así como la musicorreferencialidad y su relación con la traducción musical, y la práctica de la traducción musical en diferentes países, de la recepción de los géneros y del tratamiento que se lleva a cabo en las plataformas digitales.

2.2. ANALIZAR ESTRATEGIAS Y PROBLEMAS EN TRADUCCIÓN MUSICAL EN EL DOBLAJE

- En primer lugar, dada la variedad de géneros musicales que aparecen (teatro musical, ópera, rock, pop, heavy, jazz, country), la serie permite analizar diferentes estrategias y problemas de adaptación de canciones, comprendiendo la variedad de tratamientos de traducción que se pueden utilizar en el proceso de transcrear y traducir canciones. Por ello, un análisis de las canciones contenidas en esta serie como propuesta didáctica que describe el proceso y los criterios para llevar a cabo traducciones musicales.

- Establecer una comparativa a través del corpus entre adaptaciones en función de diferentes combinaciones lingüísticas, así como posibles divergencias entre inglés, francés y español como lenguas de trabajo. y ver las diferentes estrategias, resultados y plantear recursos pedagógicos en la enseñanza de este tipo de traducción especializada, lo que permite relacionar los diferentes tipos de géneros musicales, con las modalidades de traducción y la combinación lingüística de trabajo.

3. METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología utilizada, el análisis de los temas musicales se ha llevado a cabo a diversos niveles (superestructural, fónico-lírico-sonoro, visual, cultural y morfosintáctico-léxico). Para el análisis de aspectos puramente musicológicos o relacionados con la traducción musical se han tenido en cuenta las propuestas de Apter y Herman (2016), Franzon (2008) y Low (2005), quien por último, habla de los cinco criterios básicos: cantabilidad, naturalidad, sentido, rima y ritmo.

Para analizar el ámbito musical y la traducción de canciones se compiló un corpus a partir de todos los temas musicales que forman parte de los capítulos de los Simpsons. En cuanto a la recopilación del corpus se analizaron las canciones que aparecen en las (temporadas de la 1 a la 33 y la traducción que se ha realizado de las mismas, en las combinaciones de trabajo EN>FR y EN>ES, teniendo en cuenta también las diferencias respecto al español peninsular y a la variedad del español de América, el francés de Francia y el francés canadiense. Para facilitar la comprensión de las referencias a la serie, las temporadas se denotan con la abreviatura T y los episodios con la letra E, seguidos cada uno de ellos del número correspondiente.

Dado que la serie es un icono de la cultura popular que ha traspasado las fronteras y que utiliza referencias en el guion así como en las letras de las canciones, y puesto que cuenta con una gran variedad de estilos musicales, ofrece un panorama interesante para el análisis traductológico y musicológico.

En cuanto a las técnicas y estrategias de traducción atenderemos a las que recoge Hurtado Albir (2001) (Adaptación, Ampliación lingüística, Amplificación o paráfrasis, Calco, Compensación, Compresión lingüística, Creación discursiva, Descripción, Elisión, Equivalencia, Generalización, Modulación, Particularización, Préstamo, Reducción, Sustitución o sinonimia, Traducción literal, Transferencia, Transposición, Variación), tendremos en cuenta el tono del texto, al dialecto, al registro o a cualquier marca que permita caracterizar al personaje y también como incluyen Ramírez y Sánchez (2019) la transcreación como “reescritura creativa”.

TABLA 1. *Criterios y aspectos a tener en cuenta en la traducción musical para canto en doblaje. Tabla realizada a partir de los conceptos de Franzon (2008:390) y Low (2008)*

Cantabilidad, Naturalidad, Sentido, Ritmo y rima, Imagen		
Coherencia prosódica	Análisis de lla distribución acentual lingüística y musical que debe mantenerse en la letra del TM, de forma que resulte comprensible al cantarla y sin que suponga dificultad añadida al intérprete.	Mantener el número de sílabas originales en la medida de lo posible, no introducir variaciones de ritmo.
Equilibrio métrico-poético	Estructura métrica concreta (rimas, metros, versos de las canciones) que a veces crean un efecto concreto en el receptor	Mantener siempre que se pueda la rima (especialmente en aquellos géneros en los que este aspecto marca el ritmo), respetar la posición de las palabras clave en el verso
Relación semántica, cultural pragmática y de sentido	El receptor del TM debe experimentar una experiencia holística similar al receptor del TO.	Transferir la esencia de la historia, el humor, la comicidad, la expresión, el carácter, el registro y el tono de los personajes, las metáforas, las referencias
Facilidad articulatoria y performativa	La partitura está compuesta en función de una melodía y un texto concreto que conlleva la articulación de las notas.	Entonación, elegir consonantes y vocales relativamente similares de cantar siempre que sea posible o que al menos no dificulten la articulación en el TM
Imagen	Tener en cuenta la posición del personaje en pantalla y del texto al ajustar en boca	Utilizar símbolos en el TM que indiquen la posición de las bocas o el tipo de plano durante la canción para ajustar el Tm (cambio de plano, locución fuera de pantalla, pausa, solapamiento,

4. RESULTADOS

4.1. Géneros musicales y usos de las canciones en los Simpsons

Los Simpsons sorprenden por la riqueza de estilos y referencias musicales que incluyen en sus capítulos, de modo que la serie se transforma en una enciclopedia popular que transfiere y recicla iconos de la cultura popular, así el efecto referencial y autorreferencial en diversas capas de la cultura y de la música en particular es recurrente en esta serie. rie.

La gran mayoría de las referencias musicales que aparecen en la mítica serie de Matt Groening tienen efectos similares a los que habla Goldmark y Taylor (2002) al referirse al impacto que tiene la música en el cine y las series de televisión. Así, vemos que la música funciona la mayor parte de las veces como una parodia de canciones existentes en otros géneros, como es el caso del teatro musical (Mary Poppins), el rock (The Who) o el pop (Lady Gaga), o como una parodia postmodernista que juega con las variaciones, que nos dan idea del humor de los personajes, suspenden la acción, ayudan a marcar el ritmo de la historia, suspenden la temporalidad, amplifican las emociones de los personajes, dan profundidad a los sentimientos, evocar recuerdos, expresan la ensoñación, marcan características culturales o geográficas relacionadas con el género y hacen que los elementos narrativos y la acción cobren sentido pleno. Así, las canciones se transforman en un recurso estético que acompaña a diferentes tipos de formatos dentro de la metaficción: en anuncios ficticios (Cervezas Duff), como BSO de dibujos animados (Scratch-n-Itchy), en videos musicales, en noticias, en canciones infantiles, en símbolos de protesta (con Lisa cantando en favor de los derechos de los animales).

En ocasiones la música es de carácter diegético, es decir, los personajes son plenamente conscientes de que la música se genera dentro de ese mundo ficticio en el que viven como cuando Lisa toca el saxofón, o cuando la familia escucha en el tocadiscos los éxitos de Homer en sus andanzas como cantante a capella con los B-Sharps. Pero también puede ser de naturaleza no diegética cuando la música actúa en una transición de escena como un narrador omnipresente en tercera persona que hace avanzar la acción o en un momento de suspense. Además, existen

variaciones de temas famosos cuya letra ha sido adaptada (letra y música) a las características del episodio y que son cantadas por los personajes. Otras veces aunque no se utilicen variaciones o composiciones, la música propicia cameos de cantantes y músicos como Dolly Parton, Tom Jones, Mickel Jackson, Lady Gaga, Jimie Hendrix incluso más recientemente Billie Eilish, de bandas como The Who, Metallica, NSync o de compositores como Beethoven, Mozart, Sondheim, o sirve para caracterizar la personalidad y los gustos de los personajes, como Lisa y su pasión por el jazz, o simplemente nos devuelve a la metaficción con la creación o mención de grupos ficticios como The Be Sharps o Spinal Tap.

4.1.1. Teatro musical

Uno de los géneros que más peso tiene en la serie es el del teatro musical. Este género es interesante desde el punto de vista de la traducción por la dificultad que entraña el aspecto de encontrar equivalencias para el logos y también para el fuerte componente cultural que este género tiene en la cultura origen pero que puede no tener en la cultura meta, al igual que ocurre con el country. Aunque hay variaciones en el número de temas musicales por temporada, es común encontrar un capítulo dedicado íntegramente a este género en algunas temporadas o al menos capítulos que incluyen algunos compases en clave de musical, o algunas canciones en ese estilo. Y no es de extrañar puesto que este género forma parte del crisol sociocultural de la cultura americana. Ya sea para parodiar clásicos de Broadway o versionar musicales de Disney, los juegos de palabras basados en los títulos de canciones del género suelen estar presentes en el repertorio de los guionistas. Desde una cómica versión de Willie en *'My Fair Laddy*' interpretando un papel similar al de Eliza Doolittle en el musical '*My Fair Lady*' que a su vez estaba inspirado en la obra Pigmalión del dramaturgo Bernard Shaw y con una clara alusión en el título (Lady/ Laddy), a la adaptación musical del clásico de Tennessee Williams en el capítulo *A Street Car Named Marge* (T4E2) en clara alusión a *A Street Named Desire*, a los cameos de actores de musicales como Ryan Gostlin en *Haw Haw Land* (T29E10), o la fugaz mención a T*he Phantom of the Opera* de Lloyd Webber cuando Martin

Prince toca el órgano (T6E19) o compositores de musical como el propio Stephen Sondheim (T33E01) que aparecen como personajes en algunos capítulos, o dedicando capítulos enteros que toman como referencia musicales al completo como el ejemplo de '*Shary Bobbins*' en clara referencia a '*Mary Poppins'*. También hay canciones originales inspiradas en el musical, como la canción *Forget the quik-e-mart* en la que Homer canta a Apu en la T5E13, tema que solo se dobla español peninsular y francés canadiense. Así, podemos afirmar que el musical tiene un papel estelar en la serie, pues está claro que los guionistas de los Simpsons beben y rinden pleitesía a un estilo que forma parte de las raíces culturales de la tierra donde los sueños se hacen realidad. Este aspecto es interesante a la hora de analizar las traducción en la lengua de llegada que analizaremos más adelante.

En cuanto a la variedad de estilos dentro del género del teatro musical, encontramos temas procedentes de películas como el tema "*New YorK, New York"* del musical "*On the Town de 1□44*" que fue parodiado en la serie con el título *"Springfield, Springfield* capítulo en el que además de las similitudes musicales de la pieza, aparece un personaje de rasgos similares al de la película original vestido de marinero que claramente puede identificarse como un guiño o un cameo del actor, canciones basadas en películas musicales de Disney con variaciones de música y letra como la que interpreta Mr Burns en "*Two Dozen and One Greyhounds" (T□E2□)* con la canción *See my ves*t que es una versión paródica de "*Be my Guest*" que del entrañable Lumière en *"The Beauty and The Best"*que utiliza un nuevo juego de palabras juego de palabras, o a temas compuestos al estilo de Broadway como la versión que Krusty canta en *"Send in the Clowns"* tomando como base *"A Little Night Music"* de Stephen Sondheim, o la escena de Cats de Webber que aparece en *"In Boy-Scoutz 'n the Hood"*, el juego de palabras que hace Homer al parodiar a Frank Sinatra cantando "*A good beer*" en clara alusión a "*A good Year*" del compositor Ervin Drake (Goldmark y Taylor 2002: 256). Dentro de la lista de ejemplos que utilizan referencias al musical también están aquellos que están más en la línea del "rock musical" como la versión de *Rent* compuesta por Jonathan Larson y que a su vez se basa en La Boheme, o la versión que Patty y Selma cantan en clara alusión al

tema *Aquarius* del musical *Hair* de Arthur Terence Galt MacDermot. Pero la influencia de los musicales es un tema que aparece como hemos dicho en todas las temporadas, como es el caso de *The star of the backstage* (T33E1) en el que hay claras referencias a musicales como *Chicago, Wicked, The Music Man* y *Rent*.

4.1.2. Jazz

Otro de los géneros para los que siempre hay un hueco es el jazz.. Este género y sus múltiples vertientes son recurrentes a lo largo de todas las temporadas. No es de extrañar, puesto que uno de los personajes principales, Lisa es una abanderada de este estilo y tiene gran afición por tocar el saxo e improvisar como las estrellas de jazz. En *Moaning Lisa* (T1E6) la melómana de la familia improvisa jazz con una de las figuras de Springfield. En el capítulo Homer's Barbershop Quartet (T5E01), Homer y sus colegas aparecen en un episodio que gira en torno a las peripecias de un cuarteto que canta a capella con claras influencias del jazz vocal, del gospel, del soul y de los crooners. Como narra el propio Homer, este estilo que mezclaba el jazz a capella experimentó un revival en los 80 con grupos como Take 6, época en la que el personaje sitúa la discografía de *The B-Shap*s. Una mención especial recibe el nombre del grupo, que es un juego de palabras que juega con la polisemia de sharp (sostenido y afilado). Recurso habitual en la serie para favorecer la parodia y el gag humorístico. Pero como decimos, el jazz también tiene su espacio en las últimas temporadas. En la T29E17, la familia más popular de Springfield realiza un viaje a la cuna del jazz, Nueva Orleans. En este viaje, Lisa se encuentra con la aparición fantasmal de Louis Armstrong, el sonido característico dixieland de las bandas callejeras y como no, el "*When the Saints Go Marching* in" suena también así como Glenn Miller, el swing, big band o Etta Prior que canta al estilo scat de Ella Fitzgerald.

4.1.3. Country y Folk

El Country y el Folk, en capítulos como T19E13, T28E03, T33E03. Por ejemplo en canciones como el celta punk en *I'm Shipping Up to Boston* de Dropkick Murphys en las que se hace avanzar la escena pero

simplemente se subtitula el texto de la canción sin realizar el doblaje de la canción en ninguna de las lenguas meta. En cambio, en el caso de Lurleen Lumpkin cantante de country ficticio que se asemeja a una parodia de Dolly Parton, encontramos canciones traducidas al español peninsular.

4.1.4. Pop, Rock y otros géneros

En el apartado del Pop (con Michael Jackson, Lady Gaga, Cyndi Lauper o Billie Eilish entre otros) y también las Boy Bands entre cuya reresentación encontramos a New Kids on the Block, banda ochentera parodiada en el título New Kid on the Block (T4E08), o en T33E17 donde son los Jonas Brothers los parodiados en *My Octopus and a teacher Sucker*. Un ejemplo curioso que encontramos en el corpus fue la traducción del tema del grupo pop de Bart Panda a Tope al francés canadiense, pero no al español.

El rock también aparece representado en todas sus vertientes con grupos como The Who, Los Ramones, The White Stripes, Rolling Stones, o The Beatles, pasando por el sonido del heavy metal con Aerosmith o Metallica (entre otros), o el grunge con claras referencias a Nirvana en el grupo de Homer Sadasm, el punk (con referencias a los Sex Pistols), el pop etc.).

Rap y Hip Hop en *Bart's in Jail* T33E02 donde se subtitula en ingles *Here comes the money* de Naughty by Nature, en cambio en otro capítulo en el que Bart se lanza a rapear en una batalla de gallos, se dobla al TM .

4.2. Traducción de canciones en los Simpsons

En cuanto a las modalidades de traducción, veamos la siguiente tabla resumen y su relación con los géneros que hemos recopilado.

TABLA 2. *Modalidades de traducción según Franzon (2008) y la funcionalidad del TM en base a la adaptación de canciones en los Simpsons*

Tipo de traducción	Definición	Uso
Dejar la canción sin traducir	No buscar equivalencias y transcribir directamente el TO de la canción	Canciones con derechos de autor, canciones originales que suenan en transiciones de escenas y que son reconocibles en la cultura meta del género Pop, Rock (Lady gaga, Michael Jackson)
Traducir la letra sin tener en cuenta la partitura de la canción	Busca sintetizar el significado de la letra sin atender a cuestiones músico-estéticas	Canciones originales que suenan en transiciones de escenas pero que contribuyen al entendimiento de la trama y que pueden ser reconocibles o no en la cultura meta
Escribir una versión de la letra	Crear una nueva letra que puede cantarse con la música original pero que no tiene relación con el TO	No encontrado en este caso, se limita a versiones libres de algunos fragmentos
Traducir la letra y adaptar la música	Primar el contenido del TO para traducir forma y contenido a costa de sacrificar la partitura original	No posible en este caso
Adaptar el texto original a la partitura	Lograr un equivalente que respete la relación forma-contenido y cuyo TM resulte tan natural al receptor como el TO es para la público de la cultura originaria	Parodias de musicales, canción protesta, canciones originales escritas para la serie, canciones populares...

4.2.1. Traducción de musicales

Uno de los géneros que más veces aparece en la serie no solo como género, sino que en general más suele aparecer traducido para doblaje en español peninsular y en francés canadiense es el género musical. Para analizar en qué medida se respetan los criterios que hay que tener en cuenta cuando se realiza la adaptación de las canciones para doblaje (cantabilidad, sentido, naturalidad, ritmo, rima. sincronía visual-musical) en esta serie se ilustra a continuación con el tema *Cut Every Corner.*

Nivel macroestructural y musicorreferencialidad

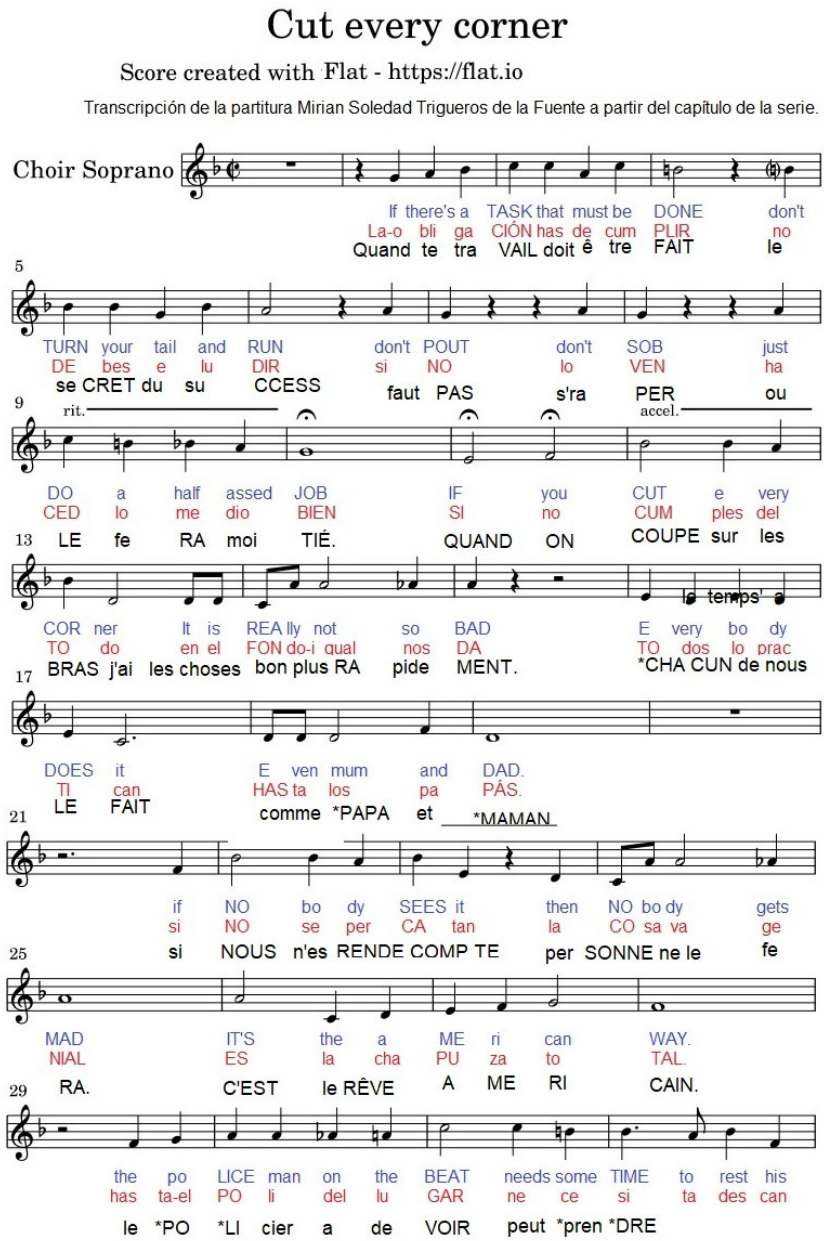
En la T8E13 encontramos una clara referencia al musical de Mary Poppins y una parodia del mítico personaje encarnado por Shary Bobbins, nombre que mantuvo en la versión en español, pero que se adaptó a por Kari Bobbins en español latino. Por lo que tanto el nombre del personaje, como el título del capítulo, como los títulos de las canciones se adaptan mediante el juego de palabras, sirven para general contraste entre un personaje no tan políticamente correcto y la melodía de la película original y crear una situación cómica.

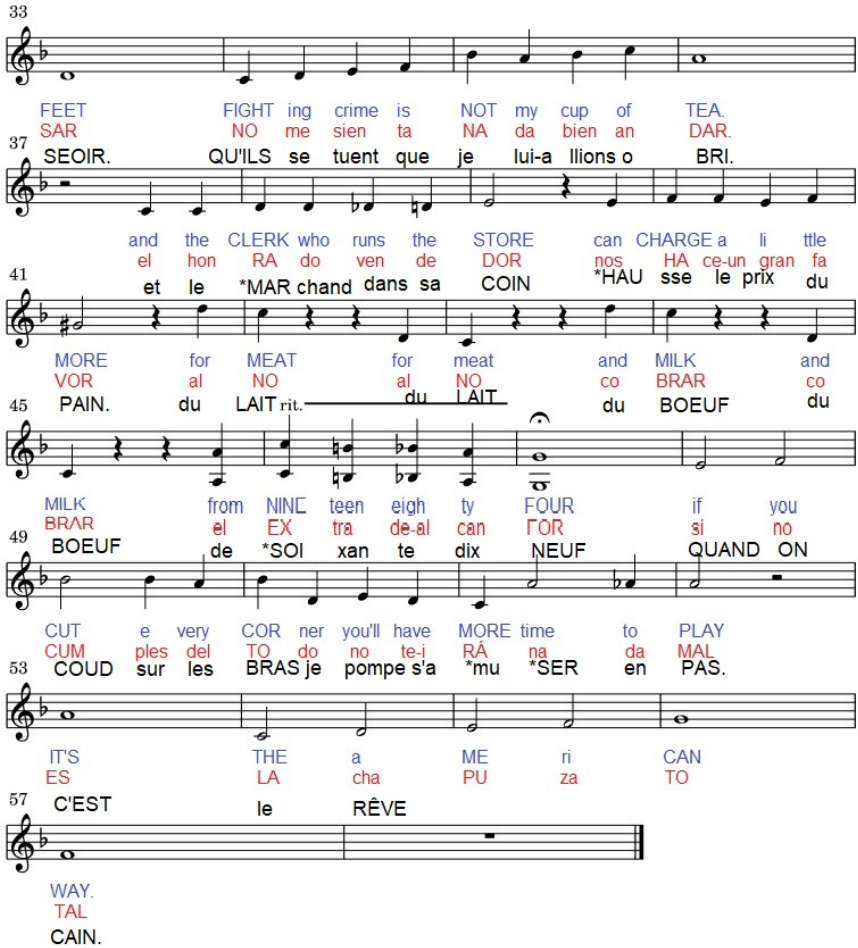
Para ejemplificar las técnicas y estrategias nos centraremos en la canción *Cut Every Corner.* Curiosamente este tema se subtituló en español de Latinoamérica y francés mientras que se tradujo para doblaje en español y francés canadiense.

Aspecto fonológico musical

El ritmo de la canción (compasillo) binario, marcado, claro y definido, facilita la tarea a la hora de la traducción porque no hay cambios de ritmo, ni sílabas que ocupen más de una nota musical, por lo que esto afecta a las estrategias y al texto que se escoge en el TM. Al igual que ocurría con el tema original *Spoonful of Sugar (Con un poco de azúcar)* la melodía es pegadiza, tono desenfadado y humorístico, y en cierto modo nos remite al tema que parodia, pues oyente encuentra ciertas similitudes entre la escena en la que aparece el tema en la serie y la canción del original de Mary Poppins. Por eso, el contraste con la parodia que se plantea y el aspecto rítmico-musical y la musicorreferencialidad van a ser importantes en la percepción del receptor.

FIGURA 1. *Partitura transcrita a partir del capítulo mediante el software flat.io. del tema Cut every corner.*





Métrica, rimas y acentos

En cuanto al esquema métrico, vemos que la traducción mantiene el mismo número de sílabas que había en el original, lo que hace que a la hora de oír la versión doblada suene natural al oído y respecto de la melodía, de modo que no plantee problemas al cantante para que interprete la canción. Es cierto que en ocasiones como en el compás 1 o en el 15, utiliza la sinalefa para mantener el número. En el análisis se muestran las rimas por. Salvo alguna excepción como en el verso 17, en el que no se ha mantenido la rima con los tres primeros versos de esa estrofa, vemos que las rimas en general se conservan mediante el uso de la rima consonante. Incluso el adaptador consigue que se mantenga la rima

consonante en los dos últimos versos del primer estribillo que en el original no era el caso Mad/Way y que en el original se ha marcado en rojo.

La distribución de acentos se mantiene en la adaptación en español. Para señalar este punto se ha utilizado la negrita y la mayúscula para señalar las sílabas tónicas en cada verso. El adaptador ha conseguido que el acento lingüístico y el acento musical aparezcan equilibrados en la traducción. Si observamos la partitura, vemos que el ritmo de la canción es binario, y que precisamente la primera parte del compás (fuerte) se corresponde con una sílaba tónica en ambas versiones, seguida de la parte débil (que se corresponde con sílabas átonas). En la letra que se muestra a continuación las sílabas tónicas tanto en TO como en TM resaltadas en mayúscula, como (task-done), muestran esa importancia de esas sílabas. Así, vemos en la adaptación que el patrón acentual se mantiene en la adaptación. Vemos así lo importante que es que se mantenga esta relación pues la canción gira en torno a la 'obligación' y a la doble moral. La palabra 'task' aparece en la primera parte del compás que es fuerte, al igual que 'done', y este sentido se mantiene en la adaptación con la sílaba tónica de la palabra 'obligación' y 'cumplir'.

En cuanto al tono de la canción, en la adaptación se ha mantenido el tono de parodia y humor, así como el registro coloquial con términos como 'papás', 'chapuza' o 'poli', de modo que sigue provocando el mismo efecto humorístico en el receptor del TM. Hay que tener en cuenta que no es lo mismo que el TO utilice un tono romántico o dramático, y eso ha de cuidarse en el TM.

En cuanto a otros aspectos relacionados con la traducción se ha mantenido la anáfora condicional if, se ha incluido una transposición verbo-sustantivo en must por obligación, incluso se han utilizado equivalencias, transposición y desplazamiento como en half-assed por hacedlo medio bien, generalización en even mum and dad por hasta los papas lo que ha permitido mantener el ritmo y el número de sílabas así como el tono, o modulaciones como en then nobody gets mad por la cosa va genial. También se ha introducido una modulación al cambiar el símbolo de American Way por la chapuza total, lo que conlleva ciertos matices al eliminar "lo que es el estereotipo americano".

Por otro lado, atendiendo al aspecto visual, la mayor parte de la canción transcurre en plano corto donde se aprecian los labios de los personajes (compases 2-4, 6-11, 13-15, 17-19, 21-31, 34- 35), pero también planos más alejados como hacia la parte del final (compás 49 y siguientes) y planos en los que la melodía se escucha pero no se ve articular al personaje. También es cierto que esta serie tiene un tipo de animación que no es extremadamente difícil o realista respecto al movimiento de las bocas, pero es útil para empezar a trabajar con la traducción musical, el doblaje y la cantabilidad. Vemos que el adaptador a cuidado especialmente la sincronía de las bilabiales y de las sílabas tónicas que coinciden con figuras de duración más larga o vocales abiertas como en el compás 14, 22 o 47.

Puede decirse que esta traducción está cerca de un mimetismo absoluto, ya que si no es posible utilizar la literalidad en todos los referentes, o la sincronía total, mantiene en líneas generales el espíritu de la canción, el tono, la naturalidad, puede ser interpretada con facilidad por el cantante sin cambios sustanciales y no resulta discordante con la imagen. Como hemos dicho anteriormente, parece importante a la hora de traducir establecer una buena base mediante un análisis en primer lugar de la distribución de sílabas tónicas y átonas en una canción, porque esto conforma el esqueleto de la canción y está relacionado con el ritmo. El papel de los acentos en una canción es como el de la percusión o una batería en una orquesta, marca el ritmo y actúa de base para el resto de instrumentos, de modo que sustenta toda la estructura, lo cual es vital a la hora de traducir.

Curiosamente, esta canción no se tradujo a LM en español latino ni en francés, sino que simplemente se subtituló.

TABLA 3. *Letras de las canciones del TO y del TM en Es peninsular y FR canadiense, transcritas y analizadas a partir del capítulo*

<table>
<tr><th colspan="2">CUT EVERY CORNER. CANCIÓN ORIGINAL</th></tr>
<tr><td colspan="2">(ON125) If there's a TASK that must be DONE, 8A
Don't TURN your (DE) TAIL and (ON) RUN 6A
Don't POUT! Don't SOB! 4B
Just DO a HALF assed JOB! 6B
If you CUT every CORner, 7-
It is REAlly NOT so BAD. 7C
(DE) Everybody DOES (ON) it, 6D
Even MUM and DAD. 5C
If NObody SEES it, 6D
then NObody gets MAD! 6C
IT'S the AMErican WAY! 7-
The poLICEman on the BEAT 7D
(SB) Needs some TIME to rest his FEET. 7D
(ON) FIGHting crime is NOT my cup of TEA! 9d
(SB) And the CLERK who runs the STORE 7E
(ON) Can CHARGE a little MORE 6E
For MEAT! For MEAT 4D
And MILK, And MILK! 4d
(OV) From NINEteen-eighty-FOUR! 6E
(ON) If you CUT every CORner, 7
you'll have MORE time for PLAY! 6
IT'S the AMErican WAY! 6</td></tr>
<tr><td>ADAP DOBLAJE ESP PENINSULAR
La obligaCIÓN has de cumPLIR 8A
no DEbes eluDIR 6A
si NO lo VEN 4B
haCEDlo MEdio BIEN. 6b
Si no CUMples del TOdo 7
en el FONdo iGUAL nos DA 7C
TOdos lo pracTIcan 6D
HASta los paPÁS. 5C
Si NO se perCAtan 6D
la COsa va geNIAL 6E
ES la chaPUza toTAL 7E
Hasta el POli del luGAR 7F
neceSIta descanSAR 7F
NO me sienta NAda bien anDAR. 9F
El honRAdo vendeDOR 7E
nos HAce un gran faVOR 6E
al NO, al NO 4e
coBRAR, coBRAR 4F
el EXtra de alcanFOR 6E
Si no CUMples del TOdo 7
no te iRÁ nada MAL, 6
ES la chaPUza toTAL. 6</td><td>ADAP DOBLAJE FR CANADIENSE
Quand te traVAIL doit être FAIT 8A
le SEcret du sucCÈS 6A
faut PAS se râPER 4a
ou LE feRA moiTIÉ 6a
Quand on COUPE sur les BRAS 6 b
j'ai les CHOSES bon plus RApideMENT 8b
chacun de nous le FAIT 6A
comme papa et maMAN 5b
si NOUS ne s'en rende COMPTE 6c
perSONNE ne le fera 6b
C'EST le RÊVE AmériCAIN 7b
Le poLIcier a deVOIR 7 D
peut prendre le temps de s'asSEOIR D
qu'ils se tuent *QUE je lui allions oBRI 10 -
et le marchand dans sa COIN 7 d
hausse le prix du PAIN 6b
du LAIT, du LAITt 4a
du BOEUF, du BOEUF 4
de soixante dix NEUF 6

QUAND on COUD sur les BRAS 6 b
je pompe s'amuser en PAS 7b
C'EST le RÊVE AmériCAIN 7b</td></tr>
</table>

[125] Se incluyen las abreviaturas en negrita y entre paréntesis para facilitar la comparativa de la letra del TO con la sincronía visual: ON (en pantalla), DE (de espaldas), SB (sin boca en pantalla) y OV (solapamiento de voces u overlapping) para facilitar la comparativa de la letra del TO con la sincronía visual.

5. DISCUSIÓN

Por tanto, encontramos que dentro del género mayoritario que se traduce y adapta para doblaje el teatro musical encabeza las primeras posiciones en el caso de las lenguas de llegada español y francés canadiense. En la última temporada esta tendencia también se aprecia en español de Latinoamérica y francés de Francia. Puede que debido a la importancia de las plataformas audiovisuales o a una mayor apertura por parte del público hacia el género del musical. Vemos que el esquema métrico o el patrón de la rima puede variar y suplirse con rimas asonantes siempre que no es posible mantener la rima tónica, pero que prácticamente la traducción del TM requiere rimas agudas. También un buen número de canciones que responden al género del rock y sus variantes. El tratamiento de las canciones que responden al género del rock y sus variantes varía dependiendo generalmente si se tratan de obras y de grupos conocidos dentro del género que actúan como mera banda sonora durante alguna en escena como puede ser el caso de la subtitulación en español de temas de la canción *I'm shipping up to Boston* de Dropkick Murphys (T19E 13), o bien de cameos de grupos conocidos que aparecen actuando en el capítulo, de modo que o bien se subtitulan en español como The Who con *Won't get Fooled Again* (T12E2) o The White Strippes con *The Hardest Button to Butt*on (T18E2), o incluso se subtitula la letra original en inglés como en Aerosmith con *Walk this Way* (T3E 10).

Sin embargo, cuando se trata de grupos ficticios o canciones de este tipo que tararean o componen los personajes, aparece la adaptación de las canciones al LM. Este es el caso de la canción *Beautiful Eyes* (T19 E6) un tema que recuerda al rock 50 en sus orígenes, con un ritmo de 4/4 y una progresión de acordes típico de tónica, dominante, subdominante. En el tema original, el primer pentagrama de la canción se corresponde con un tempo lento, pero cada una de las figuras se corresponde con una sílaba del texto. Sin embargo, si analizamos tanto la traducción en español o español latino, observamos que no se mantiene la equivalencia entre notas y sílabas, lo cual dificulta la cantabilidad, la respirabilidad y altera incluso la melodía. Este efecto es aún más acusado en los siguientes versos donde se ejecutan a un tempo más rápido.

Así vemos que la inclusión de un mayor número de sílabas sumado a un tempo más rápido imposibilita cantar de forma natural ambos temas. Si a ello le sumamos los acentos cruzados que se han subrayado en la adaptación en francés, vemos que la cantabilidad de la canción se aleja de TO. Los acentos lingüísticos de la LM no se corresponden con la distribución de los acentos lingüísticos del original, y al cantarlo en la LM el resultado es muy extraño sobre todo en la segunda estrofa. Por otra parte, aunque se mantiene la rima consonante en los dos primeros versos y luego se mantiene una rima asonante, pero no se respeta el esquema de rima del original..

6. CONCLUSIONES

En el caso de la música, la gran mayoría de las referencias musicales que aparecen en la mítica serie de Matt Groening funciona la mayoría de las veces como una parodia de canciones existentes en otros géneros, como es el caso del teatro musical (Mary Poppins) donde la parodia y el aspecto cómico que se ve alimentado por la música, a lo largo del capítulo que precisamente se construye y juega a parodiar obras el musical original, por lo que la relación traducción y referencialidad es importante. Otros géneros parodiados, son el rock (The Who) o el pop (Lady Gaga). Además, la música tiene otros efectos que nos dan idea del humor de los personajes, suspenden la acción, ayudan a marcar el ritmo de la historia, suspenden la temporalidad, amplifican las emociones de los personajes, sirven para dar profundidad a los sentimientos, evocar recuerdos, expresan la ensoñación, marcan características culturales o geográficas relacionadas con el género y hacen que los elementos narrativos y la acción cobren sentido pleno. Así, las canciones se transforman en un recurso estético que acompaña a diferentes tipos de formatos dentro de la metaficción. El efecto referencial hacia la cultura y la música en particular es recurrente y permite analizar la idiosincrasia de este tipo de traducción especializada desde multitud de perspectivas, bagaje que además puede el traductor-adaptador debe conocer. Este análisis permite relacionar diferentes tipos de géneros musicales, con las modalidades de traducción utilizadas, el uso de la canción en contexto y la combinación lingüística de trabajo, mediante la selección representativa del corpus

recopilado. Sin embargo, supone dificultad para extrapolar conclusiones dependiendo de los autores y/o compositores, así como de la valoración de criterios objetivos para sopesar la cantabilidad o la transcreación.

7. REFERENCIAS

Apter, R., y Herman, M. (2018). Translating for Singing: The Theory, Art and Craft of Translating Lyrics. Bloomsbury

Franzon, J. (2008). Choices in Translation: Singability in Print, Subtitles and Sung Performance. The Translator, 14 (2), 373-379. DOI: 10.1080/13556509.2008.10799263

Goldmark, D., y Taylor, Y. (Eds) (2002). The Cartoon Music Book. Acappella

Hurtado, A. (2001). Traducción y traductología. Cátedra

Low, P. (2003). Singable Translations of Songs. Perspectives: Studies in Translatology, 11 (2), 187-197. DOI: 10.1080/0907676x.2003.9961466

Low, P. (2005). The Pentatlon Approach to translating Songs en Gorlée (Ed.), Songs and Significance. Virtues and Vices of Vocal Translation 187-197. BRILL DOI: 10.1080/0907676x.2003.9961466

Groening, M. (1989-actualidad). Los Simpsons: temporadas 1-33

Ovelar, M. (2021). Sesiones de adaptación en escuela de traducción de canciones

Ramírez, I., y Sánchez, B. (2019). La traducción musical: modalidades, estrategias y propuesta didáctica. Sendebar. 30, 163-197. DOI: 10.30827/sendebar.v30i0.8552

Torre. I., y Saunders, N.. (2022). Manual de traducción y adaptación de canciones para doblaje y teatro musical. Universo de letras

.

LE NUOVE PROSPETTIVE DELLA TRADUZIONE IN MUSICA: DALLA TRADUZIONE STUDIO ALLA SINGABLE TRANSLATION

CARMELA SIMMARANO
Universidad de Sevilla
Università degli Studi di Bari Aldo Moro

1. INTRODUZIONE

Gli studi che nel corso dei secoli hanno preso in analisi la musica, ne hanno spesso sancito l'appartenenza a varie e disparate categorie concettuali: forma d'arte, attività culturale, forma di aggregazione sociale, materia di studio, terapia, linguaggio. È difficile assegnare una definizione univoca ad un oggetto di studio tanto camaleontico. Si può, tuttavia, individuare una caratteristica preponderante che risalta in ogni sua coniugazione: l'appartenenza alla cultura e alla società, che ne ha plasmato nei secoli il linguaggio e i mezzi di trasmissione. Entriamo, a questo proposito, in una diatriba che coinvolge diversi studi e definizioni concettuali: in contrasto alla visione culturale messa in luce poc'anzi, la musica viene spesso considerata una forma d'arte e di comunicazione universale, in grado di oltrepassare le barriere culturali, temporali e linguistiche.

La visione universalistica della materia musicale viene ulteriormente messa in discussione alla luce della partnership con il linguaggio verbale, che caratterizza il panorama musicale dell'ultimo secolo e oltre. Nel "matrimonio" tra musica e parole (Vitale & Guarracino, 2009, p. 45; Low, 2017), gli elementi musicali e semantici convivono in una relazione intersemiotica in cui il significato del testo viene espresso nella sua totalità solo quando accompagnato dalla controparte musicale (Newmark & Minors, 2013, p. 60-61). Ciò che ne consegue è che la parola, ancora più impregnata di quell'appartenenza sociale e culturale,

si è avvalsa nel tempo di uno strumento imprescindibile per la sua trasmissione: la traduzione.

2. OBIETTIVI

Questo studio prenderà in analisi la traduzione e la musica, due discipline che si sono incrociate nel tempo generando questioni complesse, frutto di scambi e interazioni continue. Si analizzeranno, in prima istanza, le ragioni e necessità che portano ad applicare il processo traduttivo a un brano musicale, e le diatribe che nel corso del tempo hanno appoggiato o, piuttosto, screditato la pratica. Si passerà, successivamente, al tipo di traduzione più simile a quella in musica: la traduzione della poesia. Verranno sottolineate similitudini e differenze che rendono la musica un oggetto di studio particolarmente interessante in ambito traduttivo.

Lo studio entrerà nel vivo con un excursus dei principi traduttivi adottati in campo musicale: la traduzione vincolata, ipotizzata da Mayoral, Kelly & Gallardo (1988), la *Skopos Theory* di Hans J. Vermeer (1989) e le conseguenti applicazioni pratiche. Si osserverà come, in base allo *skopos* preposto, agli elementi extra-testuali che caratterizzano il brano, al genere e alle specifiche necessità dei fruitori, cambino le macro e microstrategie adottate e, di conseguenza, il prodotto finale. In particolar modo, verranno analizzate tutte le possibili applicazioni del processo traduttivo in campo musicale: dalla traduzione studio alla traduzione per sottotitoli e sovratitoli. In ultima istanza, si descriverà il processo traduttivo più complesso, che coinvolge direttamente i vincoli orali e melodici: la *singable translation*.

Grazie all'analisi teorica, si potranno mettere a fuoco le caratteristiche principali di un processo ancora poco studiato, per via delle implicazioni plurisemiotiche, culturali e artistiche che ne impediscono una categorizzazione unitaria. Si fornirà, in questo modo, un quadro chiaro dello stato della questione e delle cospicue potenzialità della materia.

3. TRADUZIONE IN MUSICA: PRINCIPI GENERALI

La traduzione e la musica sono due discipline che si sono incrociate nel tempo per innumerevoli ragioni. L'evoluzione della musica in quanto produzione culturale si basa su interazioni, scambi e trasformazioni, che includono il processo traduttivo sia in senso linguistico che culturale (Desblache, 2018, p. 311). Lo stesso atto dell'ascolto implica, per chi ne fruisce, una vera e propria traduzione, necessaria per dare significanza personale alla materia musicale (Desblache, 2018, p. 314). Allo stesso tempo, la musica è una forma d'arte in costante interazione con le altre arti, poiché adatta a trasmettere e tradurre le proprie narrazioni in altre forme (Desblache, 2018, p. 313). Si parla infatti di un'arte ibrida, che ha bisogno per natura di assorbire e dar forma a molteplici tipi di linguaggi, in particolare quello semantico (Desblache, 2018, p. 315). È di questa interazione tra materia musicale e processo traduttivo che si tratterà a continuazione, delineando le basi teoriche su cui si poggia il processo traduttivo più evidente nella materia musicale: la traduzione del testo nella musica vocale.

3.1. Diatribe concettuali sulla traduzione in musica

La mancanza di studi concreti e approfonditi sulla traduzione musicale, che per diverso tempo ha occupato un ruolo marginale negli approcci teorico-metodologici, è da attribuirsi secondo Simon Frith (2004, citato in Susam-Sarajeva, 2008, p. 188) alla seria difficoltà nello stabilire il suo ruolo culturale e il suo peso nei *translation studies* tradizionalmente concepiti. La distinzione poco chiara tra traduzione, adattamento, cover e riscrittura, la mancanza di una figura professionale chiara nel mondo della traduzione in musica, così come le difficoltà specifiche legate a determinati generi, rendono la materia particolarmente spinosa e poco incline ad un approccio metodologico basato esclusivamente sul testo (Susam-Sarajeva, 2008: 189-190; Franzon, 2008: 374 & Mateo, 2012). La necessità di assetti e strumenti strategici nuovi e interdisciplinari è quindi evidente, pur dando alla materia una parvenza meno rigorosa ai fini del suo approfondimento scientifico.

Il processo di traduzione dei testi musicali, alla luce di questa difficoltà nell'inserirsi stabilmente nel panorama teorico dei *translation studies*, porta con sé sin dalla sua nascita un dibattito che riguarda la sua stessa esistenza: perché si dovrebbero tradurre i testi musicali? (Low, 2017, p. 72). La risposta più lineare a questa domanda coinvolge la componente verbale della musica, che non è in grado di oltrepassare le barriere linguistiche allo stesso modo della sua controparte melodica (Low, 2017, p. 2). La traduzione in musica viene definita infatti da Desblache (2018, p. 310) un processo di trasferimento o mediazione di contenuto che ha l'obiettivo di rafforzarne il significato per una determinata audience. Ascoltare un brano senza capire il significato delle parole può diventare un'esperienza alienante, poiché le parole sono la chiave di accesso alla musica che le accompagna (Low, 2017, p. 3).

I detrattori della pratica, tuttavia, sostengono l'importanza della lingua in cui le parole sono scritte, che portano con sé caratteristiche fonetiche, rime, suoni vocalici e persino effetti ritmici non riproducibili allo stesso modo in un'altra lingua (Low, 2017, p. 72-73). Nelle parole di John Blacking (2004, citato in Susam-Sarajeva, 2008, p. 192), in musica non è necessario che gli ascoltatori e i musicisti comprendano la sintassi e il significato voluto dall'autore fin quando ne riescano a trovarne di propri. L'ascolto di una lingua sconosciuta potrebbe stimolare l'immaginazione, e al tempo stesso rendere l'esperienza piacevole (Susam-Sarajeva, 2008, p. 192). Questa prospettiva è particolarmente appoggiata dagli ascoltatori dei Lieder tedeschi e dell'opera italiana, la cui traduzione viene considerata "un debole sostituto del brano reale" (Kenneth Whitton, 1984, citato in Low, 2017, p. 73), poiché mancante di caratteristiche fondamentali come le sillabe aperte e le vocali pure tipiche dell'opera.

Si rivendica, dunque, l'autenticità linguistica ed etnica del brano, senza però considerare la perdita di un altro tipo di autenticità. Gli ascoltatori che non dominano la lingua del brano non ascolteranno, infatti, delle parole cariche di significato, ma dei suoni che non gli trasmetteranno alcun messaggio, intaccandone di fatto la fruizione (Low, 2017, p. 73). Nelle parole di Rapetti & Anastasi (2012, p. 15), il linguaggio artistico dev'essere in grado di comunicare, da solo e autonomamente, il proprio

messaggio e l'emozione che intende esprimere, senza l'ausilio di informazioni estranee al puro processo creativo. La canzone, nella sua natura essenzialmente orale, nasce per essere eseguita, in modo che gli ascoltatori ne comprendano il significato dalla voce del cantante, piuttosto che da sottotitoli o programmi cartacei. Il senso di un brano cantato, grazie alla sincronizzazione di elementi verbali, melodici e retorici, colpisce la mente e il cuore dell'ascoltatore con una forza che solo una *singable translation* può riprodurre, ricreando la stessa interazione di suoni, significati e gestualità (Golomb, 2005, citato in Low, 2017, p. 73). Allo stesso tempo, un cantante che si esibisce nella lingua madre degli ascoltatori risulterà più autentico alle loro orecchie, grazie ad ascolto e comprensione simultanee che rendono l'esperienza di fruizione più autentica, ricca e coinvolgente (Low, 2017, p. 73-74, Susam-Sarajeva, 2008:192). Una traduzione che riesca a rendere lo stesso effetto di simultaneità non potrà essere considerata "un debole sostituto", soprattutto quando le caratteristiche foniche del testo in lingua originale risultano secondarie ai fini della sua fruizione. Sono infatti i brani logocentrici, che concentrano la propria forza nelle parole del testo, a trarre i maggiori benefici da una traduzione cantabile (Low, 2017, p. 74).

Il processo di traduzione dei brani musicali risulta altrettanto fondamentale quando si prende in considerazione la pratica della scrittura di canzoni bilingue, da tempo diffusa nel panorama musicale internazionale (Davies & Bentahila, 2008, p. 248). La traduzione, in questo caso, può essere utilizzata come una tecnica di reiterazione di un messaggio presente nella lingua originale, o piuttosto come una modalità di variazione del contenuto volta a sottolinearne le differenze (Davies & Bentahila, 2008, p. 254-256). L'adozione di questa tecnica può risultare fondamentale per far emergere punti di vista o caratteristiche della cultura della seconda lingua utilizzata, o semplicemente aprire il proprio repertorio a una nuova audience in quello che viene chiamato "*language crossing"* (Rampton, 1998, citato in Davies & Bentahila, 2008, p. 262). Un brano tradotto può dare inizio alla diffusione di un nuovo genere nel Paese di arrivo, ma anche dare maggior spazio di sperimentazione a cantautori e musicisti, che hanno

l'opportunità di ampliare il loro repertorio e stimolare la creatività nella scrittura (Susam-Sarajeva, 2008, p. 192-193). La stessa scelta di creare una traduzione musicale può lanciare un messaggio di appartenenza, immedesimazione, vicinanza, inclusione e rappresentazione (Susam-Sarajeva, 2008, p. 194). Se, infine, la finalità principale del processo di traduzione è quello di rendere un testo comprensibile a chi non conosca la lingua di partenza, una *singable translation* si pone lo stesso fine, senza cadere nella pretesa di dare accesso completo e assoluto al brano originale (Raffel, 1988, citato in Low, 2017, p. 74).

3.2. Musica e poesia: similitudini e contrasti in traduzione

Negli approcci teorici in ambito musicale e traduttivo, la canzone viene spesso definita una "poesia in musica", per via delle diverse analogie che caratterizzano le due materie. Come la canzone, la poesia è considerata nelle parole di Hilson (2013: 95) un oggetto linguistico le cui finalità vanno oltre il valore d'uso della parola, e quindi oltre la mera trasmissione di informazioni. La poesia lascia al lettore qualcosa in più durante e alla fine della lettura, un surplus individuato da Philip Sidney (1966, p. 25, citato in Hilson, 2013, p. 95) nella "metaforicità del linguaggio". Ezra Pound (1985, p. 25, citato in Hilson, 2013, p. 95) parla invece di melopoeia, processo in cui le parole vanno oltre il loro semplice significato poiché ricaricate di proprietà musicali. Il surplus citato, comunque venga chiamato, è ciò che conferisce alla poesia importanza culturale e rende, allo stesso tempo, difficoltosa una traduzione interlinguistica (Hilson, 2013, p. 95). Queste definizioni non possono che rendere ancora più verosimile la somiglianza con i brani musicali, che presentano a loro volta un "surplus" che va al di là del significato denotativo delle parole impiegate.

Tuttavia, Astor (2021, p. 1), così come Rapetti & Anastasi (2012, p. 37), affermano che canzoni e poesie hanno strutture funzionali molto diverse tra loro: le parole in musica trovano la loro piena espressione nella performance cantata, che non solo si estende nel tempo, ma si connette anche a un pubblico in un'esperienza che diventa comunitaria. Seppur la trascrizione dei testi musicali sia molto comune, la loro reale funzione si compie nel linguaggio cantato, che si muove nel tempo dettato dalla

musica (Astor, 2021, p. 2). La sua ricezione, dunque, è molto diversa da quella di una poesia: "Le parole di una canzone vengono pronunciate una sola volta in una performance, per poi essere portate via dalla musica e susseguite inesorabilmente dalle parole successive, che richiedono a loro volta attenzione" (Booth, 1981, p. 7, citato in Astor, 2021, p. 2). La canzone "si srotola nell'aria seguendo il suo andamento ritmico" (Rapetti & Anastasi, 2012), e non lascia all'ascoltatore possibilità di scelta sul tempo di fruizione. Allo stesso tempo, la performance cantata dà alle parole di un brano musicale dei significati che non potrebbero trasparire da una semplice lettura, poiché vengono interpretate dal cantante (Negus & Astor, 2015: 241). La poesia, invece, nasce per essere fruita su carta stampata, e anche quando recitata, può essere riletta, analizzata e ripetuta per migliorarne la comprensione. Frith (1996, p. 182, citato in Negus & Astor, 2015, p. 232) sostiene che un buon testo cantato, per definizione, non possiede le qualità per diventare un buon testo poetico, poiché, fuori dalla performance, risulterebbe poco musicale o persino troppo "sciocco". Questo vuol dire che, nonostante la possibilità di recitare a voce alta una poesia e di trascrivere un testo musicale, il tipo di comunicazione dei due prodotti non potrà mai risultare identico. La poesia instaurerà un rapporto intimo e individuale con il lettore, mentre la canzone sarà un'esperienza comunitaria che avrà bisogno di elementi retorici non presenti nella poesia per fungere da vera e propria oratoria (Astor, 2021: 3).

Anche nel campo della traduzione sono spesso sorte queste similitudini tra testo poetico e testo cantato. La traduzione poetica affronta quella che viene definita dualità tra espressione e contenuto, elementi che sono combinati in una forma artistica tale da generare un effetto di intraducibilità (Lotman, 2010, citato in Risso, 2016, p. 5). Kolahi (2012, citato in Risso, 2016, p. 6) riconosce tre elementi chiave nella struttura poetica: denotazione, connotazione e, ancora più importante, versificazione. È proprio quest'ultima che comprende ritmo, metro, versi e rime, criteri di natura estetica che riconosciamo anche nei brani musicali e che risultano fondamentali da rispettare e riprodurre durante il processo traduttivo.

Tuttavia, anche la traduzione in ambito musicale presenta delle differenze importanti rispetto alla traduzione di testi poetici. Secondo quanto teorizza Gianluca Valenti (2013) nel suo studio sugli adattamenti metrici nelle traduzioni di Fabrizio de André, ciò che distingue la traduzione poetica da quella musicale è il vincolo melodico, totalmente assente nella poesia. Mentre la poesia, infatti, presenta una maggior libertà traduttiva dal punto di vista metrico, il testo di una canzone è legato a doppio filo al tappeto musicale su cui si dispiega, che, tranne per casi eccezionali, non può subire mutamenti (Valenti, 2013, p. 112). Di conseguenza, la struttura metrica deve rimanere fedele all'originale, per evitare il rischio di alterare la melodia su cui il testo è modulato (Valenti, 2013, p. 133).

Si confermano, dunque, le tesi di Simone Lenzi (2017, p. 48), Peter Low (2017), Pete Astor (2021) e Rapetti & Anastasi (2012), che sostengono la sostanziale distanza concettuale tra una poesia e un brano musicale. Quest'ultimo, infatti, ha un testo nato per l'esecuzione orale, il cui "matrimonio" con la musica crea una significanza che la parola da sola non ha. Al contrario, un ambito a cui la traduzione musicale si avvicina maggiormente è quello audiovisuale, poiché presenta anch'esso una forte relazione intersemiotica tra testo e musica (Risso, 2016, p. 8).

3.3. La traduzione vincolata

Quella musicale, alla luce di queste differenze sostanziali rispetto alla poesia, viene definita una "traduzione vincolata". L'espressione, coniata da Mayoral, Kelly & Gallardo (1988), enfatizza la complessità della traduzione di testi legati, o meglio vincolati, ad altre forme espressive, quali immagini, musica o esecuzione vocale (Risso, 2016, p. 7). Gli studi traduttivi, infatti, si sono spesso soffermati sul livello linguistico dei testi, mettendo da parte quei diversi fattori comunicativi e semiotici che si generano nella traduzione quando associata ad altri canali di comunicazione (Mayoral, Kelly & Gallardo, 1988, p. 356-358). Gli studi sulla traduzione vincolata mettono in luce, infatti, la presenza di messaggi extra-testuali che vengono trasmessi in sincronia con il testo attraverso canali comunicativi non verbali.

Secondo Titford (1982, citato in Mayoral, Kelly & Gallardo, 1988, p. 356-359), in una traduzione vincolata il testo è solo una delle componenti del messaggio, e la sua traduzione non è altro che uno stadio intermedio che non permette una visione completa e veridica del prodotto originale. Attraverso il canale visivo e auditivo si trasmettono dei messaggi non-verbali sincronici, che non solo modificano il significato testuale, ma gli impongono regole e condizioni. Se il testo tradotto, dunque, non si adattasse a questi vincoli, non potrebbe adempiere alla sua funzione comunicativa. La mancanza di equilibrio e sincronia tra i diversi canali comunicativi generebbe, infatti, "rumore" all'interno della traduzione, ovvero difficoltà nella decodifica del messaggio (Mayoral, Kelly & Gallardo, 1988, p. 363). Le norme della lingua orale e della musica, incorporate a pieno nel prodotto canzone, impongono delle limitazioni evidenti durante la traduzione del testo, che risultano fondamentali da rispettare per ottenere un risultato traduttivo efficace.

4. TECNICHE E TEORIE MODERNE DELLA TRADUZIONE IN MUSICA

4.1. La Skopos Theory

Johan Franzon (2008, p. 376) definisce la canzone "una composizione di musica e testo, in cui una viene adattata all'altro, o entrambi vengono adattati reciprocamente, destinata all'esecuzione vocale". Il testo di una canzone è molto diverso dalla produzione testuale comune: è frutto di uno processo creativo, divertente e che si interseca con danza, videoclip e molte altre produzioni artistiche e culturali (Low, 2017, p. 4, Susam-Sarajeva, 2008, p. 190). Il processo di traduzione dei brani musicali presenta due caratteristiche fondamentali: la varietà di finalità specifiche per cui può essere necessario tradurre e il coinvolgimento di diversi vincoli - musica, ritmo, *singability* e altri elementi extra-testuali - che richiedono un approccio necessariamente multidisciplinare (Low, 2017, p. 4; Susam-Sarajeva, 2008, p. 189).

Il primo passo nel processo traduttivo di un brano musicale è l'analisi del brano nelle sue caratteristiche principali. L'appartenenza a un

determinato genere musicale, ad esempio, può essere determinante nella scelta di ricorrere ad una traduzione, sottotitolazione o doppiaggio nel caso specifico, così come determinare l'uso di specifiche norme e approcci traduttivi (Susam-Sarajeva, 2008, p. 193). Un momento importante della valutazione iniziale è l'analisi dei due elementi principali che compongono qualunque brano musicale: il testo e la musica. È necessario, infatti, valutare l'importanza che nel brano in analisi il testo assume rispetto alla musica, in modo da riconoscerne la natura logocentrica o musicocentrica (Low, 2017, p. 10). Una canzone logocentrica, secondo ciò che afferma Low (2017, p. 10), ha come fulcro centrale le parole del testo, che possono raccontare una storia, mettere in scena un dialogo o introdurre persino toni umoristici. Sono molte le tipologie di canzoni in cui il testo si impone sulla musica: narrative, comiche, drammatiche, di protesta, dialogiche (Low, 2017, p. 12). I brani appartenenti alle suddette categorie presentano storie, giochi di parole e dialoghi che costituiscono il senso stesso della loro esistenza, ragion per cui ne diventa fondamentale la traduzione (Low, 2017, p. 12-13). Al contrario, nei brani musicocentrici la musica ricopre un ruolo fondamentale, e il testo passa in secondo piano. Prendere in considerazione la natura del brano permette di fare un bilancio di partenza sulla traducibilità della canzone e sulle strategie da mettere in atto nel caso in cui la traduzione sia ritenuta necessaria.

Una volta individuate le caratteristiche del brano, è fondamentale passare all'analisi delle finalità del testo di arrivo e delle necessità del pubblico a cui la traduzione sarà rivolta (Low, 2017, p. 40). Ci si affida, dunque, ai principi teorici del funzionalista Hans J. Vermeer (1989, p. 230), che utilizzò la parola greca "*skopos*" per indicare nel processo traduttivo il "fine o obiettivo definito dal committente della traduzione o, se necessario, individuato dal traduttore". Ci sono, infatti, molte finalità per cui il testo di una canzone può essere tradotto: studio, programma di un evento, inserto di un disco, sottotitolazione, versione "cantabile" in lingua straniera. La finalità di una traduzione può cambiare anche in base a chi ascolterà il brano, il mezzo di comunicazione attraverso cui verrà trasmesso (CD, radio, TV o performance live), il numero di volte in cui l'ascoltatore ne potrà fruire,

se il tipo di fruizione sarà individuale o di gruppo, se la traduzione sarà accompagnata da una produzione visuale o di danza e così via (Susam-Sarajeva, 2008: 191). Persino l'identità del performer è un fattore importante, poiché legata a caratteristiche specifiche di genere e stile che influiranno sulla finalità (Delli Castelli, 2020: 130). Tutti i criteri citati servono ad individuare l'esatto *skopos* della traduzione, il cui standard non sarà più la coerenza intertestuale, bensì l'adeguatezza e la pertinenza alla finalità definita (Nord, 1997, citato in Low, 2017, p. 40-41). Sono diversi, infatti, i traduttori che tendono a non concentrarsi sulla finalità del testo di arrivo, creando una "traduzione multiuso" che non soddisfa quasi mai tutti i criteri richiesti dalla specifica finalità (Low, 2017, p. 40). In questa prospettiva spiccatamente funzionalista, si pone l'accento sul cambio del canale, inteso come il mezzo attraverso cui il brano sarà fruito: se il testo di partenza è orale, ma la sua traduzione è destinata alla sola lettura, è fondamentale che la strategia impiegata adatti il testo al nuovo mezzo, tenendo conto di nuovi elementi come punteggiatura e impaginazione (Low, 2017, p. 41).

4.1.1. La traduzione "non cantabile"

Lo studioso Peter Low (2017, p. 41) nel suo studio sulla traduzione dei testi musicali, mette a punto una lista delle principali tipologie di traduzione destinate alla sola lettura, accompagnandole, secondo i principi della *Skopos Theory*, alla miglior strategia traduttiva corrispondente (*Tabella 1*).

TABELLA 1. *Skopos della traduzione e strategie traduttive corrispondenti.*

Skopos	Tipologia di traduzione
Studio	Traduzione letterale/Gloss translation
Programma stampato	Comunicativa
Inserto di un disco e siti web	Semantica
Sottotitolazione	Comunicativa/Gist translation
Introduzione parlata	Gist translation

Fonte: Low, Peter "Translating Song, Lyrics and Texts". Routledge, 2017, p.41

Una traduzione può essere commissionata in campo musicale non solo ai fini della sua fruizione da parte degli ascoltatori. Lo studio di un brano, in particolar modo, ha come finalità principale la piena comprensione funzionale e culturale del testo di origine, e risulta particolarmente utile a cantanti, direttori d'orchestra o insegnanti di canto, soprattutto nel mondo della musica vocale classica (Low, 2017, p. 42). La prima tipologia analizzata è, dunque, la traduzione studio, che permette la comprensione non solo del significato generale del testo, ma di come funziona nel dettaglio, dando spazio a note esplicative di carattere linguistico o culturale (Low, 2017, p. 42). Si ricorre a quella che Eugene Nida (1964, citato in Low, 2017, p. 42) definisce una *gloss translation*, ovvero una traduzione che permette al lettore di identificarsi quanto il più possibile nel contesto del testo di partenza, riproducendo in maniera fedele e letterale la forma e il contenuto dell'originale.

A seguire troviamo il programma stampato, un complemento importante agli spettacoli nelle sale da concerti. Anche in questo caso, la traduzione torna utile per permettere una maggior comprensione dei brani eseguiti. Tuttavia, cambiano i fruitori, che sono in questo caso gli spettatori, e le modalità di fruizione, che li vedono leggere il testo in contemporanea alla sua esecuzione e per una volta sola (Low, 2017, p. 46). La traduzione deve adattarsi, dunque, a questi nuovi criteri e fornire allo spettatore un testo accessibile, che possa essere letto facilmente in un tempo limitato, quasi "al primo sguardo" (Paton, 2013, citato in Low, 2017, p. 46). Stiamo parlando di una strategia comunicativa, definita da Newmark (1988, citato in Low, 2017, p. 48) una traduzione che rispetta il livello linguistico del fruitore, allo scopo di rendergli comprensibile l'esatto significato contestuale del contenuto e del linguaggio.

La terza tipologia riguarda i supporti musicali fisici come CD o vinili, che sono spesso accompagnati da un inserto in cui ne vengono trascritti i testi e a volte le traduzioni. In alternativa, i testi e le loro traduzioni vengono pubblicati sul sito web ufficiale del cantante, o trovano spazio in altri siti amatoriali e fan-made. In questo caso la fruizione avviene in un contesto più intimo, solitamente in casa, e soprattutto con la possibilità di riascoltare più volte un brano, metterlo in pausa e leggere con attenzione il testo e la sua trasposizione in lingua (Low, 2017, p.

70). Cambia quindi lo *skopos* della traduzione, che non rispecchierà più una strategia comunicativa, ma tenderà ad una di tipo semantico (Low, 2017, p. 50). Completamente in contrasto con la controparte comunicativa, la traduzione semantica rispetta il livello linguistico dell'autore originale, e non dei fruitori della traduzione, dando maggior importanza alla generale impostazione estetica e poetica del testo (Newmark, 1988, citato in Low, 2017, p. 50).

Nonostante l'uso prevalente nel mondo del cinema e della televisione, i sottotitoli hanno un ruolo preponderante anche nella scena musicale, usati soprattutto in opere e musiche teatrali dal vivo, videoclip e colonne sonore. Con la quarta tipologia si ritorna, dunque, ad un tipo di fruizione molto rapido, con una lettura che avviene in contemporanea all'esecuzione del brano. Non è un caso, infatti, che si impieghi nuovamente una strategia comunicativa, introducendo ulteriori accorgimenti specifici in base ai vincoli posti dalla sottotitolazione (Low, 2017, p. 51-52). Il vincolo spaziale, ad esempio, diventa particolarmente impegnativo, dovuto all'uso di un carattere molto grande (per permettere anche agli spettatori più lontani di leggere senza difficoltà) o alla presenza di un piccolo schermo dedicato ai sottotitoli (Low, 2017, p. 51-52).

Diversi cantanti, prima di eseguire un brano in lingua straniera, scelgono di recitarne una traduzione, con la finalità di coinvolgere maggiormente gli spettatori (Low, 2017, p. 57). Questa quinta ed ultima tipologia deve necessariamente preservare le caratteristiche retoriche e poetiche del testo di partenza, pur mantenendo un certo stile sintetico. Si parla di una *gist translation*, definita come una strategia intermedia tra la traduzione e il riassunto, che permette di trasmettere il senso e il generale messaggio emotivo del testo pur non entrando nei particolari dello stesso (Low, 2017, p. 58). La *gist translation* si concentra sul filo narrativo del brano, comunicandone i messaggi in maniera diretta e sintetica, e risulta dunque opposta alla *gloss translation*, che invece è più adatta ad un mezzo di comunicazione stampato (Low, 2017, p. 58).

4.2. Il *Pentathlon Principle* di Peter Low

4.2.1. Gli approcci alla traduzione

Come già sottolineato, una delle ragioni per cui la traduzione in campo musicale ha faticato a trovare posto nei *translation studies* risiede nella mancanza di chiarezza sulla distinzione tra traduzione, adattamento e testo sostitutivo. Nel suo studio teorico-pratico "*Translating Song*", Peter Low (2017, p. 114) analizza i diversi approcci possibili, individuandone le differenze attraverso quello che lui chiama Paradigma di Fedeltà. Una traduzione propriamente detta, secondo il suddetto paradigma, rispetta il testo di partenza e il suo autore, cercando di riprodurre ciò che è stato creato nella lingua di partenza senza sovrastarlo né distorcerlo (Low, 2017, p. 114).

Un adattamento, invece, viene definito "una versione del testo originale in cui unità di senso significative non sono state riprodotte, pur essendocene l'opportunità" (Low, 2017, p. 116). Il processo di adattamento di un testo combina solitamente il trasferimento di unità di senso a modifiche non vincolate, attraverso omissioni, integrazioni e variazioni.

Il testo sostitutivo, strategia più lontana in assoluto dal Paradigma di Fedeltà, è un testo in cui "le parole non mostrano alcun trasferimento semantico dal testo di partenza, ma sono comunque create per adattarsi al ritmo e alla melodia del testo di partenza" (Low, 2017, p. 117). Stiamo parlando, dunque, di una canzone completamente diversa, per via della totale mancanza di corrispondenza semantica, ma creata sulla stessa musica (Low, 2017, p. 118).

4.2.2. I criteri del Pentathlon Principle

Una traduzione cantabile viene commissionata più raramente delle traduzioni in forma scritta, ma può essere utile in diversi ambiti: musical, serie TV, canzoni per bambini, film d'animazione, lancio di progetti musicali sul mercato internazionale (Mateo, 2012). Peter Low (2017, p. 63) definisce la *singable translation* "una traduzione le cui parole risultano facili da cantare sulla melodia della canzone originale". Tuttavia, non ci si può fermare a questa definizione generica. Nonostante il canale rimanga quello orale, a differenza delle traduzioni

non cantabili analizzate poc'anzi, il processo traduttivo si arricchisce di vincoli e limitazioni posti dalla necessità di adattare il testo alla melodia preesistente. Si tengono in considerazione, dunque, nuovi criteri quali la facilità di vocalizzazione, il ritmo e lo schema rimico del testo originale.

Peter Low (2017, p. 79) organizza il proprio modello traduttivo sulla base di cinque vincoli o principi: *singability*, senso, naturalezza, ritmo e rime. Il suo modello funzionale si struttura secondo la metafora di un pentathlon: ogni criterio è un evento sportivo in cui gli atleti devono competere per massimizzare il proprio punteggio generale, con lo scopo di ottenere un risultato soddisfacente in ognuno di essi, pur contemplando eventuali perdite strategiche (Low, 2017, p. 80). La valutazione iniziale risulta quindi fondamentale, poiché ogni canzone avrà un "punteggio ideale" per ogni criterio, stabilito sulla base della sua natura logocentrica o musicocentrica, della macrostrategia scelta (traduzione, adattamento, testo sostitutivo) e dello *skopos* della traduzione.

Il primo criterio preso in analisi è la *singability*, principio che si basa sulla facilità di vocalizzazione, articolazione e risonanza nell'atto fisico del canto (Low, 2017, p. 79). Questo criterio fisico e fonetico si riversa sulla scelta di vocali e consonanti, ponendo vincoli importanti all'interno del processo traduttivo. Non si tratta solamente di rendere il testo idoneo al canto, ma di ricreare la stessa sensazione di emissione vocalica procurata del brano originale, posizionando in maniera corrispondente consonanti, vocali lunghe e vocali brevi (Low, 2017, p. 81-82).

Il secondo criterio del *pentathlon principle* è il senso, inteso come l'accuratezza semantica rispetto al testo di partenza (Low, 2017, p. 87). Il contenuto, come già ampiamente dibattuto, è l'elemento portante dei brani logocentrici, a cui il processo traduttivo dovrà necessariamente dare la priorità.

La naturalezza, terzo criterio del *pentathlon principle*, si basa su stile e registro del testo tradotto. L'obiettivo è dare all'ascoltatore la sensazione che il brano sia stato originariamente scritto nella lingua di arrivo,

perché tanto l'esecuzione quanto la performance risultino sincere e naturali (Low, 2017, p. 88).

Il ritmo viene considerato uno dei criteri più importanti e più difficili della *singable translation*. È, in effetti, l'aspetto più vincolante di una traduzione in musica, poiché una melodia preesistente non permette cambiamenti di sorta (Low, 2017, p. 95). Il vero processo traduttivo avviene sul testo, che deve adattarsi ad accenti, lunghezza delle note e numero di sillabe.

L'ultimo criterio individuato da Peter Low (2017, p. 103) è la rima, considerato utile ma non fondamentale ai fini della traduzione. Questo vincolo passa in secondo piano perché non tutte le canzoni utilizzano uno schema rimico rigido, nonostante il suo impiego renda il brano generalmente più orecchiabile per gli ascoltatori.

4.3. I *LAYERS OF SINGABILITY* DI JOHAN FRANZON

Lo studioso Johan Franzon (2008) si affida come Peter Low (2017) alla *Skopos Theory* per individuare due macrocategorie in cui può ricadere la traduzione dei brani musicali: traduzioni non cantabili e traduzioni cantabili (Franzon, 2008, p. 374). Se le prime sono valide ed efficaci per facilitare la comprensione di un testo in lingua straniera, le seconde hanno come finalità l'esecuzione in musica, e devono necessariamente basarsi sul criterio della *singability* (Franzon, 2008, p. 374-375).

Franzon (2008, p. 376-377) individua cinque possibili modalità di traduzione:

- Non tradurre il brano
- Tradurre il testo senza tener conto della musica
- Scrivere sulla musica originale un nuovo testo che non abbia alcuna relazione semantica con il testo di partenza
- Tradurre il testo e adattare la musica in una sorta di nuovo processo compositivo
- Adattare la traduzione alla musica originale.

Seppur distinte in teoria, le ultime tre modalità permettono la creazione di una *singable translation*, e vengono perciò spesso sovrapposte durante il processo traduttivo. In presenza di una traduzione così vincolata si deve infatti ricorrere a strategie diversificate che permettano in ultima istanza di "creare un brano cantabile in cui vengano riprodotti quanto il più possibile il senso e l'impatto emotivo prodotti dal brano originale" (Reynolds, 1964, citato in Franzon, 2008, p. 377). Con una *singable translation*, ci sono determinati aspetti musico-testuali che, secondo la teoria di Franzon (2008, p. 389-390), devono essere presi particolarmente in considerazione. In una canzone, il testo è inevitabilmente influenzato dal modo in cui la musica si muove con lui in simultanea. È dunque importante che il testo abbia con la musica una corrispondenza prosodica, poetica e semantico-riflessiva (Franzon, 2008, p. 390).

La prima tipologia di corrispondenza coinvolge elementi di prosodia della lingua parlata quali il ritmo, gli accenti e l'intonazione, che in musica assumono una forma stilistica più controllata (Franzon, 2008, p. 390). La corrispondenza poetica, invece, è legata alla struttura armonica del brano. L'abbinamento di frasi melodiche concordi e contrastanti, così come l'uso di progressioni armoniche ora rassicuranti e ora spiazzanti, catturano e mantengono alta l'attenzione dell'ascoltatore (Franzon, 2008, p. 390). La corrispondenza semantico-riflessiva, infine, si rispecchia facilmente nella tecnica della pittura di parole (*word painting*), e consiste nella corrispondenza tra il messaggio trasmesso dal testo e l'atmosfera creata dalla musica, in quell'amalgama di significanza che Lenzi (2017) definiva madrigalismo (Franzon, 2008, p. 391).

Le tre corrispondenze individuate da Franzon (2008) vengono da egli stesso definite "*layers of singability*" (livelli di cantabilità), poiché costituiscono criteri da perseguire in base al singolo caso di traduzione. La corrispondenza prosodica viene definita, al tempo stesso, il requisito fondamentale della *singability*, poiché la sua assenza comporterebbe la vera e propria impossibilità di cantare il testo (Franzon, 2008, p. 391). Il traduttore può quindi decidere di perseguire sono alcune delle corrispondenze all'interno della propria traduzione cantabile, pur

tenendo conto che, perché sia cantabile, è fondamentale raggiungere tanto una corrispondenza prosodica quanto poetica, rendendo la semantico-riflessiva maggiormente sacrificabile (Franzon, 2008, p. 391).

5. CONCLUSIONI

Attraverso lo studio, abbiamo ripercorso le tappe teoriche e pratiche della traduzione in musica, riassumendo tanto le questioni ideologiche che costituiscono la base della materia, quanto la metodologia pratica sviluppatasi nell'ultimo ventennio.

La multidisciplinarietà del tema, come delineato nei primi paragrafi, ha costituito un ostacolo alla sistematizzazione scientifica dello stesso, che presenta ancora pochi studi teorico-pratici nonostante il vasto campo di applicazione. L'approccio traduttologico, effettivamente, è necessariamente legato a doppio filo alla controparte artistica, rendendo una prospettiva unicamente traduttiva carente e inefficace. Un approccio plurilaterale risulta, quindi, fondamentale al proseguo degli studi, che saranno certamente in grado di rivelare le ulteriori potenzialità del campo di studio.

Per gli sviluppi futuri, sarà fondamentale tenere in conto le teorie di composizione musicale, che presentano implicazioni notevoli sul processo di traduzione. Allo stesso modo, resta ancora insondato un approccio teorico più specifico che basi i criteri della *Skopos Theory* sulle caratteristiche proprie di generi e sottogeneri musicali.

6. BIBLIOGRAFIA

Astor, P. (2021). *'Hot Dog, Jumping Frog': the community of experience and meaning in songs*. Academia Letters, Article 136.

Davies, E. E. & Bentahila, A. (2008). *Translation and Code Switching in the Lyrics of Bilingual Popular Songs*. In Susam-Serajeva, S. (Ed.). *The Translator, Special Issue: Translation and music* (pp. 247-272). University of Edimburg, Scotland: St. Jerome Publishing.

Delli Castelli, B. (2020). *Music, lyrics and performance in pop song translation*. International Journal of Arts, Humanities & Social Science. Volume 01; Issue no 02: July 10, 2020.

Desblache, L. (2018). *Translation of music*. In *An Encyclopedia of Practical Translation and Interpreting.* Chinese University Press, pp. 297-324.

Franzon, J. (2008). *Singability in Print, Subtitles and Sung Performance*. In Susam-Serajeva, S. (Ed.). *The Translator, Special Issue: Translation and music* (pp. 373-399). University of Edinburgh, Scotland: St. Jerome Publishing.

Hilson, J. (2013). *Homophonic Translation: Sense and Sound* in Minors, H. J. (Cur.) (2013). *Music, Text and Translation* (pp. 163-174), Bloomsbury Advances in Translation: Bloomsbury.

Lenzi, S. (2017). *Per il verso giusto. Piccola anatomia della canzone*, Venezia: Marsilio Editori.

Low, P. (2017). *Translating Song, Lyrics and Texts*, New York: Routledge.

Mateo, M. (2012). Music and Translation. Spain: Universidad de Oviedo.

Mayoral, R., Kelly, D. & Gallardo, N. (1988). *Concept of Constrained Translation. Non-linguistic Perspectives of Translation*. Meta, 33(3), 356-367

Negus, K. & Astor, P. (2015). *Songwriters and song lyrics: architecture, ambiguity and repetition.* Popular Music, 34, 226-244.

Newmark, P & Minors, H. J. (2013). *Art Song in Translation* in Minors, H. J. (Cur.) (2013). *Music, Text and Translation* (pp. 163-174), Bloomsbury Advances in Translation: Bloomsbury.

Rapetti, A. & Anastasi, G. (2012). *Scrivere una canzone*. Bologna: Zanichelli.

Risso, E. (2016). *Rap Lyrics Translation: Theoretical and Practical Aspects*. Italy: Independent Researcher.

Susam-Serajeva, S. (2008). *The Translator, Special Issue: Translation and music*, University of Edinburgh, Scotland: St. Jerome Publishing.

Valenti, G. (2013). *Da canzoni (e poesie) a canzoni: adattamenti metrici nelle traduzioni di Fabrizio de André*. Signa: Revista De La Asociación Española De Semiótica, 22.

Vermeer, H. J. (1989). *Skopos and commission in translational action*. In Chesterman A. (ed.). *Readings in Translation*. Oy Finn Lectura.

Vitale, M. & Guarracino, S. (2009) *Voicings: Music Across borders* e *Music and the Performance of identity*, numero monografico di AION Anglistica: 13(1) e 13(2): Coda.

Este libro ha recogido una visión holística del desarrollo de la lengua y el lenguaje. La lingüística es una herramienta clave para la comunicación humana. Por ello, no podemos limitarla al estudio de la filología. Este libro ha demostrado que la lingüística y la lengua, en sí misma, es una disciplina interdisciplinar que debe aplicarse a todos los ámbitos de nuestra sociedad. Así, los autores que han colaborado en este libro han abordado diferentes aspectos de la lengua, los han desmontado y explicado de una manera exhaustiva facilitando la comprensión de este proceso tan complejo que todos usamos a diario para comunicarnos.

Esta magnífica obra ha recogido diferentes aproximaciones relacionadas con el uso de la lengua, el lenguaje y la traducción. Es más, se ha visto de manera clara que las lenguas se adaptan a los nuevos tiempos y que han de tener una conexión intrínseca con el desarrollo de las nuevas tecnologías. El objetivo de este libro no es otro que analizar y estudiar cómo la lengua está más viva que nunca, a la vez que ha abordado la importancia que tiene en nuestra sociedad. Sin duda, la sección dedicada a las nuevas tecnologías se convierte en pieza clave para una mejor comprensión general del libro.

En este contexto, el análisis del discurso también ha sido clave. El uso de una palabra u otra va a depender según el momento en el que se use. A la vez, estamos rodeados de mensajes que deben ser estudiados y analizados para su correcta comprensión. Los autores de los capítulos que conforma este libro han demostrado que un buen análisis de la lengua permite comprender mejor los diferentes mensajes emitidos en esta.

También se observa claro el papel de la innovación docente basada en las nuevas metodologías. Recientemente, el estudio de lenguas extranjeras se ha asociado a la obtención de certificados según el Marco Común Europeo ya sea por razones profesionales o académicas, perdiéndose así la esencia natural del estudio de aquéllas. Dicho de otro modo, la enseñanza de lenguas se ha focalizado en saber cómo hacer un determinado tipo de examen en lugar de aprender la lengua en sí, de disfrutar de los aspectos sociolingüísticos o culturales que la hacen interesante y

que son, sin duda, los que dará una sensación de competencia comunicativa aplicada a los deseos comunicativos de los usuarios. No obstante, esperamos que el lector aprecie la necesidad de la innovación docente que se desprende en los diferentes capítulos y que debe ser clave para favorecer el aprendizaje.

La importancia de la traducción como forma de mediación entre lenguas queda claramente recogida en los últimos capítulos del libro. La traducción y la filología son disciplinas que suelen estudiarse por separado, existiendo muchos puntos de unión que no deberían ser obviados. La traducción y la interpretación permiten pasar ideas y asunciones de una lengua a otra sin que se pierda la esencia del mensaje, respetando el contexto en el que se use la lengua y usando todos los recursos que estén a disposición del usuario. Podemos hablar, pues, de una mediación perfecta que permite que todos nos comuniquemos de una manera plena.

Con todo, este libro es un reflejo de lo que verdaderamente es la lengua y el lenguaje. No ha pretendido ser un elemento monolítico, sino que hemos querido ir más allá.Los distintos autores nos hacen concluir que la lengua colma todo lo que nos rodea y, por ello, tenemos el deber de estudiarla, analizarla y usarla correctamente.

La lengua, o las lenguas, han de ser elemento primordial en la vida cotidiana y es tarea nuestra que la sociedad la use correctamente, la conozca y tenga interés por su estudio. Con un trabajo así, no serán los lectores de este libro que presentamos aquí quienes hagan un uso correcto de la lengua y muestren gusto por una dicción adecuada o por la lectura o la creación literaria. Serán también, si lo hemos conseguido, las generaciones posteriores las que se beneficiarán y, por qué no, quedarán agradecidas.

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad Pablo de Olavide Sevilla

JOSÉ LUIS ORTEGA MARTÍN
Universidad de Granada

JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA
Universidad Pablo de Olavide Sevilla