ENTRELAZANDO LENGUAS Y CULTURAS:

Perspectivas actuales en torno a la adquisición y didáctica de lenguas, estudios lingüísticos y traducción, y estudios culturales y literatura

Lucila María Pérez Fernández
Richard Jorge
(Coordinadores)

ISBN: 978-84-1070-023-9



Dykinson eBook

ENTRELAZANDO LENGUAS Y CULTURAS: PERSPECTIVAS ACTUALES EN TORNO A LA ADQUISICIÓN Y DIDÁCTICA DE LENGUAS, ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y TRADUCCIÓN, Y ESTUDIOS CULTURALES Y LITERATURA.

Coords.

LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ
RICHARD JORGE

Diseño de cubierta y maquetación:
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2024

N.º 146 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1070-023-9

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 con- tenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN……..……11
LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ
RICHARD JORGE

SECCIÓN I

ENSEÑANZA Y DESARROLLO DE HABILIDADES

CAPÍTULO I. LA INTERVENCIÓN DE LA LITERATURA EN LA ADQUISICIÓN DEL MANEJO Y DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO DE LA LENGUA ……..……15
MARÍA TADEA DÍAZ HORMIGO

CAPÍTULO II. LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ANTE LA ESCRITURA ACADÉMICA DISCIPLINAR. ESTUDIO DE CASO……31
SOFÍA GONZÁLEZ VÁZQUEZ
RAQUEL GUTIÉRREZ SEBASTIÁN

CAPÍTULO III. EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DEL DIPLOMADO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DEL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL Y LITERATURA DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA-COLOMBIA……59
ERNESTO LLERENA GARCÍA

CAPÍTULO IV. TEACHING 21ST CENTURY SKILLS: THE SUCCESS PROJECT…….88
CAMINO REA RIZZO
ANTONIO FORNET VIVANCOS

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LOS ERRORES EN ESTUDIANTES ITALIANOS DE ELE: EL CORPUS CAES……...108
CLAUDIA COLANTONIO

CAPÍTULO VI. EL SUFIJO -ÍSIMO/-ÍSIMA: UN SUFIJO UTILÍSIMO Y PRODUCTIVÍSIMO EN EL AULA DE ELE…….130
JOSÉ RAMÓN CRUZ ESCUDERO

CAPÍTULO VII. MASCULIN OU FEMININ? ANALYSE DES CONTRAINTES DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE DU GENRE GRAMMATICAL EN FLE……..151
DAURA MÉNDEZ

CAPÍTULO VIII. THE IMPACT OF LITERACY TEACHING ON STUDENTS' HISTORICAL THINKING SKILLS TO WRITE IN THE LAST STAGE OF HISTORICAL THINKING (ARGUING) AT SECONDARY: THE CASE OF ANALYSIS OF SOURCES…….174
RODRIGO GARCÍA LÓPEZ

SECCIÓN 2

TRADUCCIÓN Y LINGÜÍSTICA

CAPÍTULO IX. CODESWITCHING EN BILINGÜES DE EUSKERA Y CASTELLANO: UN ESTUDIO SOBRE LA DIRECCIONALIDAD DEL CAMBIO…….208
KATIA BENAIGES-SAURA
ALAITZ MARROQUIN
JUAN SANTA COLOMA

CAPÍTULO X. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EL VOCABULARIO PRODUCTIVO DE LOS HABLANTES BILINGÜES DE HERENCIA……..…239
ALEJANDRA MONTERO-SAIZAJA

CAPÍTULO XI. EL TRATAMIENTO DEL TEMA DEL «ESPOSO ENCANTADO» EN DIFERENTES CULTURAS Y CONTEXTOS HISTÓRICOS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA……...…….263
ANDRÉS MONTANER BUENO

CAPÍTULO XII. LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LA VOZ PASIVA EN INGLÉS…….…..283
LUCÍA HIDALGO
ELAINE MILLAR

CAPÍTULO XIII. EL RÉGIMEN LINGÜÍSTICO EN LA UE: LUCES Y SOMBRAS DEL MULTILINGÜISMO INTEGRAL……...…..311
CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA

CAPÍTULO XIV. MODOS DE ACULTURACIÓN DE LITUANOS EN ESPAÑA…….….328
VIOLETA MILIUN

CAPÍTULO XV. PROBLEMAS CULTURALES DE LA TRADUCCIÓN DE LOS CULTUREMAS DEL ESPAÑOL AL ÁRABE……...….350
NAJLAA KOUNITRATE

CAPÍTULO XVI. ENCUENTROS EN EL RIZOMA ENTRE LA TRADUCCIÓN Y LA INTERCOMPRENSIÓN ROMÁNICA……..…381
GONZALO LLAMEDO-PANDIELLA

CAPÍTULO XVII. DESARROLLO DEL PERFIL PROFESIONAL DEL FUTURO TRADUCTOR A TRAVÉS DE LA INNOVACIÓN DOCENTE: HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS PARA LA FORMACIÓN EN TRADUCCIÓN INVERSA ESPECIALIZADA (ESPAÑOL-FRANCÉS)……...……..399
CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA
ISABEL JIMÉNEZ-GUTIÉRREZ

CAPÍTULO XVIII. AMADÍS DE GAULA TRADUCIDO POR ANTONIO GASPARETTI: OBSERVACIONES SOBRE UNAS TENDENCIAS TRADUCTOLÓGICAS……..……418
GIULIA TOMASI

CAPÍTULO XIX. CONSIDERACIONES PARA LA COMPILACIÓN Y EXPLORACIÓN DE UN CORPUS LINGÜÍSTICO……435
EVA LUCÍA JIMÉNEZ-NAVARRO

SECCIÓN 3

LITERATURA Y ESTUDIOS CULTURALES

CAPÍTULO XX. DE LA CABEZA A LOS PIES: RED ASOCIATIVA SEMÁNTICA DEL PARTES DEL CUERPO EN EL LÉXICO MENTAL ADOLESCENTE……..……460
ELSA M. VARGAS-GARCÍA
E. HAYDÉE CARRASCO-ORTÍZ
IGNACIO RODRÍGUEZ-SÁNCHEZ

CAPÍTULO XXI. LE DISCOURS HUMORISTIQUE COMME ARME DE REVENDICATION. PRÉSENTATION DE CAS : L'ACADIEN, LE CHIAC ET ACADIEMAN. UNE APPROCHE SOCIOLINGUISTIQUE…….480
DIEGO HERRERA RUEDA

CAPÍTULO XXII. TRAUMATIC SILENCE: THE TRAUMA SUFFERED BY COMFORT WOMEN THROUGH MARIA ROSA HENSON'S AUTOBIOGRAPHY AND NORA OKJA KELLER'S NOVEL……..510
EIDER GOMEZ SAINZ

CAPÍTULO XXIII. RIVERS AND CHALLENGE IN ARTHURIAN AND GOTHIC LITERATURE……..531
ANNA CLIFTON

CAPÍTULO XXIV. AFFECTIVE CONNECTIONS TO NATURE IN THE POETRY OF WILLIAM BLAKE AND CLAUDIO RODRÍGUEZ……..…548
MARIA ANTONIA MEZQUITA FERNÁNDEZ

CAPÍTULO XXV. PRY O CUANDO FISGONEAMOS EN LA MENTE DEL PROTAGONISTA DE UNA NARRATIVA DIGITAL…….568
YOLANDA DE GREGORIO ROBLEDO

CAPÍTULO XXVI. EL RETRATO FEMENINO EN THE RETURN OF THE NATIVE. MULTIPERSPECTIVA Y PROCESOS RELACIONALES EN LA IDENTIDAD Y CARACTERIZACIÓN LITERARIA DE EUSTACIA VYE……..……..590
JULIA LÓPEZ NARVÁEZ

CAPÍTULO XXVII. LITERATURA E IMAGEN: CONSIDERACIONES EN TORNO A UN PROYECTO DE REALIZACIÓN AUDIOVISUAL EN CLAVE TRANSPOSITIVA EN LA UNRC……...……..615
VALERIA ENGERT
MARÍA LUZ REVELLI
FRANCO LISA FERRERO

CAPÍTULO XXVIII. EUGENE O'NEILL AND THE CLASSICAL WORLD: A REVIEW OF SCIENTIFIC LITERATURE (1930-2022)……....639
ZAHRA NAZEMI

CAPÍTULO XXIX. “SÉ LO QUE ERES. DILO. EN VOZ ALTA”: LA CREACIÓN DEL MONSTRUO: EL MALVADO PERO ADICTIVO… VAMPIRO……..……664
ANGIE GÓMEZ-GARCÍA

CAPÍTULO XXX. LEONARD COHEN Y SU RELACIÓN CON LA CULTURA ESPAÑOLA: UNA HISTORIA DE DUENDE Y BELLEZA……....686
JOSÉ MIGUEL ARIAS RODRÍGUEZ

CAPÍTULO XXXI. LITERATURA, MÚSICA Y RESISTENCIA EN LA FRONTERA: LA POESÍA TESTIMONIAL DE BALAM RODRIGO Y LAS CANCIONES DE LILA DOWNS……...……...……704
JENIFER MARÍA DÉNIZ RODRÍGUEZ

ENTRELAZANDO LENGUAS Y CULTURAS: PERSPECTIVAS ACTUALES EN TORNO A LA ADQUISICIÓN Y DIDÁCTICA DE LENGUAS, ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y TRADUCCIÓN, Y ESTUDIOS CULTURALES Y LITERATURA.

La presente obra responde a la diversidad en la tradición investigadora asentada en la universidad en el campo de la filología. Dicha tradición se manifiesta en tres aspectos básicos: la adquisición y didáctica de las lenguas, los estudios en lingüística y traducción, y los estudios culturales y literarios. La repercusión internacional de los avances en estos tres ámbitos en tiempos recientes revela la necesidad de crear un espacio que permita una indagación de cada ámbito manteniendo, a su vez, la relación intrínseca que estos demuestran en el mundo de la filología. Así, se han procurado contribuciones que destaquen por su carácter internacional, así como por su la calidad, relevancia y actualidad científica, consolidando, de esta manera, un volumen que aúne el espíritu transversal, innovador y multidisciplinar gestado en la investigación en los tres ámbitos ya mencionados.

Con el objetivo de respetar este espíritu multidisciplinar, el presente volumen se ha concebido dividido en tres secciones: Sección 1: Enseñanza y Desarrollo de Habilidades, Sección 2: Traducción y Lingüística, y Sección 3: Literatura y Estudios Culturales. Creemos esta estructura responde al espíritu original que gestó la obra y que, además, facilita al lector académico la identificación de aquellos temas que le puedan resultar de mayor interés para su estudio o de mayor proximidad por su ámbito investigador.

En línea con el espíritu del que surge, esta obra se caracteriza por su diversidad y transversalidad. Diversidad en el terreno lingüístico y temático, ya que los estudios que se presentan a continuación no solo es-

tán pergeñados en inglés, castellano y francés, sino que también se relacionan con los diversos aspectos temáticos de los ámbitos que exploran. Transversalidad ya que, lejos de resultar compartimentos estancos, un gran número de los estudios que se presentan poseen, a su vez, enorme relevancia en cualquiera de los otros dos ámbitos concernientes a la obra. En este sentido, las diferentes secciones se enriquecen mutuamente, contribuyendo a la profundización de los ámbitos propuestos.

La primera sección, ENSEÑANZA Y DESARROLLO DE HABILIDADES, se centra en las nuevas perspectivas en la adquisición y didáctica de las lenguas. Los 8 capítulos que componen esta sección tratan temas tan variados como la adquisición del manejo y del conocimiento científico de la lengua mediante la literatura o el análisis de los errores de estudiantes italianos en ELE. Asimismo, se plantean estudios que indagan en la relación de los docentes universitarios con la escritura académica mediante un estudio de caso, o proponen proyectos para la enseñanza de habilidades en el siglo XXI. Las aplicaciones prácticas en el aula también encuentran su encaje en esta sección mediante la propuesta y análisis de los sufijos en el aula de ELE. Por su parte, la diversidad lingüística de la presente obra se manifiesta con diversas aportaciones no solo en inglés y castellano, sino también en francés, con consideraciones acerca de la dificultad de la enseñanza y aprendizaje del género gramatical en este idioma, por ejemplo.

La segunda sección, TRADUCCIÓN Y LINGÜÍSTICA, desarrolla, a lo largo de sus 11 capítulos, aspectos novedosos del mundo de la traducción y de la lingüística. Aportaciones innovadoras, como la direccionalidad del cambio en codeswitching entre bilingües en euskera y castellano, o el análisis de los problemas culturales en la traducción de los culturemas del español al árabe, conviven con investigaciones que profundizan en temas familiares, pero no por ello suficientemente explorados, como la aplicación de la lingüística cognitiva a la enseñanza de la voz pasiva, o el análisis de los estilos de aprendizaje y el vocabulario productivo de los hablantes bilingües de herencia. También son destacables las contribuciones de eminente carácter práctico, como la elaboración de una propuesta didáctica basadas en el tema del “esposo en-

cantado" y sus variadas adaptaciones culturales, o aquellas que apuestan por la transversalidad, como la consideración del desarrollo profesional del traductor mediante la formación docente.

Los doce capítulos que configuran la última sección, LITERATURA Y ESTUDIOS CULTURALES, son testigos de la gran variedad de aspectos innovadores que atañen tanto a la perspectiva cultural como literaria que se han venido consolidando en el mundo académico a lo largo de estos últimos años. Nuevamente, la diversidad de temas se manifiesta en la variedad lingüística de las aportaciones, con capítulos en castellano, inglés y francés, y en la transversalidad de los estudios aportados. Destacan, en este sentido, las aproximaciones al discurso humorístico como arma de reivindicación mediante una aproximación sociolingüística o el estudio de la red asociativa semántica del léxico del cuerpo en la mente adolescente. La variedad que caracteriza a esta obra encuentra su manifestación también en las aproximaciones temporales de los estudios presentados. Así, es destacable la comparativa entre la narrativa artúrica y la literatura gótica, el estudio de las conexiones con la naturaleza en la poesía de William Blake y Claudio Rodríguez, o la revisión literaria de las relaciones entre Eugene O'Neill y el mundo clásico. Los diferentes géneros literarios encuentran, asimismo, su propio espacio, con análisis de la autobiografía como herramienta para expresar el sufrimiento femenino acallado, el análisis del protagonista en las nuevas narrativas digitales, o la relación entre la lírica de la obra de Leonard Cohen y la cultura española.

Esperamos y deseamos que el presente volumen sirva de aportación y de muestra del estado actual de la investigación en el mundo filológico. Los avances investigadores que aquí se presentan en adquisición y didáctica de la lengua, en el campo de la lingüística y la traducción, y en los estudios culturales y literarios tendrán, a buen seguro, una cálida acogida en el mundo académico, que podrá encontrar recogidos en este volumen sus diversos intereses investigadores, con aportaciones innovadoras de gran calidad.

LUCILA MARÍA PÉREZ FERNÁNDEZ

RICHARD JORGE

SECCIÓN I

ENSEÑANZA Y DESARROLLO DE HABILIDADES

LA INTERVENCIÓN DE LA LITERATURA EN LA ADQUISICIÓN DEL MANEJO Y DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO DE LA LENGUA

MARÍA TADEA DÍAZ HORMIGO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La recurrencia a los textos literarios constituye un procedimiento metodológico imprescindible para la enseñanza de lenguas, tanto de las maternas como de las segundas lenguas y de las lenguas extranjeras. Asimismo, los textos literarios resultan útiles para la explicación de determinados fenómenos lingüísticos, la ejemplificación de las definiciones de los términos que constituyen el utillaje del conocimiento científico de una lengua y para el trazado de la delimitación terminológica y conceptual tanto de estas denominaciones propias de la ciencia lingüística como de las de otras cuestiones relativas a las ciencias del lenguaje. En este estudio, abordaremos estos aspectos enunciados, si bien, en lo tocante al primero, nos centraremos, fundamentalmente, en la enseñanza de la lengua materna, aunque algunos de los presupuestos pueden ser trasladados y aplicados a la enseñanza de las segundas lenguas y de las lenguas extranjeras.

Basaremos nuestra indagación en los libros de texto de la materia "Lengua" destinados a la formación del alumnado de Educación Primaria en España. En concreto, hemos procedido al análisis de los libros de texto de los cursos 4º, 5º y 6º de Educación Primaria Obligatoria (EPO) incluidos en el proyecto «Pieza a pieza» de la editorial Anaya (cf. Bello Crespo et ál., 2019 y Burruezo Ordóñez et ál., 2019a y 2019b), con los que el alumnado debe afrontar la asignatura denominada "Lengua Castellana y Literatura". Precisamente este hecho justifica que cada una de

las doce unidades de contenido de que consta cada libro incluya, además de dos secciones más propiamente lingüísticas, que son las rotuladas "Comunícate", con los apartados de "Lectura y Vocabulario" y "Expresión oral y escrita", y la de "Conoce la lengua", con los de "Gramática" y "Ortografía", otra sección denominada "Conoce la literatura". Estas tres secciones –"Comunícate", "Conoce la lengua" y "Conoce la literatura"– se complementan, en cada unidad, con una serie de esquemas, resúmenes y ejercicios, introducidos bajo los rótulos "Organizo mi mente", "Qué he aprendido" y "Cómo he aprendido". Estas doce unidades están exactamente separadas por otras tres correspondientes a cada "Repaso trimestral", que se realiza conjuntamente de las unidades 1 a la 4, de las unidades 5 a 8 y de las unidades 9 a 12.

La fundamentación teórica del estudio que presentamos aquí se encuentra en Díaz Hormigo (2003).

En cualquier caso, aunque nuestro principal propósito en esta indagación es deslindar los contenidos y fenómenos lingüísticos que se explican en estos manuales o libros de texto con ejemplos sacados de los textos literarios, no podemos dejar de mencionar, si bien de modo sucinto, que a fragmentos de textos literarios se recurre, obviamente con mayor frecuencia, para abordar los contenidos que se incluyen en la sección "Conoce la literatura". En efecto, las materias de Literatura que se tratan en los libros de texto de estos tres cursos –los de 4º, 5º y 6º de la EPO– son las de los géneros, temas y recursos literarios; los personajes de las obras literarias, las partes del relato; la narración, las narraciones tradicionales, la novela, la novela gráfica, el cuento, el cómic, la fábula, la leyenda, los caligramas, el mito; la poesía, con especial atención a los romances y a los tipos de poemas, de versos, de estrofas y de rimas; el teatro, los personajes, la tragedia y la comedia, el entremés; las adivinanzas, retahílas y trabalenguas, así como las relaciones entre literatura y cine, las estrategias para prosificar poemas y textos dramáticos y para dramatizar narraciones, y las características de la lengua literaria. Y únicamente no se incluyen fragmentos de obras literarias cuando se tratan los contenidos concernientes a los personajes de las

obras literarias, las partes del relato, las características de la lengua literaria y las relaciones entre literatura y cine.

Pero nos resultan de mayor interés para la consecución de los objetivos enunciados las secciones, de carácter lingüístico, "Comunícate" y "Conoce la lengua" de estos libros de texto, y las dedicadas al "Repaso trimestral". Y es en estas en las que nos centramos para nuestra indagación.

2. LA RECURRENCIA A TEXTOS LITERARIOS EN LA SECCIÓN "COMUNÍCATE"

En los libros de texto de los cursos 4º, 5º y 6º de la Educación Primaria Obligatoria que analizamos se recurre a las reproducciones de fragmentos de textos literarios para la consecución de los objetivos de, entre otros, por una parte, adiestrar al alumnado en la lectura y en las destrezas de la expresión oral y escrita, y, por otra, incrementar su manejo del vocabulario. "Lectura y vocabulario" y "Expresión oral y escrita" son, consecuentemente, los títulos de los apartados de una de las secciones generales de estos manuales, en concreto, de la denominada "Comunícate".

2.1. Lectura y vocabulario

En cada una de las 12 unidades de cada uno de los 3 libros de texto se incluye un fragmento de texto para la actividad de "Lectura", con la finalidad de asegurar la adquisición de la competencia de comprensión lectora del alumnado, mediante su adiestramiento, a partir del texto que se somete a lectura, con unas preguntas que conforman las pruebas de "Contestamos el test", "Nos acercamos al texto", "Entendemos la lectura" y "Reflexionamos".

Por su parte, en la subsección de "Vocabulario" se aplica una metodología didáctica diametralmente distinta. En efecto, en este apartado de "Vocabulario" se trata un amplio abanico de materias, como, por ejemplo, el diccionario, contenido que se aborda en los cursos 4º, 5º y 6º de la EPO; usos de la lengua, que se encuentra en los libros de texto de 4º y 5º cursos de la EPO; lengua formal y lengua coloquial, contenido de

6º de la EPO; la palabra, de 5º de la EPO; palabras derivadas, prefijos y sufijos, correspondiente a los manuales de los cursos 4º, 5º y 6º de la EPO; diminutivos y aumentativos, del curso 4º de la EPO; los gentilicios, de 5º de la EPO; los que versan sobre palabras sinónimas, antónimas, polisémicas, homónimas, homófonas y parónimas, que se imparten en los cursos 4º, 5º y 6º de la EPO; neologismos, de 4º y 6º de la EPO; préstamos, de 5º curso de la EPO; extranjerismos, de los libros de texto de 4º y 6º de la EPO; las abreviaturas, de los de 4º, 5º y 6º de la EPO; las siglas, contenido de los cursos 4º y 6º de la EPO; los acrónimos, del libro de texto de 6º de la EPO; las palabras compuestas, de los cursos 4º, 5º y 6º de la EPO; familia de palabras, también de los cursos 4º, 5º y 6º de la EPO; campo semántico, contenido de 4º, 5º y 6º de la EPO; lenguaje figurado, de 6º de la EPO; frases hechas y refranes, de los cursos 4º y 6º de la EPO, y arcaísmos, tabús y eufemismos, de los libros de texto de los cursos 4º, 5º y 6º de la EPO. Sin embargo, de todos estos contenidos, solo se recurre a la reproducción de un texto literario en la Unidad 6 del libro de 4º curso de la EPO, que es en la que se tratan los diminutivos y aumentativos. Se trata de un fragmento del libro de Miriam Dubini titulado *Leia Blue 3* (cf. p. 95) y en él se basa la actividad nº 3: "Lee esta receta mágica y escribe en tu cuaderno un diminutivo de las palabras en rojo y un aumentativo de las palabras en azul:".

2.2. Expresión oral y escrita

En lo que se refiere a potenciar las destrezas del alumnado para la expresión oral y escrita, figuran fragmentos de obras de literatura que plasman la delimitación y caracterización de los que podemos considerar subgéneros literarios, así como de los diferentes tipos de lenguajes especializados. En este sentido, hemos de referir, en primer lugar, que los contenidos que se abordan bajo el epígrafe "Expresión oral y escrita" son los referidos a la comunicación, lengua oral y lengua escrita, textos periodísticos, el diálogo y el monólogo y también textos de la vida cotidiana, contenidos todos estos que se hallan en el libro de texto de 4º de la EPO; leer en voz alta, ideas principales y secundarias, el esquema y la reseña, que pertenecen al libro de texto de 5º curso de la EPO; textos argumentativos, la presentación, la dramatización, la en-

cuesta, el informe, la instancia, la carta, el correo electrónico y la noticia, que se abordan en el libro de texto de 6º curso de la EPO; el diario y el debate, materias que se encuentran en los libros de texto de 4º y 5º cursos de la EPO; textos instructivos, la biografía y la autobiografía y la exposición, en los libros de texto de los cursos 4º y 6º de la EPO; el reportaje y la publicidad, de los libros de texto de los cursos 5º y 6º de la EPO, y la unidad lingüística *texto*, textos descriptivos, la entrevista y el resumen, que se encuentran en los libros de texto de los cursos 4º, 5º y 6º de la EPO. Pues bien, de estos, hay fragmentos literarios para los contenidos dedicados al texto, lengua oral y lengua escrita, leer en voz alta, textos periodísticos, textos descriptivos, textos instructivos, textos argumentativos, la biografía y la autobiografía, el diario, el reportaje, la entrevista, aunque solo en el libro de texto correspondiente a 5º curso de la EPO, el diálogo y el monólogo, la dramatización, ideas principales y secundarias, el resumen, el esquema, la reseña, la noticia, y la publicidad, aunque solo en el libro de texto de 6º curso de la EPO.

Para ejemplificar la utilización de los fragmentos de textos literarios en estas partes del apartado de "Expresión oral y escrita" vamos a servirnos de uno de los contenidos que se repite en los libros de los cursos 4º, 5º y 6º de la EPO, concretamente "El texto". En efecto, en el libro de 4º curso de la EPO, se reproduce, en las páginas de la Unidad 2 dedicadas a "El texto y sus propiedades" (cf. pp. 30-31), un fragmento, con un párrafo marcado en la impresión, de la obra de Anna Manso titulada *El último violín*, al que está referido la actividad nº 1, en la que se indica "Lee el texto siguiente:", para exponer a continuación la definición de texto y reseñar sus cualidades de ser coherente, adecuado y estar cohesionado, intencionadamente ejemplificadas con el fragmento literario anterior. También se hace referencia a este texto de la actividad nº 1 en la Zona de expresión (cf. p. 31), indicándose "Vuelve a leer el texto de la actividad 1 y continúa en tu cuaderno la historia. Recuerda que debe ser un texto coherente, adecuado y cohesionado."

En el libro de texto de 5º de la EPO aparece un fragmento de la obra de Braulio Llamero titulada *Cuentos de miedo para reír* para responder a la actividad nº 2 (cf. p. 80), en la que se pregunta: "¿Crees que el texto siguiente es coherente? ¿Por qué?".

Y en el libro de texto de 6º curso de la EPO se reproduce un fragmento del texto de Javier Sarti titulado *Blanca y Viernes* para la actividad nº 1 (cf. p. 14), en la que se pide: "Ordena los párrafos y contesta en tu cuaderno:". Las cuestiones que hay que contestar son dos, en concreto, una relativa a cuántos enunciados hay en cada párrafo, y otra en la que se le pide al alumnado "Escribe la idea principal del texto ordenado."

3. LA RECURRENCIA A TEXTOS LITERARIOS EN LA SECCIÓN "CONOCE LA LENGUA"

La sección "Conoce la lengua" se presenta, en estos libros de texto de los cursos 4º, 5º y 6º de la EPO, dividida en los apartados de "Gramática" y "Ortografía", ya que lo que se persigue es incrementar los conocimientos que posee el alumnado en estos dos ámbitos del conocimiento, el de la gramática y el de la ortografía de la lengua, también con el auxilio de fragmentos de textos literarios para los ejercicios de dictado.

3.1. Gramática

Entre los contenidos que se abordan en el apartado de "Gramática", podemos distinguir, por una parte, aquellos que responden a una concepción estricta y restringida de esta disciplina, pues parece que es entendida solo como el estudio de la fonética, la morfología y la sintaxis de la lengua[1], tratándose, por tanto, de contenidos extraídos del análisis en los niveles lingüísticos que conforman la estructura interna de la lengua con el objeto de facilitar al alumnado el conocimiento científico de la

[1] Siguiendo, por tanto, la concepción de *gramática* expuesta en la *Nueva gramática de la lengua española* de RAE y ASALE (2009, p. 3), según la cual la gramática es la parte de la lingüística que estudia la estructura de las palabras, su constitución interna y sus variaciones; las formas en las que las palabras se enlazan, combinan y disponen linealmente, así como los grupos que forman y los significados a los que tales combinaciones dan lugar, además de ocuparse del análisis de los sonidos del habla y el de su organización lingüística. Por tanto, la gramática abarca las disciplinas de la morfología, la sintaxis, la fonética y la fonología. Esta concepción de *gramática* viene a coincidir con la que se defiende en Lázaro Carreter (1987, p. 213, s. v. *gramática*) y con la de la acepción primera de esta voz en Dubois et ál. (1991, p. 238, s. v. *grammaire*).

misma. Hacemos referencia a los contenidos relativos a la distinción letra, sílaba, palabra, programado para ser impartido en 4º curso de la EPO; el nombre y sus clases, correspondiente a los cursos 4º, 5º y 6º de la EPO; los adjetivos, que también se tratan en estos mismos cursos de la EPO a los que hacemos referencia; los determinantes, contenido que se halla en los libros de texto de 5º y 6º de la EPO; los artículos, demostrativos, posesivos y numerales, para ser tratados en 4º de la EPO; los pronombres, de 5º y 6º de la EPO; los pronombres personales, de 4º de la EPO; el verbo y la conjugación verbal, contenidos de los tres cursos; los adverbios, también de los libros de texto de los tres cursos de la EPO que analizamos; las locuciones adverbiales, de solo 5º y 6º de la EPO; las preposiciones y las conjunciones, contenidos de 4º, 5º y 6º de la EPO; las interjecciones, de 5º y 6º de la EPO; la distinción enunciado, frase y oración, que se imparten en 4º, 5º y 6º de la EPO; las clases de oraciones, de 4º de la EPO; sujeto y predicado, de 4º de la EPO; los complementos del verbo, de 5º de la EPO; el atributo, el complemento directo, el complemento indirecto y el complemento circunstancial, de 6º de la EPO, y el análisis sintáctico, contenido de 6º de la EPO.

Pero se incluyen también bajo el epígrafe "Gramática" otros contenidos más generales, que responden a la concepción amplia de esta como "teoría o estudio global de la lengua"[2], ya que se aborda el tema de los elementos de la comunicación, programado para impartido en 5º de la EPO; el de la distinción lenguaje, lenguas y dialectos, también para 5º de la EPO, y el de las lenguas de España, correspondiente a los libros de texto de los cursos 4º y 6º de la EPO. Pues bien, de todos estos, se recurre a fragmentos de textos literarios en una unidad del libro de texto de 4º curso de la EPO, concretamente, la que trata de "El adjetivo", y en dos unidades del libro de texto de 5º curso de la EPO, las que se titulan "Los determinantes (I)" y "Los complementos del verbo". Sin embargo, en el libro de texto de 6º curso de la EPO se encuentran textos literarios en los epígrafes dedicados a "Las lenguas de España", "El nombre", "El adjetivo", "Los pronombres", "El verbo", "Adverbios y

[2] Sirva como ejemplo, entre otras muchas obras que incluyen en su título la denominación *Gramática*, que resulta ser entendida en sentido amplio, la de Marcos Marín (1980).

locuciones adverbiales", "Preposiciones, conjunciones e interjecciones" y "La oración". Se observa aquí, como en otras secciones y apartados, la evidente disparidad, tanto cuantitativa como cualitativa, que se da, entre unos y otros, en lo que se refiere a la recurrencia a los textos literarios.

Sirvan como ejemplos de la utilización que se hace de estos fragmentos de textos literarios que se reproducen las actividades que se proponen cuando se aborda el contenido de "El adjetivo", que figura en los libros de texto de los cursos 4º y 6º de la EPO. En efecto, en la Unidad 4 del libro de 4º curso de la EPO en la que se trata esta categoría lingüística hay dos textos. Uno de ellos es un poema sin título de José Agustín Goytisolo, que es para las actividades nº 1 y nº 4 (cf. pp. 64-65). En la primera de ellas, se dice así: "Observa las palabras destacadas en esta poesía. ¿Sabes qué tipo de palabras son?", mientras que para la otra actividad en la que también se recurre a ese texto se pide al alumnado: "Elige uno de los personajes mencionados en el poema de la actividad 1 y descríbelo: su físico, su personalidad". El otro texto de la sección de "Gramática" de la Unidad 4 del libro de 4º curso de la EPO es un fragmento de la obra de Robert L. Stevenson *La isla del tesoro* (cf. p. 65), que es para la actividad nº 5: "Copia en tu cuaderno los adjetivos que encuentres en este texto y clasifícalos según su género y su número:". Por su parte, en el libro de 6º de la EPO, para el tratamiento del tema de "El adjetivo", que se encuentra en la Unidad 3, se reproduce un fragmento de la obra de Lorena Moreno Pérez titulada *La última función de Ignotus el hipnotizador* (cf. p. 48), en el que se basa la actividad nº 1, que dice: "Lee el texto y completa las oraciones con los adjetivos del texto".

Por su parte, además de los fragmentos de textos literarios que se reproducen para el "Dictado" en la sección "Qué he aprendido" de las unidades 1 a 7 del libro de texto de 5º curso de la EPO y de las unidades 2, 6 y 10 del libro de texto de 6º curso de la EPO, se encuentran en esta sección de "Qué he aprendido" de determinadas unidades de estos libros la reproducción de fragmentos de textos de obras literarias para la realización de actividades relacionadas con la "Gramática" de la len-

gua. Así, en la Unidad 2 del libro de 6º curso de la EPO, para la actividad nº 3 (cf. p. 38), se reproduce un fragmento de la obra de Carles Cano *Siete Caperucitas y un cuento con lobo* y se le insta al alumnado para la realización de la actividad de "Copia el texto y cambia el género de las palabras resaltadas en naranja y el número de las destacadas en verde. ¿Qué ha ocurrido?". Igualmente, en las unidades 4, 5 y 9 del libro de texto de 5º curso de la EPO también se reproducen fragmentos de textos literarios para la realización de actividades de "Gramática", como la actividad nº 4 de la Unidad 4 (cf. p. 70), en la que se pide al alumnado: "Busca y escribe una oración con los adjetivos que encuentres en este texto". También en la Unidad 5 de ese mismo libro hay un texto, que es el poema de Antonio Rubio *Lo que dura un cuento* (cf. p. 88), para la actividad nº 3, en la que se manda al alumnado: "Lee el poema en voz alta y copia los artículos junto al nombre al que acompañan". Por su parte, en la Unidad 9, para "Gramática", se incluyen dos poemas: uno, de Carlos Carrillo Valdés, titulado *Canto y cuento*, y otro, sacado de la obra de Antonio Machado *Poesías completas* (cf. p. 154), ambos para la actividad nº 3, mediante la que se pide al alumnado: "Localiza en estos dos poemas los adverbios y di de qué clase son:".

3.2. Ortografía

En el apartado de "Ortografía", dentro también de la sección general "¡Conoce la lengua!", los contenidos que, a tenor de los títulos de los apartados en las correspondientes unidades, se abordan son los de palabras agudas, llanas y esdrújulas; la tilde, y la mayúscula, que corresponden a 4º curso de la EPO; las sílabas tónica y átona, de los cursos 5º y 6º de la EPO; el diptongo y el hiato, programados para que se impartan en 4º y 5º cursos de la EPO; reglas generales de acentuación; la acentuación de diptongos, triptongos e hiatos, la tilde en las palabras compuestas, en los adverbios en –mente y en interrogativos y exclamativos, y la tilde diacrítica, contenidos todos de 6º curso de la EPO; los signos de puntuación, el punto y la coma, los dos puntos, los puntos suspensivos, los paréntesis, las comillas, el guion, la raya, que se incluyen en los libros de texto de los tres cursos de la EPO que analizamos aquí; la *m* antes de *p* y *b*; la *r*; palabras con *b* y con *v*; con *h*, con *x* y con *s*; con *ll* y con *y*; con *g* y con *j*; con *z*, *c* y *cc*, y palabras terminadas en -

d y en *-z*. Pero, de todos estos, aquellos temas en los que se recurre a fragmentos de textos literarios para explicar algún o algunos aspectos tratados teóricamente son los relativos a palabras agudas, llanas y esdrújulas, las sílabas tónica y átona, el diptongo y el hiato, reglas generales de acentuación, la tilde diacrítica, los signos de puntuación, palabras con *h*, *g* y *j*. Así, por ejemplo, para explicar las "Reglas generales de acentuación", contenido de la Unidad 2 del libro de texto de 6º curso de la EPO, se reproduce un fragmento de la obra de Mark Twain titulada *Tom Sawyer*, al que se refieren las actividades nº 1 y nº 2 (cf. p. 34), en las que se indican: "1 Lee el texto, copia la tabla en tu cuaderno y complétala con las palabras destacadas según sean esdrújulas, llanas o agudas" y "2 ¿Sabrías explicar en tu cuaderno por qué llevan tilde algunas de las palabras destacadas de la actividad anterior?".

También en la sección de "Qué he aprendido" de determinadas unidades de estos libros de texto de 4º, 5ºy 6º cursos de la EPO se reproducen fragmentos de textos de obras literarias para la realización de actividades de "Ortografía". Así, en la Unidad 7 del libro de 6º curso de la EPO, se utiliza un fragmento de la obra de Ana Alcolea titulada *Tarek, el africano* para la actividad nº 6 (cf. p. 120) y se le ordena al alumnado: "Explica en tu cuaderno la función que desempeña la raya en este fragmento literario:". Igualmente, en las unidades 4, 5 y 7 del libro de texto de 5º curso de la EPO también se reproducen fragmentos de textos literarios para la realización de actividades de "Ortografía", como la actividad nº 6 de la Unidad 4 (cf. p. 70), que es la de "Copia el texto escribiendo los puntos y las mayúsculas donde corresponda". También en la Unidad 5 de ese mismo libro hay un texto, que es un fragmento de la obra de Braulio Llamero *Cuentos de miedo para reír* (cf. p. 88), en el que se basa la actividad nº 4, que es de "Copia y puntúa el siguiente texto colocando las comas que faltan". Por su parte, en la Unidad 7 hay un fragmento de texto literario para una actividad de "Ortografía", la nº 5. El texto es de Joan Olivares, sacado de *Tu abuela es una crack de las mates* (cf. 120), y la actividad es: "Escribe en tu cuaderno y coloca las comillas que faltan".

4. LA RECURRENCIA A TEXTOS LITERARIOS EN LAS SECCIONES DE "REPASO TRIMESTRAL"

En cada libro de texto o manual de los cursos 4º, 5º y 6º de la EPO encontramos también textos o reproducciones de fragmentos de textos en las páginas dedicadas al "Repaso trimestral", con excepción del libro de 6º curso de la EPO, que no incluye fragmento de texto alguno para el "Repaso trimestral" de las unidades 9 a 12. Ahora bien, no siempre el texto o fragmento de texto reproducido es un texto literario, pues, como veremos más tarde, la tipología de textos que se encuentra en estas obras educativas es abarcadora y, además, en otras unidades se incluyen otros tipos de textos, como un folleto divulgativo en la Unidad 2 de los correspondientes libros de texto de 4º y 6º cursos de la EPO (cf. pp. 26-27 de ambos manuales); un cartel y un formulario en la Unidad 6 del libro de 6º curso de la EPO (cf. pp. 92-93), y un cartel en la Unidad 11 del libro de 5º curso de la EPO (p. 74) y en la Unidad 12 del libro de 6º curso de la EPO (cf. pp. 190-191).

Los fragmentos de textos que se incluyen en las lecciones de los repasos trimestrales sirven, además de para ejercitar la comprensión lectora, para afianzar la adquisición de determinados conceptos explicados durante el trimestre. Para ejemplificar este aspecto, focalizamos nuestra atención en el libro de 6º curso de la EPO, del que extraemos algunos ejercicios sobre cuestiones de "Lengua" que aparecen en estos repasos trimestrales, como son, entre otros, para el repaso de las unidades 1 a 4, a partir del fragmento "Libertad para Prometeo" de la obra de Geraldine McCaughream *Mitos griegos*, por ejemplo, la actividad nº 2, que consiste en responder a la pregunta relativa a cuántos párrafos tiene el texto de la lectura, y la actividad nº 12, de "Busca en el texto tres palabras con diptongo y tres palabras con hiato, y cópialas en tu cuaderno", y para el repaso trimestral de las unidades 5 a 8, la actividad nº 10 de "Busca en los poemas de la lectura un infinitivo, un gerundio y un participio."

5. LA TIPOLOGÍA DE TEXTOS

En lo que se refiere a la tipología de los textos que se citan en estos manuales de 4º, 5º y 6º cursos de la materia "Lengua" de Educación Primaria Obligatoria y la de aquellos de los que se reproducen tan solo fragmentos, hemos de advertir, en primer lugar, que podemos distinguir principalmente textos periodísticos; fragmentos de textos extraídos de obras literarias, con citación de autoría, título y editorial, y otros fragmentos de textos literarios de los que no consta completamente su registro bibliográfico por omisión de los datos correspondientes a autor, título y/o editorial.

En efecto, en el libro de texto de "Lengua" de 4º curso de la EPO se registran 46 fragmentos, de los que 3 son textos periodísticos, concretamente, "El primer insecto robótico que vuela solo", de www.elpais.com, y "*Reportero Doc*, mayo de 2009" y "El reino del oso polar se desvanece", ambos de *Revista Panda,* WWF, España; 2 textos sin filiación completa, que son un poema sin título de José Agustín Goytisolo y otro, sin que se cite autor, titulado *Leyenda noruega*, y otros 41 textos extraídos de obras de las colecciones infantiles de la propia Editorial Anaya, la mayoría, pues son 31, aunque también de las de SM (3), Edelvives (2), Siruela (1), Bruño (1), Alfaguara (1), Ediciones B (1) y Molino (1). De todos estos, podríamos destacar, por sus reminiscencias clásicas literarias, las recurrencias a fragmentos de las *Fábulas* de Esopo, los *Cuentos clásicos* de los hermanos Grimm, *Alicia en el país de las maravillas*, de Lewis Carrol, y *La isla del tesoro*, de Robert L. Stevenson, todos ellos de Anaya, aunque también podemos destacar la recurrencia a la obra de Carmen Martín Gaite, *Caperucita en Manhattan,* de la Editorial Siruela.

Mayor es el número de textos del libro de "Lengua" de 5º de la EPO, pues se contabilizan 67 fragmentos, de los que 7 corresponden a textos periodísticos, en concreto, 3 del periódico *El País,* 2 de *National Geographic*, 1 de *Mini kids magazine* y 1 de *Muy interesante*, y 8 que aparecen sin citación bibliográfica completa (título, autor, editorial), pues se omite algún dato para su localización. Son la "Oda a la cebolla" de Pablo Neruda, el "Romance del prisionero" (Anónimo), el poema "Lo

que dura un cuento", de Antonio Rubio; poemas sueltos de Carmen Gil (http://www.poemitas.com), María Puncel y Marisa Alonso Santamaría, así como un fragmento narrativo del libro *El aula en casa*, de Multiactiva Creación y Servicios Editoriales, y otro fragmento de *El pequeño Chef. Cocino para mi* fiesta, de Ediciones Saldaña.

En este libro de texto de "Lengua" de 5º de la EPO son 52 los fragmentos extraídos de obras de las colecciones infantiles de las editoriales Anaya (23), Salamandra (4), SM (4), Algar (4), Edelvives (3), Bruño (2), Espasa (1), Destino (1), Debolsillo (1), RBA (1), Editorial Faktoría K de Libros (1), Editorial El País (1), Seix Barral (1), Planeta&Oxford (1), Susaeta (1), Alianza Editorial (1), Alfaguara (1) y Edaf (1). De todos ellos, nos parece conveniente destacar la recurrencia a las obras del *Diario* de Ana Frank (Editorial Debolsillo), las *Poesías completas* de Antonio Machado (Espasa Calpe), las *Fábulas* de Esopo, en las ediciones de Alianza Editorial y Anaya; *Acertijos, chistes y canciones*, de Gloria Fuertes (Editorial Susaeta); *Veinte mil leguas de viaje submarino* y *Viaje al centro de la Tierra*, de Julio Verne (Editorial El País y Editorial Anaya, respectivamente); *Alicia en el País de las maravillas*, de Lewis Carroll (Editorial Anaya), *La isla del tesoro*, de Robert L. Stevenson (Editorial Anaya); *Harry Potter y el prisionero de Azkaban*, *Harry Potter y la piedra filosofal*, *Animales fantásticos y dónde encontrarlos* y *Los cuentos de Beedle el Bardo*, todas de J. K. Rowling y publicadas en Editorial Salamandra, así como *El Diario de Greg 8. Mala suerte*, de Jeff Kinney (Editorial RBA). Asimismo, dada la edad del alumnado de este nivel (10 u 11 años), nos sorprende la recurrencia a la novela *Sin noticias de Gurb*, de Eduardo Mendoza (Editorial Seix Barral), aunque bien es verdad que el fragmento se utiliza solo para la actividad de "Copia este texto en tercera persona narrativa".

En el libro de "Lengua" de 6º curso de la EPO se contabilizan 63 fragmentos de textos, de los que 10 corresponden a textos periodísticos, en concreto, 2 del periódico *El País,* 2 de *National Geographic*, 2 de *ABC*, 1 de *Muy interesante,* 1 texto de *Reportero DOC, 16* y otros 2 de Noticias de la Agencia Efe, uno de 18 de noviembre de 2018 y otro de 19 de noviembre de 2018; otro texto es un anuncio de www.larioja.org, y otros

están sacados de las webs de www.fayerwayer.com y www.cervantesvirtual.com. Los que aparecen sin citación bibliográfica completa (título, autor, editorial) de adscripción, pues se omite algún dato para su localización, son los poemas "Manuela y Ayena", de Carmen Gil, "Solo tres letras", de Gloria Fuertes; versos de Sor Juana Inés de la Cruz, Lope de Vega, Rosalía de Castro y Rafael Alberti, los poemas de Juan Carlos Martín Ramos titulados "En el mundo de los libros" y "Mala memoria", los poemas de José González Torices titulados "El loro" y "Niña maestra", un poema de Juan Ramón Jiménez, así como el fragmento de Patricia Rojo titulado "SOS: ¡cumpleaños a la vista!", otros sacados de las obras *El corsario negro*, de Emilio Salgari, *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez, *Las aceitunas*, de Lope de Rueda, y de una obra, de la que no se cita título, de Antonio Machado.

Son 36 los fragmentos extraídos de obras de las colecciones infantiles de las editoriales Anaya (29), Cátedra (2), Edelvives (1), Espasa (1), Susaeta (1), Ediciones B (1) y Alfaguara (1). Nos parece destacable la recurrencia a las obras *Cantes flamencos,* de Antonio Machado y Álvarez (Editorial Espasa-Calpe), *Cuentos de Poe*, de Edgar Allan Poe (Editorial Anaya), las *Fábulas* de Esopo (Editorial Anaya), *Poema del cante jondo. Romancero gitano*, de Federico García Lorca (Editorial Cátedra), *Los mejores versos de Gloria Fuertes*, de Gloria Fuertes (Editorial Susaeta), las *Memorias*, de Isaac Asimov (Ediciones B), la *Antología poética*, de Manuel Machado (Editorial Cátedra), *Tom Sawyer*, de Mark Twain (Editorial Anaya) y *Romeo y Julieta*, de William Shakespeare (Editorial Anaya).

6. CONCLUSIONES

Hemos mostrado que la recurrencia a los textos literarios constituye un procedimiento metodológico imprescindible para la explicación y ejemplificación de determinados aspectos lingüísticos relacionados con la enseñanza de la lengua materna, aunque también resulta útil para la de las segundas lenguas y las lenguas extranjeras, así como para la ejemplificación de las definiciones de los términos lingüísticos, la delimitación terminológica y conceptual de la nomenclatura lingüística, al igual que para otras cuestiones que conducen al conocimiento científico

de la lengua. Esto ha sido posible porque hemos analizado las secciones de carácter lingüístico de los libros de texto de la materia "Lengua" destinados a la formación del alumnado de Educación Primaria en España, deslindando los contenidos y fenómenos lingüísticos que se explican y ejemplifican en estos manuales con ejemplos sacados de los textos literarios. Asimismo, hemos trazado la tipología de textos que se citan y la de aquellos de los que se reproducen fragmentos. Se ha evidenciado que con estas reproducciones se pretende, por una parte, adiestrar al alumnado en la lectura y en las destrezas de la expresión oral y escrita, y, por otra, incrementar su manejo del vocabulario y sus conocimientos de la gramática y de la ortografía de la lengua, también se cuenta con el auxilio de textos literarios para los ejercicios de dictado. Igualmente, se ha mostrado que los fragmentos de obras de literatura sirven para la delimitación y caracterización de los géneros y subgéneros literarios y de los diferentes tipos de lenguajes especializados. Pero, además, en este caso concreto, en el que hemos analizado libros de texto destinados al alumnado de 10 a 12 años, la recurrencia a fragmentos de textos literarios puede servir, y sirve de hecho, para introducir al alumnado en el conocimiento de la literatura y para fomentar su interés por la lectura de algunos textos. Valoración positiva por nuestra parte merece el hecho de que la editorial no recurra a la invención *ex profeso* de textos en los que basar las actividades planificadas para la consecución de determinadas competencias por parte del alumnado.

Del panorama trazado en esta contribución se infiere el interés de los resultados que puede arrojar el profundizar en las ventajas de la recurrencia a los textos literarios para la adquisición de la lengua y su conocimiento científico, a la vez que se abren nuevas vías o perspectivas de indagación que podrían partir de la comparación de la recurrencia a textos literarios para la enseñanza de la materia "Lengua" en los libros de texto de todos los cursos de los niveles educativos de Educación Primaria Obligatoria y Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados obtenidos vendrían a completar los existentes hasta el momento.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nuestra indagación se inserta en los proyectos, de los que somos miembro investigadora, "Lingüística y Humanidades Digitales: base de datos relacional de documentación lingüística" (PY18-FR-2511), del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (Modalidad "Frontera consolidado"), y "Lingüística y nuevas tecnologías de la información: la creación de un repositorio electrónico de documentación lingüística" (FEDER-UCA18-107788), del Programa Operativo FEDER Andalucía.

8. REFERENCIAS

Bello Crespo, C.; Bernal Regalado, T.; Burruezo Ordóñez, T.; Lluva Mera, C.; Magarzo Jiménez, J. L.; Moreno Agud, A. P. y Zaragoza García, P. (2019). *Primaria. Lengua 5. Pieza a pieza*. Editorial Anaya.

Burruezo Ordóñez, T.; Martínez Heredia, S.; Moreno Agud, A. P. y Tolsada Lozano, S. (2019a). *Primaria. Lengua 4. Pieza a pieza.* Editorial Anaya.

Burruezo Ordóñez, T.; Martínez Heredia, S.; Moreno Agud, A. P. y Tolsada Lozano, S. (2019b). *Primaria. Lengua 6. Pieza a pieza*. Editorial Anaya.

Díaz Hormigo, M. T. (2003). *Morfología*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz (Colección "Textos básicos universitarios", 22).

Dubois, J.; Giacomo, M.; Guespin, L.; Marcellesi, C.; Marcellesi, J.-B. y Mável, J.-P. (1991). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.

Lázaro Carreter, F. (1987). *Diccionario de términos filológicos* (3ª ed., 7ª reimpr.). Gredos.

Marcos Marín, F. (1980). *Curso de Gramática Española*. Cincel.

RAE y ASALE = Real Academia Española, y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis I.* Espasa Libros, S. L. U.

LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS ANTE LA ESCRITURA ACADÉMICA DISCIPLINAR. ESTUDIO DE CASO

SOFÍA GONZÁLEZ VÁZQUEZ
Universidad de Deusto
Orcid: 0000-0003-1145-350X

RAQUEL GUTIÉRREZ SEBASTIÁN
Universidad de Cantabria
Orcid: 0000-0002-1170-6098

1. INTRODUCCIÓN

La alfabetización académico-disciplinar suele ser motivo de preocupación entre el colectivo docente universitario, especialmente, en lo que se refiere a la formación pautada del alumnado en géneros discusivos disciplinares y en cómo capacitarles en las prácticas sociales propias de la comunidad discursiva.

La investigación ha recogido el testigo de esa preocupación. Gran parte de ella bebe epistemológicamente de las investigaciones de Bajtín (2002) sobre los géneros discursivos, esenciales en todo planteamiento que se realice sobre el tema.

Respecto a los procesos cognitivos implicados en el proceso, es de obligada mención la diferenciación que establece Rohman (1965) en el proceso de composición: pre-escribir, el proceso mental e interno según el cual el autor explora las ideas que tiene y busca un modelo a seguir, escribir y re-escribir, etapas ambas ligadas a la textualización. En esa línea, Flower y Hayes (1980) diferencian entre los aspectos externos al escritor, como la situación de la comunicación y el problema retórico, y los internos, la memoria y los procesos de escritura con sus consi-

guientes subprocesos mentales: planificar, redactar y examinar. Destacan asimismo la labor del monitor, encargado de establecer rutinas de ejecución durante el proceso de escritura. En la década de los años 90 del siglo pasado, Bereiter y Scardamalia (1992) recogen el testigo de las investigaciones anteriores y, desde una perspectiva pedagógica, diferencian dos tipos de redacción: decir el conocimiento y transformar el conocimiento, y, ya en nuestro siglo, los trabajos de Carlino (2003; 2005) inciden en el "potencial epistémico" de la escritura, destacando su uso como "un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber".

Centrándonos más en el objeto de nuestra investigación, la escritura académica en el nivel educativo superior, la insatisfacción y el descontento del profesorado universitario por el desconocimiento del alumnado en torno a la escritura y la lectura académica ha dado lugar, en distintos momentos, a diferentes soluciones, sobre todo, en el ámbito anglosajón. Soluciones como el WAC (*Writing Across the Curriculum*), el WID (*Writing in the disciplines*); ACLITS (*Academic literacies*) o alfabetización (o alfabetizaciones) académicas (Carlino, 2013). Aunque todos estos abordajes metodológicos son diferentes tienen en común dos elementos: su carácter de vías "solucionadoras" y la insistencia en la necesaria contextualización de las actividades de lectura y escritura. Hoy en día, preferentemente, se habla de alfabetización académica o literacidad para referirse a una habilidad no generalizable que se desarrolla ligada a la disciplina y desde un contexto comunicativo y unas prácticas sociales que le dan sentido. Supone además de aprender los géneros discursivos propios del ámbito de estudio, aprender una práctica social, es decir, conocer la escritura y la manera de organizar el pensamiento a través de géneros particulares, profundizando en la identidad personal, social y profesional.

Esta nueva teoría, proveniente del mundo anglosajón, considera que el aprendizaje del lenguaje, de la lectura y la escritura es un proceso importante en el mundo académico universitario y le corresponde al profesor del ámbito disciplinar, conocedor de la materia, de sus géneros discursivos y de las prácticas sociales a ellos ligadas, hacerse cargo de

la tarea pautándola y guiándola de manera conveniente, con el apoyo del profesorado de lengua.

El segundo gran eje teórico que vertebra nuestro trabajo es del de las creencias del profesorado. El interés por este constructo aparece ligado a los modelos mediacionales de la enseñanza y, en concreto, al paradigma del pensamiento del profesor. Este paradigma considera al docente como una variable mediacional (Pérez Gómez, 1983) y se basa en el establecimiento de una estrecha relación entre teoría y práctica, entre el conocimiento y la acción docente (Carter, 1990). El docente, desde este enfoque, es un sujeto que tiene creencias, toma decisiones, genera rutinas y construye representaciones simplificadas de la situación educativa, elementos orientadores de su conducta (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1983). Dentro de este paradigma, uno de los estudios más productivos y de más trascendencia didáctica ha sido el estudio de las creencias. Las creencias son, sin embargo, un constructo complejo y con múltiples acepciones, lo que dificulta crear una definición que las englobe y represente (Pajares, 1992). Son, según Borg (2003), un constructo cognitivo en el que tienen cabida conocimientos, pensamientos y convicciones de carácter personal, susceptibles al contexto y enfocados a la práctica. Ramos (2005), en su propuesta de definición, acoge todos los aspectos que tradicionalmente se han considerado en el estudio de las creencias y que hacemos nuestra:

> (…) ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo a ello.

En España destaca el estudio de Castelló Mateos et ál (2012) y Castelló Mateos (2014) con 10 universidades españolas y 280 docentes de diferentes áreas (Artes y Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura). Los resultados indican que las tareas de escritura con finalidad epistémica o profesional se reducen al 6% de las tareas escritas planteadas, tareas que, por otra parte, mayoritariamente, son ejercicios de decir el conocimiento disciplinar; y

que las etapas preuniversitarias son, según el profesorado, las responsables de las carencias lecto-escritoras del alumnado (Castelló et al, 2012). Por lo que se refiere a la formación docente, resulta interesante el estudio de Moreno (2014), según el cual los docentes caracterizan la escritura como tarea compleja y de difícil evaluación, y afirman contar, durante su proceso formativo, con escasas oportunidades para realizar prácticas y actividades de escritura.

Ante esta situación se plantean varios retos. En primer lugar, concienciar a los profesores y alumnos de la función epistémica de la escritura y de su trascendencia para impulsar el aprendizaje disciplinar y los géneros profesionales; en segundo lugar, discernir cuáles son los discursos disciplinares habituales en los diferentes contextos profesionales que permitan profundizar en el conocimiento y desarrollar la identidad profesional, y cómo se incardinan estas actividades en el desarrollo de una determinada materia; y finalmente, replantear las prácticas evaluativas, en favor de prácticas formativas y procesuales, que, apoyadas en el *feedback*, informen y guíen durante todo el proceso de escritura, desde la planificación hasta la revisión del texto (Castelló, 2014).

Las soluciones propuestas, hoy en día, van en consonancia con las diferentes culturas universitarias. Algunas universidades optan por incorporar asignaturas específicas en los diferentes grados universitarios para afrontar la alfabetización disciplinar (Romero Oliva, Salvador Rosa y Trigo Ibáñez, 2014). Otras proponen centros de escritura (Boillos y Rodríguez, 2021), escuelas de escritura (García Ruiz y Salazar García, 2021) o talleres de escritura académica (Asensio Pastor, 2018), soluciones didácticas que, por lo general, están muy dirigidas hacia los últimos cursos o directamente enfocadas hacia la realización de géneros académicos como la TFG/TFM o la tesis doctoral. También, se observan iniciativas didácticas para coordinar la enseñanza universitaria y preuniversitaria, aprovechando las oportunidades que ofrecen la revolución digital y las dinámicas de internalización (García Ruiz y Salazar García, 2021) e incluso, a semejanza de las experiencias de la Enseñanza Secundaria, la implementación de un proyecto lingüístico de centro (Fabregat Barrio, Gutiérrez García y Moreno Ruiz, 2014).

2. METODOLOGÍA

2.1. MÉTODO

Estamos ante un estudio cualitativo, enmarcado en el paradigma interpretativo, de carácter descriptivo-explicativo e inscrito en los modelos mediacionales de la enseñanza y que enlaza con estudios sobre el conocimiento profesional docente.

Según la clasificación de Stake (1995), estamos ante un estudio de caso instrumental, que pretende realizar un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del objeto de estudio (Rodríguez Gómez et al, 1996).

Los objetivos propuestos en nuestra investigación se centran en la exploración de las creencias, representaciones y conocimientos de tres profesoras de grado, posgrado y máster de una universidad del norte de España en torno a la escritura académica y su función en el aprendizaje. Nuestra investigación se ha realizado a partir de la reflexión dialogada. Más específicamente, hemos tratado de estudiar los constructos personales y socioculturales que conforman la identidad profesional del profesor de universidad, obtener información de las creencias del docente universitario sobre las dificultades del alumnado en torno a la escritura, así como conocer prácticas de aula referidas a la escritura y su evaluación.

2.2. INFORMANTES

La muestra la conforman tres profesoras de la misma facultad, dos de grado y la tercera, además, de máster, con áreas de conocimiento diferenciadas, lingüística (informante 2), psicopedagogía (informante 3) y, la tercera, sociología y antropología (informante 1), todas ellas con más de 10 años de experiencia docente. Las informantes que participan en el estudio fueron seleccionados según técnicas no probabilísticas mixtas, en concreto, la técnica del muestreo casual (accesibilidad) combinada con la técnica de la bola de nieve.

Nos hemos atenido al tratamiento ético correspondiente, a través de la presentación a las informantes de una hoja informativa con el contenido

y propósitos de la investigación, a la que hemos acompañado del consentimiento informado y de un escrito de compromiso de confidencialidad por parte de las investigadoras. Además, tanto la transcripción como el posterior análisis se ha compartido y contrastado con las informantes.

2.3. INSTRUMENTOS

El instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada, en torno a las siguientes dimensiones: el proceso de escritura y su contexto educativo (rol docente y discente), y las prácticas de escritura académica y de evaluación de aula**.** El guion[3] recoge, en primer lugar, información sobre aspectos generales como la formación académica, años de experiencia; en un segundo lugar, aspectos más específicos como la autopercepción, actitud y sentimiento ante la docencia, en general, y de la escritura académica y disciplinar, en particular; y finalmente, reflexiones sobre las prácticas de aula en torno a la tipología de actividades, objetivos, metodología y evaluación. El objetivo es conseguir información sobre cómo se representa, qué creencias, qué idearios y qué dificultades identifican las docentes sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza de las prácticas letradas. A pesar de contar con un guion, se ha priorizado el diálogo fluido y la interacción entre investigadora e informante. El rol de la investigadora ha sido, a partir de la escucha activa, establecer un diálogo que ayude a la informante a construir una reflexión sobre las prácticas letradas en la universidad y las experiencias vividas.

Estas entrevistas fueron realizadas de manera presencial durante los meses de marzo y abril del 2022 y grabadas para su posterior tratamiento. Se han realizado en el orden expuesto, determinado por la nominación de las informantes. La duración ha sido de unos cuarenta minutos: los primeros cinco se dedicaron a crear un ambiente de confianza entre la investigadora y la informante para posteriormente proceder con la entrevista propiamente dicha[4].

---

[3] Ver Anexo.

[4] Respecto a la actitud y discurso de las informantes durante la entrevista, la informante 1 se sitúa frente a la entrevistadora, interactuando y exponiendo sus reflexiones y pensamientos de

2.4. MÉTODO DE ANÁLISIS

Los datos se han analizado con técnicas de análisis del discurso (Kerbat-Orechioni, 2005), enlazando con los estudios etnográficos, y siguiendo las pautas que Calsamiglia y Tusón Valls (1999) y el grupo PLURAL proponen (Cambra, 2000; Cambra y Palou, 2007; Fons, 2014), para identificar unidades temáticas– sobre qué se está hablando y su organización– valoraciones y juicios –rasgos semánticos afectivos, evaluativos axiológicos y modalizadores– y finalmente, se profundiza en la modalización del discurso, en concreto, las marcas de subjetividad: uso del pronombre, su situación en el espacio y tiempo, la modalidad verbal y las posibles metáforas en el contexto discursivo expuesto. Para ello, se han codificado, categorizado e interpretado fragmentos de las entrevistas, considerando los contenidos o unidades temáticas (el qué se dice) y las valoraciones y juicios que realizan (el cómo se dice). Dicha categorización se ha realizado de manera individual por ambas investigadoras para después contrastarse hasta llegar al acuerdo.

3. RESULTADOS

Los fragmentos reproducen, lo más fielmente posible, aspectos prosódicos y paralingüísticos siguiendo las pautas de Tusón Valls (2002). Son fragmentos de las entrevistas realizadas a los tres informantes, referentes a las dimensiones anteriormente mencionadas: el proceso de escritura y su el contexto educativo (rol docente y discente), y las prácticas de escritura académica y de evaluación de aula.

manera natural; La informante 2 evita situarse frente a la entrevistadora y contesta de manera esquiva, utiliza, en gran parte del discurso, la primera persona del plural y estructuras deónticas, y, aunque acompañe el recurso con terminología metodológica y didáctica, muestra un discurso dubitativo con poca consistencia en la explicitación; la informante 3 se sitúa al lado de la entrevistadora, actúa cómodamente, con un discurso, principalmente, expositivo-narrativo el cual le permite comunicar resoluciones reflexionadas con anterioridad.

3.1. EL CONTEXTO EDUCATIVO (ROL DOCENTE Y DISCENTE) Y LA ESCRITURA

En este apartado se exploran las creencias que las informantes tienen sobre el rol del profesor de universidad, sobre la relación docente-discente y sobre la escritura.

3.1.1. El contexto educativo (rol docente y discente)

TABLA 1. *El contexto educativo (rol docente y discente). Informante 1*

Entrevistadora: ¿Te gusta ser profesor? ¿Te sientes cómoda? Informante 1: Si | si me encanta | si | no no me gusta mucho | eh::: sobre todo pues la interacción con el alumnado | tratar de hacer cosas que aunque igual a veces no consigas hacer lo que realmente quisieras pero bueno si | pues eso | un poco conseguir motivar al alumnado o conseguir | o ver que de repente hacen un click y aprenden y que se motivan y eso | eso me encanta.	La informante 1 utiliza un verbo de carácter afectivo y axiológico "*encantar*" (no gustar) apoyado con el cuantificador "*mucho*", indicando su disposición favorable hacia la enseñanza. La informante expresa qué significa para ella enseñar: "*la interacción con el alumnado" "tratar de hacer cosas", "conseguir motivar" "ver"*; para posteriormente señalar cuál es la función del alumno: "*hacen un click y aprenden y que se motivan*". Salvo en el primer caso, donde utiliza el sustantivo "*interacción*" en vez de la forma verbal correspondiente, quizás para subrayar el proceso, en el resto de los casos utiliza formas verbales no personales, en concreto en infinitivo, próximas a la formulación técnica de los objetivos de aprendizaje y/o enseñanza. Utiliza verbos con marcado valor subjetivo "*ver*" (en el sentido de apreciar, valorar), "*conseguir motivar*" (forma verbal que indica implicación personal favorable hacia el proceso de motivar), "*tratar de hacer cosas*" (forma verbal que indica dificultad por parte del sujeto para llevar a cabo la tarea de enseñar). Habla de "*hacer cosas*", indicando un rol activo del profesor, de gestor de aula. No especifica cuáles son las cosas, pero sí que a veces se aleja del ideal del profesor, "*hacer lo que realmente quisieras"* mediante la forma del subjuntivo "*quisieras*". Utiliza en este caso la segunda persona del singular refiriéndose, no a sí misma, sino al rol del profesor. Recurre a los conectores concesivos *"aunque"* y "*pero*" para indicar que la función del profesor es esforzarse y seguir haciendo cosas, aunque no sean las que este quisiera, sin ignorar el grado de disgusto/malestar que conlleva cuando dice "*tratar de hacer cosas que, aunque igual a veces no consigas hacer lo que realmente quisieras, pero bueno si pues eso un poco conseguir motivar al alumnado"*. El uso del conector, *pero* le lleva a matizar la función del profesor, expresando mínimos "*un poco conseguir motivar al alumnado"*, subrayado por el uso del cuantificador "*un poco*". Subraya la importancia que tiene

	promover la experiencia de aprendizaje en la labor docente, así como las deliberaciones docentes no exentas de la implicación y motivación ante la realidad del aula. Cuando habla de los alumnos, utiliza un nombre colectivo "*alumnado*", el uso de la colectividad dota de lejanía al término frente a "alumno/a" o "alumnos/as". Posteriormente recurre a una metáfora "*hacen un click*" para expresar cómo entiende ella el aprendizaje, ligado a la experiencia y a la elaboración cognitiva. Todo ello va introducido por el verbo en infinitivo "*ver*", verbo que expresa una actitud valorativa favorable a partir de una realidad perceptiva: "*ver que de repente hacen un click y aprenden y que se motivan*". Utiliza formas verbales en presente, que denotan acciones, observables, valorables y evaluables externamente.

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. *El contexto educativo (rol docente y discente). Informante 2*

Eh | (suspiro) | si me gusta ser <u>profesora</u> (risas) | si me gusta:: | porque bueno | porque es muy gratificante | (…) aunque hay momentos muy malos | los momentos malos son muy malos | pero luego las gratificaciones son | son muy grandes. Pues eh | he tenido también experiencias buenas (tono ascendente) | he tenido experiencias buenas (afirmación) | y en general buenas | es más difícil cuando llega gente que tiene un nivel bajo de de idioma | y | entonces es es más difícil | porque queremos trabajar contenidos a los que ellos no llegan | hum | es más difícil | pero bueno | no tiene nada que ver.	La informante 2 señala que le gusta ser profesora, reafirmándose en la respuesta. La razón que ofrece es "*porque es muy gratificante*" donde utiliza un adjetivo subjetivo-evaluativo que denota la sensación que le produce como docente el aprendizaje del alumnado. Este sentimiento positivo aparece matizado cuando afirma que "*aunque hay momentos muy malos /los momentos malos son muy malos /pero luego las gratificaciones son /son muy grandes."* Subraya los vaivenes emocionales del docente respecto al proceso de enseñanza, lo que puede afectar a su identidad profesional y personal. El alumno aparece expresado mediante el sustantivo "*gente*" calificado con la construcción la apreciativa *"que tiene un nivel bajo de idioma*". Expresa lejanía y objetividad, quizás mediada alguna prueba objetiva de capacidades lingüísticas. En la última parte del discurso empieza enlazando con los aspectos positivos anteriormente mencionados "*he tenido también experiencias buenas"*, mediante el conector aditivo *también*. Repite dos veces la frase, pasando de un tono ascendente o dubitativo

	a un tono descendente, afirmativo y asertivo. Posteriormente lo matiza con la construcción adverbial "*en general*". A continuación, introduce una construcción comparativa apreciativa-evaluativa "*es más difícil"* completándola con una temporal que introduce el juicio valorativo:" *cuando llega gente que tiene un nivel bajo de idioma".* Esta circunstancia es retomada mediante un elemento anafórico "*entonces*" que le permite argumentar. Posteriormente utiliza la primera persona del plural "*queremos trabajar contenidos a los que ellos no llegan*". Parece referirse al colectivo de docentes. Se apoya en el colectivo para expresar la construcción apreciativo-valorativo "*a los que ellos no llegan*" construida con la negación del verbo "*llegar*" en base, posiblemente, a criterios de evaluación. Contrapone esta circunstancia "*no llegar"* discente al deseo real del colectivo docente, expresado mediante la forma verbal en presente de indicativo "*queremos trabajar*". Identifica el "trabajo", el acompañamiento y mediación con el proceso de enseñanza, y el aprendizaje, con los logros educativos del alumnado, pero desde una perspectiva externa "llegar/no llegar" a los criterios de evaluación. Retoma la construcción apreciativa-valorativa "*es más difícil*" completándola con un conector adversativo que introduce una frase inacabada "*pero bueno*", que indica resignación o aceptación de la realidad. La última frase reafirma su juicio valorativo-apreciativo del proceso de enseñanza: "*no tiene nada que ver".* De esta manera se subraya la dificultad intrínseca al proceso de enseñanza ligándola a la carencia de conocimientos del alumnado.

Fuente: elaboración propia

TABLA 3. *El contexto educativo (rol docente y discente). Informante 3*

Si | si si me gusta | a ver | si es verdad que | a ver | yo soy persona como muy tímida ¿no? | y me cuesta mucho el:: cuando | cuando tienes un foro esto que se dice el miedo escénico ¿no? /(…) y luego pues muchas veces es también gente que (…) que ha estado trabajando en | en diez o doce años en una empresa importante potente con un cargo pues que | que se quiere reciclar y viene y claro dices jo muchas veces ¿qué le voy a aportar yo a este	La informante 3 construye un discurso explicativo en presente de indicativo mostrando proximidad con la realidad contada: *gusto & pánico*, salvo en el fragmento donde describe el tipo de alumnado que tiene en el máster donde utiliza la construcción del pretérito perfecto + gerundio "*ha estado trabajando*" con un matiz de pasado (pretérito perfecto), pero descriptivo por lo que respecta a la acción (gerundio); la

hombre que tiene tanta experiencia, no? | entonces te da como un poco de pánico el decir bueno pues qué va a pensar ¿qué le voy a contar yo? |	perífrasis verbal ir + a inf. "*voy a aportar*", "*voy a contar*", con marcado valor de futuro. Comunica una visión de la enseñanza basada en la interacción y comunicación, procesos ligados a la trasmisión. A los argumentos expuestos contrapone las reservas– contraargumentos– para construir el discurso explicativo. Estas son introducidas por la expresión modalizadora asertiva recurrente "*sí es verdad*". Parte de la afirmación asertiva "*si sí me gusta*" para, posteriormente, explicar las restricciones a esta afirmación. Son: construcciones subjetivo-afectivo, "*persona como muy tímida"* ; construcciones apreciativas-valorativas "*me cuesta mucho*" acompañadas del cuantificador "*mucho"* que intensifica la expresión; sintagmas nominales "*miedo escénico*" "*pánico"* con marcado carácter afectivo y apreciativo, aunque matizadas por las estructuras colindantes– lugares comunes– "*esto que se dice el miedo escénico*" y "*un poco de pánico*" que describen, de manera coloquial, las percepciones emocionales de la docente; las formas verbales axiológicas referidas a la actividad del profesor "*arrancar*" "*enfrentarse*", de carácter emocional, contrapuestas a las formas verbales descriptivas de dicho rol "*aportar*" y "*contar*". Utiliza un discurso dialógico e interactivo dirigido a diferentes personas: al rol/figura del profesor, cuando utiliza la segunda persona del singular "*cuando tienes un foro" "dices";* la primera persona, cuando utiliza preguntas directas *"¿qué le voy a contar yo?" "¿qué le voy a aportar yo?";* al interlocutor, buscando su aprobación, mediante el uso interrogativo del adverbio *"¿no?"*. Todo ello subraya su cuestionamiento de la actividad docente y la carga emocional que esto conlleva. Para denominar al alumno utiliza diferentes construcciones: los sustantivos "*foro", "público*", dentro de la estructura metafórica que explica el miedo al aula: "*cuando tienes un foro esto que se dice el miedo escénico ¿no?* ", todo lo cual subraya la exposición docente durante la actividad de aula. Utiliza construcciones sustantivas que describen el tipo de alumnado: primeramente de manera genérica "*gente que ha estado trabajando en |en diez o doce años en una empresa importante potente con un cargo";* para posteriormente dirigirse a un alumno en concreto, *"¿qué le voy aportar yo a este hombre que tiene tanta experiencia?",* donde el alumno aparece,

	a nivel de concordancia verbal, como tercera persona, pero con valor de interlocutor–segunda persona– por el demostrativo utilizado *"este"* y por la construcción interrogativa, lo que hace que cuestione su función docente. Utiliza el sintagma nominal "*este hombre*" con el deíctico cuyo referente es un hombre con experiencia – 10 o 12 años– y cargo en empresas "*importante potente*". Posiblemente recuerda a un alumno de esas características o responde al perfil tipo del alumnado, con experiencia laboral externa, éxito profesional y exigente. Estos argumentos provocan el malestar y la tensión expresadas por la exclamación "*claro dices / jo / muchas veces ¿qué le voy a aportar yo a este hombre que tiene tanta experiencia, ¿no?"*. Con ellas incide en la importancia que le otorga a la función docente y el sentimiento que le produce no cumplir con las expectativas propias y/o las de los alumnos; de ello depende su imagen como docente (competencia e identidad profesional).

Fuente: elaboración propia

Las tres denotan gusto por la enseñanza, quizás por ser un rasgo ligado a la identidad del profesor, puesto que socialmente se considera una profesión vocacional. Las tres, sin embargo, añaden aspectos negativos de la docencia que afectan a su identidad profesional: las frustraciones por no conseguir los objetivos de aprendizaje establecidos, la gratificación/no gratificación de los logros educativos del alumnado y los miedos a la exposición del aula y, especialmente, a no cumplir expectativas propias y de la audiencia. Muestran también diferentes formas de entender la enseñanza y su rol docente: la enseñanza como resultado del proceso de comunicación, diálogo e interacción entre docente y discente; la enseñanza enfocada hacia la construcción de espacios de experimentación alimentados por la motivación y la implicación discente; y la enseñanza como proceso de acompañamiento y enfocada hacia los logros educativos. El aprendizaje asimismo adquiere significaciones diferentes que van desde los logros educativos producto de criterios de evaluación externo-observables y resultado de prácticas de aula guiadas hasta experiencias educativas que promueven aprendizajes significati-

vos. Parece que estos aspectos están relacionados con experiencias personales, formativas y/o académicas (conocimientos teóricos y prácticos) que han influido en el constructo del rol del profesor y en la imagen que el docente construye del alumnado y de su rol en el aprendizaje.

El alumnado también adquiere matices diferentes para las tres docentes. Aparece caracterizado por su rol activo durante el aprendizaje (informante 1), por sus carencias y dificultades educativas (informante 2) para ajustarse a los criterios de evaluación y por un profesional competente y exigente con la labor del formador (informante 3). La relación docente-discente que manifiestan podemos caracterizarla como próxima, dialógica y, en ocasiones, hasta empática.

3.1.2. La escritura

TABLA 4. *La escritura. Informante 1*

Entrevistadora: ¿Te gusta escribir? ¿Te sientes cómoda escribiendo? Informante 1: Me cuesta | o sea no sé si me cuesta | me gusta | ehm | pero | ahora que he acabado el doctorado y tengo que empezar a escribir en diferentes idiomas | es como un reto | y me gusta ese reto de conseguir plasmar en una hoja ¿no? la idea clave y remodelar y | no sé | conseguir la estructura perfecta para poder expresar la idea | no | no | no considero que sea fácil muchas veces | pero me gusta y lo veo como un reto. (...)	La informante 1, para hablar de la escritura, utiliza la expresión apreciativa-valorativa "*me cuesta*" matizada con la asertiva "*no sé si me cuesta*" pero enfrentadas a la expresión también apreciativa "*me gusta*", para posteriormente definirla mediante una frase comparativa "*es como un reto*", aunque retoma la confrontación con una expresión asertiva "*no considero que sea fácil muchas veces "(≠ considero que es difícil)* matizando su aseveración y demostrando cierta reserva, para finalizar con una adversativa introducida con el conector "*pero*" para destacar el segundo fragmento sobre el primero, donde además introduce otra expresión apreciativa (lo veo = lo considero; me parece) "*no considero que sea fácil muchas veces pero me gusta y lo veo como un reto"*. Todo ello para destacar el disfrute cognitivo por encima de la dificultad inherente del proceso de escritura. Las formas verbales que utiliza son: presente de indicativo para las expresiones apreciativas y asertivas; el pretérito perfecto, para indicar acción pasada pero próxima en el tiempo para el hablante "*ahora he acabado el doctorado*" acompañado del adverbio deíctico "*ahora";* la paráfrasis verbal con valor deóntico tener que + inf. "*tengo que empezar a escribir en diferentes idiomas"* para indicar obligación y la tarea que tiene delante, caracterizada por la comparación "*lo veo como un reto*" mediante la que identifica la

No sé muy bien lo que estoy escribiendo | o sea en que me baso | pero | está dentro | entonces es como | me gusta mucho porque creo que es mi forma de ser como se plasma en la escritura ¿no? Esa forma de ser un poco más | compleja.	escritura con un proceso cognitivo motivante; e infinitivos (objetivos observables) para describir la clave de la escritura epistémica (la voz del escritor) "*conseguir plasmar en una hoja (…) la idea clave y remodelar y (…) conseguir la estructura perfecta para poder expresar la idea*". Cuando habla de los procesos cognitivos ligados a la escritura utiliza construcciones asertivas explícitas "*no sé muy bien lo que estoy escribiendo"," creo que es mi forma de ser como se plasma en la escritura";* o con la elipsis del verbo principal lo que le da un mayor grado de certeza y veracidad a la afirmación "*está dentro" "esa forma de ser un poco más compleja".* Con todo ello subraya la función epistémica de la escritura, la búsqueda de la voz del autor y la satisfacción cognitiva que este proceso conlleva.

Fuente: elaboración propia

TABLA 5. *La escritura. Informante 2*

(…) hay cosas | cosas que a pesar de haber estudiado una filología | (…) me cuesta mucho | (…) pues porque hay que trabajarlo | trabajándolo se adquiere esa habilidad | la cuestión es que cuando nosotros queremos trabajar con los alumnos primero tenemos que tener formación para poder trasmitirles porque sabemos decir eso está bien o mal pero cómo tenemos que trabajarlo | esa es la base | y luego lo que sí creo | por ejemplo que en la facultad tuviésemos un libro de estilo | ehm | y que tuviésemos claro pero todos los profesores que estamos dando las asignaturas por ejemplo de lengua | que tuviésemos claro cómo tenemos que trabajar esas habilidades | porque muchas veces venimos de una enseñanza en la que lo importante ere adquirir conocimientos | memorizar sobre todo	La informante 2 denomina con el sustantivo "*cosas*" a los conocimientos adquiridos durante su formación y, seguidamente, lo especifica con la estructura relativa compleja "*cosas que a pesar de haber estudiado una filología*" para subrayar que la formación académica no es suficiente para la docencia (didáctica). A continuación, utiliza la expresión apreciativa-valorativa "*eso sí me cuesta mucho"* señalando la dificultad cognitiva de la escritura. A continuación, pasa a justificarse con la construcción verbal impersonal con valor deóntico *hay que + infl. "pues porque hay que trabajarlo trabajándolo se adquiere esa habilidad"* para subrayar la importancia de la experimentación y la práctica continuada para el aprendizaje. Posteriormente, sigue con la justificación, pero, en este caso, utiliza la primera persona del plural (nosotros) y la forma correspondiente del presente del verbo "*querer*" y de la paráfrasis verbal con valor deóntico "*tener que +inf."* aunando los deseos y la obligación. Recurre al colectivo evitando la forma singular, aunque justificándose, enfrentando el qué–conocimiento disciplinar– al cómo–conocimiento didáctico– "*primero tenemos que tener formación para poder trasmitirles porque sabemos decir eso está bien o mal pero cómo tenemos que trabajarlo, esa es la base"*. Con ello señala la necesidad de formación didáctica complementaria del docente que incida más en aspectos procesuales de la

	enseñanza (“*para poder trasmitirles* (…) *tenemos que trabajarlo”*) y menos en evaluativos (prescriptivos) *“está bien o mal”*. Sigue con su argumentación introduciendo una construcción asertiva intensificada en su aspecto modalizador por el adverbio afirmativo “*sí*”. Utiliza en tres ocasiones de manera continuada la primera persona del plural, hablando en nombre del colectivo “*todos los profesores que estamos dando las asignaturas (…) de lengua*”, del subjuntivo “*tuviésemos*” expresando deseos futuros concretados en un libro de estilo y en el cómo enseñar esas habilidades. En dos ocasiones acompaña a la forma verbal el adverbio con valor apreciativo “*claro*”. Subraya el colectivo de “*todos los profesores”* mediante el conector adversativo “*pero*” incidiendo en la necesidad de una actuación conjunta. El argumento final es introducido por la primera persona del plural del presente de indicativo “*venimos de una enseñanza en la que lo importante ere adquirir conocimientos, memorizar sobre todo*” mediante la que describe la formación académica de los profesores. Utiliza ese argumento como justificación de la inapropiada docencia universitaria respecto a la escritura (didáctica de la escritura).

Fuente: elaboración propia

TABLA 6. *La escritura. Informante 3*

Entrevistador: ¿Te gusta escribir? Informante 3: Jo pues bueno no | no me gusta mucho escribir | no | no | no | no porque si es verdad que | que me cuesta | si me cuesta | bueno a todos yo creo que nos cuesta escribir ¿no? | pero | bueno yo creo que con los años he ido adquiriendo un poco | al principio pues el miedo al folio blanco que es el tópico ¿no? | y jo y ¿cómo empiezo? |	La informante 3 responde con una exclamación y una negación “*jo pues no*” que indica, de manera coloquial, desacuerdo y contrariedad. A continuación, retoma la negación con la estructura valorativa negativa “*no me gusta*” a la que añade el cuantificador “*mucho*” lo que le permite matizar la negación para posteriormente reafirmarse (cuatro negaciones seguidas) y exponer la causa utilizando una expresión apreciativa “*me cuesta*” introducida, a su vez, por una construcción asertiva y el adverbio afirmativo “*sí*” lo que le da mayor veracidad. Esta construcción le permite contraargumentar (reserva) para posteriormente argumentar con la generalización de la situación “*bueno a todos yo creo que nos cuesta escribir ¿no?”* matizada con la construcción asertiva “*yo creo*” y la interpelación al interlocutor *“¿no?”*. Sigue la argumentación con la descripción del proceso de mejora mediante la estructura sintagma *temporal + ir*

	+ *gerundio* "*con los años he ido mejorando*" consecuencia de su práctica. Todo ello es introducido por la construcción asertiva "*yo creo*" lo que le permite matizar la afirmación posterior. Identifica la dificultad de la escritura con el lugar común "*el miedo al folio blanco*" algo que reconoce "*que es el tópico ¿no?"* mientras interacciona con el interlocutor, buscando su adhesión. Posteriormente traslada el contexto de enunciación al momento en que se encuentra ante el papel en blanco "*y jo y ¿cómo empiezo?",* con objeto de persuadir al interlocutor, invitándole a colocarse en su lugar, y así argumentar más eficazmente.

Fuente: elaboración propia

Las profesoras informan sobre la dificultad que conlleva el proceso de escribir e indican rasgos de su identidad como escritoras. Parece que la reflexión sobre el proceso de escritura y el propio proceso de escribir van en consonancia con la formación complementaria del profesor y experiencias vividas. Dos reconocen su dificultad y, a continuación, para justificar dicha dificultad construyen discursos explicativos-argumentativos, intuyendo que dicha dificultad no encaja en el constructo socio-personal que conforma su identidad profesional (profesor universitario). La informante 1 expone las dificultades cognitivas inherentes al proceso de escritura, pero no las dibuja como limitantes, sino como un reto realizable y motivacionalmente satisfactorio. Describe, por otra parte, los objetivos de aprendizaje escritor "*conseguir la estructura perfecta para poder expresar la idea*" e incide en su función epistémica y en la satisfacción que produce. La informante 2, por su parte, subraya la importancia de que el docente universitario cuente con una formación sobre la escritura y sobre su didáctica actualizada, así como la necesidad de que existan propuestas de actuación conjunta a nivel universitario. Las tres subrayan la importancia que tiene la práctica de escritura para el desarrollo de la habilidad.

3.2. PRÁCTICAS Y ACTIVIDADES DE AULA

En este apartado se exploran las creencias de las informantes sobre las prácticas de aula y su planteamiento didáctico.

TABLA 7. *Prácticas y actividades de aula. Informante 1*

Entrevistadora: ¿Cuándo planteas esos trabajos de reseña qué es lo que les planteas, les dices? (…) Informante1: Pues por ejemplo | pues | los apartados que bueno tiene que tener mínimamente ¿no? (…) eh | el tema de las referencias bibliográficas pues | eh | insistimos mucho porque ya nos cuesta bastante (sonrisa) que vayan a las fuentes y que citen | a eso también le damos mucha importancia a la forma de citar de como introducir | eh | las perspectivas de diferentes autores | eh | pues por ejemplo | eh | muchas veces | eh | lo que veo es al escribir les cuesta | o sea no tienen problemas para hacer resúmenes pero ya cuando entran en el apartado de y yo qué creo | pues les cuesta bastante | entonces | por ejemplo otra cosa que también hacen no diferencian entre | eh | a veces | eh | un dato o sea objetivo | no | sino bueno también | objetivo y luego lo que ellos piensan | la forma de expresar una cosa y otra | o sea los verbos que utilizan | cuidado pues no | no afirmes sino ¿no? (…) | pues por ejemplo eso sí que lo trabajo |	La informante 1 enumera los componentes de la reseña como actividad de aula y los objetivos de aprendizaje. Utiliza la construcción deóntica *tener que* + *inf.*; el adverbio "*mínimamente*" el cual la matiza, a la baja, buscando la aprobación del interlocutor *"¿no?"*. Destaca la cuestión de las referencias bibliográficas, principalmente *ir a las fuentes y citar,* recurriendo para ello a la primera persona del plural (colectivo de profesores) del presente de indicativo del verbo con valor apreciativo "*insistir*" (enseñanza=práctica repetitiva), para, a continuación, justificarlo con una construcción también apreciativa "*ya nos cuesta*" intensificada con los adverbios "*ya"* con valor deíctico- temporal "*hasta ahora"* y el adverbio apreciativo "*bastante*"; y finalmente, con los elementos paralingüísticos, en este caso, la sonrisa. Expone la dificultad docente para la enseñanza de la polifonía en los géneros académicos y en la necesidad de la práctica repetitiva. Retoma la cuestión de la cita, destacando su importancia utilizando explícitamente dicho sustantivo, y lo coloca, gracias al uso del adverbio "*también*", al mismo nivel que utilizar las fuentes, hablando en boca del colectivo de profesores. Considera reseñable especificar qué entiende por citar "*como introducir las perspectivas de diferentes autores*" pasando posteriormente a justificar este interés. Introduce la justificación con una construcción asertiva-evaluativa "*lo que veo es (…)"* para, a continuación, describir, utilizando la tercera persona del plural (los alumnos), la problemática del alumnado, partiendo de aquello que saben "*no tienen problemas para hacer resúmenes*" (escritura no epistémica) para destacar lo que no saben (escritura epistémica). Repite la expresión valorativa "*les cuesta*" en dos ocasiones; en la segunda, además, junto con el adverbio "*bastante",* pero sin la construcción asertiva que la intro-

	duce *veo que*, intensificando de esta manera la apreciación/valoración de la dificultad que conlleva la escritura epistémica. Recurre a la primera del singular, situándose en el lugar del alumno "*y yo qué creo"* para subrayar aquel aspecto que resulta más problemático para la realización del género reseña, basándose seguramente en su experiencia como docente. Posteriormente, para introducir otro aspecto problemático– opinión/dato empírico–, recurre a la construcción falsamente afirmativa "*otra cosa que también hacen no diferencian entre un dato o sea objetivo (…) y luego lo que ellos piensan* "lo que le permite destacar la propia acción, *no diferenciar*. Seguidamente, parafrasea y repara la información dada por considerarla incompleta o no suficientemente clara. Esta circunstancia le lleva al tema de las marcas de subjetividad, "*la forma de expresar una cosa y otra, o sea los verbos que utilizan*". De nuevo recurre al cambio de persona, de la tercera del plural a la segunda del singular y a construcciones de valor deóntico (imperativos), para destacar la importancia de la selección adecuada de los recursos de la voz de autor "*cuidado pues no afirmes sino ¿no?"* situándose en el contexto comunicativo de aula mientras busca la adhesión del interlocutor, a la vez que suaviza la prohibición. Finaliza de manera reparadora mediante la construcción relativa explicativa del deíctico (referencia explícita a la información anterior) "*eso sí que lo trabajo"* en la que destaca el adverbio afirmativo "sí", subrayando su interés educativo como docente en la enseñanza explicita del género y de la expresión de la polifonía y la voz de autor.

Fuente: elaboración propia

TABLA 8. *Prácticas y actividades de aula. Informante 2*

Eh primero cuando llegan a | a:: la universidad pensamos que ya saben por ejemplo escribir un artículo de opinión o saben coger apuntes |(…) | y muchos no saben coger apuntes |o saben redactar|(…) yo creo que muchas veces tanto en enseñanza:: |yo creo que más en secundaria y sobre todo en el bachiller |eh|se centran tanto en adquirir conocimientos que se olvidan de de la forma	La informante 2 empieza exponiendo cuáles son los presupuestos de los profesores sobre los conocimientos de los alumnos. Utiliza la primera persona del plural del presente de indicativo introducido por una temporal también en presente "*cuando llegan a* "denotando proximidad y/o habitualidad y continúa hablando en nombre del conjunto de profesores "*pensamos que ya saben"* con una construcción doblemente asertiva con dos sujetos diferenciados (el

|(…) |porque a lo mejor necesitan saber |tenemos conocimientos para aprobar la selectividad |entonces se centran en eso |pero se olvidan de |de |de muchas cosas |de que no se puede escribir |o entregar un trabajo con faltas de ortografía por ejemplo |y no son conscientes de la importancia que tiene eso |es lo que más me suele preocupar |	profesorado y los alumnos) y el adverbio "*ya*" que remite a una acción finalizada para el momento enunciado, en este caso, las creencias sobre aprendizajes previos. Menciona a continuación dos tipos de géneros *"artículo de opinión y apuntes*" y en cada caso justificando la afirmación de origen, "*pensamos que ya saben"* con afirmaciones asertivas "*y muchos no saben coger apuntes (…) o saben redactar (…)*" subrayando la habilidad cognitiva implicada y el tipo de escritura (epistémica o no). No aparece el verbo principal (elíptico-*creo, pienso*) lo que le aporta mayor veracidad a la afirmación. Posteriormente argumenta dicha afirmación recurriendo al aprendizaje realizado por los alumnos, diferenciando dos etapas y subrayando la etapa final del bachiller (causante) mediante una construcción asertiva acompañada con una comparativa y un adverbio modal "*yo creo que más en secundaria y sobre todo en el bachiller*" para a continuación describir el tipo de enseñanza con una construcción consecutiva, *"se centran tanto en adquirir conocimientos que se olvidan de la forma*" donde la causa es "*adquirir conocimientos*" y la consecuencia "*olvidar la forma",* sin que aparezca la forma verbal asertiva *"yo creo, opino, pienso"* elíptica durante parte del discurso, pero implícita, subrayando así la veracidad de su opinión. Utiliza la tercera persona del plural *"necesitan saber" "se centran" "se olvidan" "no son conscientes"* cuyo referente son los alumnos de bachiller (caracterización del perfil), exceptuando cuando habla en el lugar del alumnado "*tenemos conocimientos para aprobar la selectividad"* ocasión en la que utiliza la primera persona del plural del presente de indicativo. Esta proximidad personal le permite subrayar el pensamiento de los alumnos, pero para contraponerlo a su opinión/valoración donde pasa a utilizar de nuevo la tercera persona del plural con verbo principal asertivo implícito (yo creo/pienso) y con verbos (olvidar, no ser consciente) que trasmiten información subjetiva implícita (¿desidia?) "*se olvidan de (…) que no se puede escribir o entregar un trabajo con faltas de ortografía (…) no son conscientes de la importancia que tiene eso".* Termina resumiendo con una construcción en primera persona (*soler + verbo, habitualidad*) de valor apreciativo acompañada de una construcción relativa que incluye un superlativo "*es lo que más me suele preocupar".* Con todo ello subraya la importancia que adquieren para el docente de lengua los aspectos lingüísticos.

Informante 2: Estamos hablando de ortografía gramática | muchísimas incorrecciones de todo tipo | y estoy hablando solo de las cosas básicas | luego a partir | a partir de esos hay muchísimos problemas | cosas que deberían estar superadas | creo que en la enseñanza media y en bachiller cuando llegan a la universidad creemos que tienen que estar superadas pero no están superadas (…)	La informante 2 utiliza la primera persona del plural, hablando en boca del colectivo de profesores y recurriendo a la perífrasis verbal *estar + gerundio* que deriva la atención hacia la descripción del proceso. Detalla específicamente la ortografía y la gramática, aunque lo generaliza con el sintagma nominal "*muchísimas incorrecciones de todo tipo*", donde destaca el numeral en grado superlativo, el sustantivo con matiz valorativo-evaluativo "*incorrecciones*"; el sintagma nominal "*cosas básicas*" con el adjetivo apreciativo "*básico"*; el sustantivo "*problemas"; y la construcción relativa* apreciativa con forma verbal deóntica en condicional (deseo) *"cosas que deberían estar superadas".* Con el conector adversativo *pero,* que niega la situación ideal propuesta anteriormente, retoma el argumento inicial, utilizando para ello una construcción asertiva con verbo principal elíptico, lo que da mayor veracidad del enunciado "*pero no están superadas".* Todo ello incide en el argumento anterior sobre las dificultades observadas en el aula y las causas ligadas a la enseñanza curricular de cursos preuniversitarios. De esta manera enfrenta enseñanza y carencias educativas: universitaria & preuniversitaria.

Fuente: elaboración propia

TABLA 9. *Prácticas y actividades de aula. Informante 3*

y me gusta hacer cosas diferentes | porque yo siempre he sido de la opinión que en la universidad se da mucha teoría ¿no? | (…) que ya tenemos que ser capaces de de buscar mucha relación entre lo que se van a encontrar en el mundo profesional ¿no? | y olvidarnos tanto de la teoría | (…) | lo más interesante para mí es compartir y reflexionar las experiencias de todos ¿no? | y bueno | pues me gusta buscar formas distintas de dar las clases y trabajar con ellos de manera diferente. (…)	La informante 3 comienza con una construcción apreciativa *"me gusta hacer cosas diferentes"* para posteriormente justificar esta actitud. Considera importante dicha justificación, porque tal vez no sea una visión compartida por el colectivo docente "*hacer cosas diferentes*". La justificación parte de una construcción asertiva en la que destaca el uso del pretérito perfecto de primera persona del singular "*siempre he sido de la opinión que en la universidad se da mucha teoría ¿no?*" recurriendo al valor tiempo "*siempre*" que dota de firmeza, consistencia, seguridad y da valor positivo a la opinión anterior; y a la adhesión/apoyo del interlocutor *"¿no?"*. Con todo ello parece querer enfrentarse a la tradición didáctica académica. Continúa la justificación con la definición del objetivo de aprendizaje "*ser capaces de* "utilizando para ello: una expresión deóntica tener *que + inf.*; el adverbio "*ya"* para caracterizar la preparación de la universi-

	dad; la primera persona del plural "*tenemos*" del presente de indicativo, hablando en boca del profesor/alumno de máster; el sintagma nominal "*mucha relación*" con el cuantificador "*mucha*"; y la paráfrasis verbal dentro de la frase sustantiva, *ir a + inf*. con valor de futuro "*lo que se van a encontrar en el mundo profesional ¿no? / y olvidarnos tanto de la teoría*".Todo ello para subrayar la confrontación *competencia analítica & teoría/ conocimiento práctico & conocimiento teórico,* recurriendo de nuevo a la adhesión del interlocutor, para matizar su aseveración. Posteriormente, presenta, mediante una construcción apreciativa, los objetivos finales de sus planteamientos educativos,"*lo más interesante para mí es compartir y reflexionar las experiencias de todos ¿no?",* matizada, de nuevo, con la interacción dialógica con el interlocutor *"¿no?"*.Todo ello le permite retomar la idea original, pero ya argumentada y justificada, exponiendo abiertamente su interés educativo y su enfoque didáctico "*y bueno pues me gusta buscar formas distintas de dar las clases y trabajar con ellos de manera diferente*.".
Y que se lleven pues una experiencia ¿no? más que un simple conocimiento (…)	Retoma de nuevo su planteamiento didáctico-pedagógico principal, con la forma de tercera persona del plural (alumnos) del presente de subjuntivo *"que se lleven"*, incidiendo en la idea de deseo y enfrentando experiencia a acumulación de conocimiento, elaboración cognitiva a repetición de contenidos, innovación didáctica a tradición académica.
Si me gusta darle vueltas | yo también me complico la vida | yo reconozco que sí | no | no me gusta el aprenderte algo y soltarlo | es que me parece que no tiene sentido | que no tiene sentido | me gusta que lo vivan | o sea que realmente como se aprende ahora |(…) entonces pues también que las clases sean experiencias experiencias para ellos | que es de lo que luego se acuerdan	Continúa justificando su actitud, utilizando la construcción apreciativa/valorativa *"me gusta"*, referida a sí misma, para, a continuación, añadir el verbo con valor apreciativo y, parcialmente negativo *complicarse,* lo que sugiere pensar en su preocupación didáctica. Seguidamente, utiliza una construcción asertiva "*yo reconozco*" que incluye un verbo con valor apreciativo que dota de un matiz de confesión (*yo confieso*) a la expresión, la cual da paso a una doble sustantiva, aparentemente contradictoria: construcción completiva a partir del adverbio afirmativo "*que si*" enfrentada a una segunda completiva negativa "*que no no me gusta el aprenderte algo y soltarlo*" para dotar de mayor veracidad a la primera. La negatividad implícita a la expresión *complicarse (dificultad añadida, tensión)* le lleva a justificar "*es que*" –expresión coloquial que introduce una explicación/justificación– dicho comportamiento con la construcción asertiva "*me parece que no tiene sentido*", la cual enfrenta *aprenderte algo y soltarlo & vivirlo & ser significativo,* para concluir diciendo que la

	experimentación y la elaboración es la mejor metodología de aprendizaje. Para defender su tesis y reforzar la argumentación "*realmente como se aprende ahora",* lo que le lleva a concluir *"entonces pues también que las clases sean experiencias (…) para ellos, que es de lo que luego se acuerdan"* y por lo tanto subrayar la importancia de la experimentación en el aprendizaje, la significatividad, la elaboración y de la emoción en el aprendizaje y todo ello ligado a la innovación educativa.

Fuente: elaboración propia

Las tres profesoras presentan prácticas y preocupaciones didácticas diferentes. La informante 1 parte de un género habitual en su práctica de aula para descubrir las dificultades de los alumnos y los contenidos de aprendizaje en torno a los que gira su práctica didáctica –la polifonía, las marcas de subjetivación del discurso, la diferencia entre dato empírico y opinión–, enfocada hacia la escritura epistémica; la informante 2 se centra en las carencias que detecta en el alumnado de primero, con especial interés en las carencias gramáticas y las habilidades ligadas al proceso lector y la escritura epistémica (redactar) y responsabiliza de los problemas a la preparación anterior (secundaria y bachiller) y a la actitud pasiva de los alumnos, desligando y enfrentado formación universitaria y preuniversitaria; la informante 3 aboga por la necesidad de enfocar el aprendizaje desde la innovación didáctica centrada en la experimentación y en el proceso elaborativo inherente, con actividades motivadoras y significativas que impliquen emocionalmente al aprendiz, y considera el desarrollo de la competencia analítica y el conocimiento práctico como un reto de la formación académica superior.

Estos tres discursos distintos, por la diversidad de las cuestiones tratadas, sin embargo, tienen varios puntos en común. El primero indica la preocupación por las dificultades del alumnado con la escritura epistémica y por ofrecer soluciones didácticas. Pero también se observa disparidad de criterios y enfoques, lo que nos hace intuir la falta de reflexión y planteamientos didácticos –líneas de actuación– que orienten transversalmente el trabajo didáctico de la escritura en la facultad. La

informante 2 lo explicita cuando plantea la necesidad de acordar criterios unitarios para la enseñanza de la escritura en el aula.

4. CONCLUSIONES

Los resultados nos informan sobre el rol docente respecto a la escritura disciplinar y su contexto académico, en consonancia con estudios anteriores:

1. Preocupación docente por la actitud reticente del alumnado universitario hacia la escritura académica y por su nivel de expresión escrita, en la que se identifican carencias gramaticales, ortográficas y discursivas (sintetizar, resumir, identificar ideas principales/secundarias) propias de niveles anteriores (preuniversitarios).
2. Preocupación docente por las dificultades que tienen los alumnos para representarse eficazmente el contexto comunicativo, para expresar la polifonía y marcas de subjetividad y para diferenciar los datos objetivos de las opiniones en los trabajos académicos.
3. Variedad y diversidad de aptitudes y actitudes docentes (más o menos favorables) hacia la escritura, su enseñanza y evaluación, lo que incide en la necesidad de formación específica.
4. El interés y preocupación docente por la implementación de actividades significativas y motivadoras que desarrollen la escritura epistémica.
5. Dificultades académicas para caracterizar y describir los géneros prototípicos académico-disciplinares y/o a la falta de criterios unitarios de actuación didáctica en el entorno universitario sobre la escritura académico-disciplinar.
6. La variabilidad emocional inherente a la incertidumbre de la docencia y la dificultad de los docentes por gestionarla.

Sobre las prácticas de escritura académica se aprecian, en consonancia también con estudios previos:

1. Iniciativas didácticas de carácter individual y no generalizables para desarrollar experiencias de aprendizaje de escritura disciplinar en contextos reales y profesionales con un enfoque competencial y con metodologías colaborativas que promueven el diálogo, la discusión y la construcción de saberes.
2. Predominio de prácticas prototípicas enfocadas a decir el conocimiento (resúmenes), mucho más abundantes que las prácticas de elaboración del conocimiento, a pesar de ser estas últimas el objetivo final del aprendizaje de la escritura en el nivel universitario.

A modo de resumen, podemos subrayar la dificultad que entraña la enseñanza de la escritura académica disciplinar, la no existencia de líneas de actuación común– a modo de proyecto lingüístico integral– para la enseñanza y el aprendizaje de los géneros académicos disciplinares y la prevalencia de actividades de aula de decir el conocimiento. Sí se aprecian, sin embargo, variados intentos de escritura epistémica de carácter individual, condicionados por las experiencias de docencia, vivencias previas y sentimiento de capacitación profesional respecto a la escritura académica.

Se observa, como indica la literatura académica, la necesidad de un planteamiento fundado y duradero con equipos interdisciplinares (expertos en lectura y escritura y en contenidos disciplinares) mantenido a lo largo de toda la carrera académica y de una actualización académica y didáctica complementaria y continua del profesor universitario en su totalidad para propiciar experiencias de escritura y lectura (diseño de espacios e instrumentos didácticos) que incidan en la reconfiguración de subjetividades e identidades discursivas entre el alumnado.

Aun así, por la tipología de estudio propuesta, sería conveniente realizar un estudio con una muestra más amplia y con observaciones de aula para contrastar los resultados con la actividad práctica.

5. REFERENCIAS

Asensio Pastor, M. I. (2018). La lectura y la escritura académica en educación superior: el taller como estrategia didáctica. *Psychology, Society & Education, 11,* (2), pp. 205-219.

Bajtín, M. (2002). El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje, 58*, pp. 65-81.

Boillos, M. M. y Rodríguez Torres, Á. F. (2021). La escritura académica en las carreras de Educación en Ecuador: representaciones del alumnado. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 27* (2), pp. 312-331.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching, 36*, 81-109.

Calsamiglia, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel.

Cambra, M. (2000). Introducció. El pensament del professor: formació per a la práctica reflexiva. En A. Camps (Coord.), *Recerca i formació en didáctica de la lengua* (pp. 161-172). Graó.

Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*. *Revista de Teoría, Investigación y Práctica, 17,* 149-163.

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa, 18*(57), 355-381.

Carter, K. (1990). Teacher's knowledge and learning to teach. En R. Houston (Ed.), *Handbook of research of teacher education,* (pp. 291-310). MacMillan.

Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación, 19*(2), 346-365.

Castelló, M., Mateos, M., Castells Gómez, N., Iñesta, A., Cuevas, I. y Solé, I. (2012). Academic writing practices in Spanish universities. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *10*(27), 569-590.

Clark, C. M. y Yinger, R. J. (1979). *Three studies of teacher planning*. Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Fabregat Barrio, S., Gutiérrez García, F. y Moreno Ruíz, M. (2014). El proyecto lingüístico en la universidad española: un posible modelo. En M. F. Romero Oliva (Coord.), *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación,* (pp. 63-86). Octaedro.

Fons, M. (2014). Análisis de interacciones verbales en la formación de los docentes de lenguas. *Cultura y Educación*, 24(4), 453-465.

Flower, L., y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32(*4), 365-387.

García Ruiz, M. A., y Salazar García, V. (2021). Desafíos lingüísticos y didácticos de la escritura académica. *CLAC, 88*, 1-14.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, (pp. 117-135). Hachette.

Moreno, V. (2015). El aprendizaje de la competencia escrita. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*, (pp. 97-109). Octaedro.

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*, 307-332.

Pérez Gómez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, (pp. 95-134). Akal.

Ramos Méndez, C. (2005). *Ideacciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. https://www.tdx.cat/handle/10803/1285#page=1

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Ediciones Aljibe.

Rohman, G. (1965). Pre-writing: The stage of discovery in the writing process. *College Composition Communication, 16*, 106-112.

Romero Oliva, M. F., Salvador Rosa, A. y Trigo Ibáñez, E. (2014). Propuestas de actuación para trabajar la escritura académica en los estudios universitarios. En M. F. Romero Oliva (Coord.), *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación,* (pp. 87-100). Octaedro.

Shavelson, R., y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En J. Gimeno Sacristán y A. Gómez Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, (pp. 372-417). Akal.

Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Morata.

Tusón Valls, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística 3*(1), 133-153.

6. ANEXO

TABLA 10. *Cuestionario general*

Sexo: - Hombre - mujer	Edad: - 18-25 años - 26-40 años - 40-60 años - 60-… años
Titulación: - Licenciatura - Máster - Doctorado	Lenguas: - L1 - L2
Experiencia: - Años - Ámbito - Labor ejercida	Facultad:

Fuente: elaboración propia

Rol del profesor

1. ¿Cuál ha sido tu formación académica?
2. ¿Cuántos años llevas dando clase?
3. ¿Te gusta ser profesor/a? ¿Te sientes cómodo/a?
4. ¿Te sientes bien preparado/a?
5. ¿Cuáles son, en tu opinión, los retos de la enseñanza universitaria en el contexto actual?

La escritura

1. ¿Te gusta escribir?
2. ¿Piensas que escribes bien?
3. ¿Te sientes cómodo/a?
4. ¿Cómo se debe abordar la escritura expresamente en el ámbito universitario?
5. ¿Qué técnicas didácticas/metodológicas piensas que son las más adecuadas para abordar la expresión escrita en la universidad?

Prácticas y actividades de aula

1. ¿Trabajas expresamente la expresión escrita en el aula?
2. ¿Qué actividades realizas? Pon un ejemplo
3. ¿Qué dificultades identificas en el alumnado durante el desarrollo de las actividades de escritura? ¿Cuál piensas que es la causa?
4. ¿Qué medidas didácticas/metodológicas llevas a cabo?
5. ¿Cómo afecta todo ello a tu trabajo? ¿Cómo te sientes? ¿Te encuentras bien preparado/a?
6. ¿Qué tienes en cuenta cuando evalúas las actividades de escritura en el aula?
   ¿Cómo se puede mejorar la expresión escrita del alumnado? ¿y en la universidad?

EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DEL DIPLOMADO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DEL DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL Y LITERATURA DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA-COLOMBIA

ERNESTO LLERENA GARCÍA
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad de Córdoba es una universidad pública colombiana ubicada en el departamento colombiano de Córdoba fundada en el año 1962. Su campus universitario central se encuentra en la ciudad de Montería; tiene además sedes en los municipios cordobeses de Ciénaga de Oro (Campus Berástegui), Sahagún, Planeta Rica, Santa Cruz de Lorica (Campus Lorica) y Montelíbano. La Universidad de Córdoba imparte 1 programa técnico, 3 programas tecnólogos, 28 programas de pregrado, 10 especializaciones, 20 maestrías y 4 doctorados. Desde 2019 la Universidad posee Acreditación Institucional de Alta Calidad del Ministerio de Educación Nacional.

El Departamento de Español y Literatura está adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba. Desde el año 2016 cuenta con el *Diplomado en la Enseñanza del Español como Lengua extranjera*, en el que participan los estudiantes de último semestre de la Carrera en Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana y también de otros programas de la Universidad, como por ejemplo estudiantes de la Licenciatura en Inglés.

FIGURA 1. Ubicación departamento de Córdoba



Fuente: Internet.

La Universidad de Córdoba cuenta con un total de 115 convenios internacionales con países como Bélgica, España, Ecuador, Estados Unidos, Israel, Perú, República Checa, Uruguay, y Venezuela. Dentro de estos convenios destacamos los convenios que tiene con Brasil, país con el que en la actualidad cuenta con 10 convenios activos.

FIGURA 2. Universidad de Córdoba



Fuente: Internet.

Esta movilidad internacional ha permitido que a la Universidad de Córdoba lleguen muchos estudiantes que hablan idiomas como el inglés, el portugués, y el chino. En general, los estudiantes que provienen de países cuya lengua materna no es el español, presentan muchas dificultades al hablar la lengua castellana, ya que no la conocen o presentan dificultades en alguna de las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar o escribir. Por eso, el Diplomado busca que los asistentes, a través de los módulos que se dictan, se prepararen en la labor docente de profesores de español como lengua extranjera en los principales aspectos lingüísticos, culturales y didácticos. De esta manera, aquellos que cursan este programa se cualifican para responder de manera eficiente a la gran demanda de la enseñanza/aprendizaje del idioma español aquí en nuestro país como también en el exterior.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Diseñar estrategias metodológicas como orientación al aprendizaje del español como lengua extranjera.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar el nivel del conocimiento de la lengua que presenta el educando.
- Introducir a los estudiantes a la cultura cordobesa y de otras regiones a través de salidas de campo.
- Desarrollar habilidades lingüísticas en cuanto a lo fonético y morfosintáctico para que los estudiantes extranjeros puedan comunicarse de manera afectiva.

3. METODOLOGÍA

El *Diplomado en Enseñanza del Español* que oferta el Departamento de Español y Literatura de la Universidad de Córdoba ofrece las herramientas prácticas y pedagógicas necesarias para que el futuro docente enfrente con calidad su labor, o bien, la actualización de los conocimientos para quienes ya ejercen en el área. Así, el Diplomado capacita

a los estudiantes de la Universidad de Córdoba en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y le proporciona al estudiante las herramientas lingüísticas, pedagógicas, didácticas y culturales requeridas para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera; desarrolla habilidades para el correcto empleo de las metodologías empleadas en ELE y fomenta la difusión de las culturas hispanohablantes. Para el desarrollo del Diplomado se han seguido unos lineamientos pedagógicos que han aportado en la propuesta que se ha llevado a cabo con estudiantes extranjeros. En primer lugar, se ha utilizado un *enfoque comunicativo;* se utiliza este enfoque ya que los estudiantes deben utilizar la lengua en contextos comunicativos de manera adecuada: que puedan entender a las personas en el entorno donde se encuentren y que puedan darse a entender de manera clara. También se utiliza el *método de estudio comparativo* que consiste en hacer una comparación de los niveles lingüísticos (fonético-fonológico y morfosintáctico) de la lengua extranjera con los de la lengua castellana en Colombia.

También se utilizan otros métodos prácticos de enseñanza de lenguas extranjeras, como el *enfoque basado en tareas* en el que su función principal se centra en la adaptación de las habilidades comunicativas: se utiliza el conocimiento adquirido, se traslada a la vida real y se resuelve problemas cotidianos. La metodología que se ha utilizado también permite establecer buenas relaciones entre el profesor, los alumnos y los contenidos de la enseñanza**.** Además, para se dé un aprendizaje eficaz se requiere que los estudiantes tengan en cuenta las dificultades individuales de cada estudiante y el ritmo de aprendizaje.

Para lograr los objetivos propuestos los asistentes deben participar en los siguientes módulos del Diplomado:

Módulo I Fundamentos lingüísticos

Nivel fonético y fonológico

Morfosintaxis

Semántica

Pragmática

Sociolingüística

Variantes dialectales del español

Módulo II Fundamentos pedagógicos

Pedagogía en ELE

El enfoque comunicativo

El marco europeo de las lenguas

La evaluación

Desarrollo y gestión de proyectos

Tutoría de proyectos

Módulo III Formación didáctica

Didácticas: métodos y técnicas de enseñanza

Las habilidades lingüísticas y sus didácticas

Diseño de materiales en ELE

El uso de nuevas tecnologías

Módulo IV Cultura y comunicación

Origen y evolución de la lengua castellana

El español en tiempos de globalización

Metodología y enseñanza de la literatura en ELE

La música y las diferentes manifestaciones culturales hispanoamericanas como herramienta fundamental en la enseñanza ELE

Dentro de las estrategias que se han implementado en los módulos se destaca el uso de herramientas tecnológicas y aplicaciones en las clases de ELE. Dentro de las aplicaciones más utilizadas tenemos:

Tándem: Aplicación de intercambio de idiomas para iOS y Android que conecta a los estudiantes de idiomas con hablantes nativos. Los usuarios pueden buscar compañeros de intercambio de idiomas con los que hablar por texto o chat de voz

Hellotalk: La aplicación que permite buscar hablantes nativos de otras lenguas que quieran aprender tu lengua materna. A través de mensajes de voz y de texto se puede ayudar a perfeccionar una lengua extranjera.

Speaky: El funcionamiento de Speaky es similar al de apps de mensajería instantánea o redes sociales. Se crea un perfil de usuario para que las demás personas lo puedan ver y conocer; se debe indicar el idioma nativo y la lengua o lenguas que se quieren practicar.

Lingvu: Utiliza la localización para emparejarse con otros usuarios que estén cerca de la persona y así fomentar el intercambio de idiomas de forma presencial.

Mentimeter: Herramienta web online que sirve para hacer preguntas, encuestas y juegos a una audiencia en particular.

4. RESULTADOS

4.1. LOS EXTRANJEROS EN LA CIUDAD DE MONTERÍA

Montería es una ciudad que ha venido creciendo aceleradamente en los últimos años. Ha ganado reconocimiento nacional e internacional gracias al crecimiento urbano, su modelo de ciudad sostenible y como lugar de inversión por parte de empresas nacionales e internacionales y es el destino elegido para muchos que quieren venir a hacer sus intercambios estudiantiles, pasantías o, simplemente, hacer turismo o encontrar nuevas alternativas de trabajo en una de las ciudades más sostenibles de Colombia. Las pasantías estudiantiles las realizan en Universidades privadas como la Universidad Pontificia Bolivariana y en la única universidad pública de la región como lo es la Universidad de Córdoba. Las personas que llegan a la ciudad por motivos académicos proceden principalmente de Brasil. Gracias a esto, a la capital del departamento cordobés llegan cada vez más personas del extranjero.

Los extranjeros que llegan afirman que es una ciudad muy calmada y que la gente de la región es muy acogedora; además, no hay mucho tráfico, no hay tanto estrés y es una ciudad verde, en donde se pueden

observar gran variedad de animales, árboles y el río Sinú, el cual atraviesa la ciudad. También afirman que su gastronomía es sabrosa y variada: patacones, el mote de queso, sopas, entre muchos otros.

FIGURA 3. *Foto ciudad de Montería*



Fuente: Internet.

También destacan las artesanías zenúes como el sombrero vueltiao entre otros atractivos turísticos. Según varios estudios Córdoba es el destino con mayor crecimiento del turismo en los últimos años y una de las ciudades con mayor crecimiento en la región andina suramericana. Los lugares más importantes son: el Golfo de Morrosquillo, la plaza cultural del Sinú, y la avenida primera.

FIGURA 4. *Artesanías zenúes*



Fuente: propia

4.2 EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRAN JERA

4.2.1. Estrategias didácticas para el correcto uso de los plurales en textos discontinuos en la enseñanza del español como lengua extranjera en la comunidad embera katío del Alto Sinú

La comunidad indígena embera katío se encuentra en el Nudo de Paramillo, al norte del departamento de Córdoba. Cuenta con una población aproximada de 8.000 indígenas. La población embera katío está ubicada sobre los ríos Sinú, Esmeralda y río Verde, con área de influencia en el Nudo de Paramillo del municipio de Tierralta en límites con Antioquia. Como cultura, se asientan en caseríos y se consideran dobida "hombres de río" a lo largo del cual construyen sus tambos "viviendas", siendo éstos una parte importante de su razón de ser al igual que la tierra, como medio de vida y desarrollo de su cultura.

FIGURA 5. *Danzas embera katío*



Fuente: propia

Este trabajo de investigación se basó en la posibilidad de llevar la enseñanza del español como lengua extranjera con grupos étnicos indígenas. Se enfatizó en identificar los factores relacionados con las deficiencias y dificultades que existen para hablantes de otros idiomas, en este caso hablantes de la lengua indígena embera al momento de aprender español. Por lo cual se hizo uso de la metodología del trabajo por proyectos y de herramientas metodológicas y pedagógicas como el **flipped classroom** (aula invertida), para hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje algo más dinámico y práctico, haciendo uso de elementos tecnológicos en pro de la comprensión completa de los contenidos y de la comodidad del educando. Para esta investigación se escogió a una niña embera de 12 años, la cual utilizaba la lengua embera katío como medio de comunicación comunitario, así como el español para desenvolverse en las actividades diarias, incluyendo la escuela a la cual asistía, la Instituto Nacional De Educación Media Lorenzo María Lleras (INEM) Sede Montería-subsede "Luis amiguito"; la niña estaba cursando grado 4 de primaria; desafortunadamente la escuela no tenía un

modelo etnoeducativo, por lo que seguía un modelo "estándar", no adaptado para niños indígenas, por lo que la niña presentaba muchas falencias en el uso del español. En el desarrollo de la investigación se identificaron las dificultades que tenía para hacer un uso adecuado de la lengua española; la principal dificultad tenía que ver con el **mal uso de la concordancia de género y número**, ya que en la lengua nativa de la niña la forma de marcar la concordancia es muy diferente a la del español. A raíz de ello, y gracias a lo aprendido en el *Diplomado en ELE*, se propuso como objetivo llegar directamente al problema identificado y ayudar en las dificultades antes mencionadas sobre las concordancias.

La realización de esta investigación contó con 3 fases de trabajo las cuales estaban enmarcadas en la revisión bibliográfica, recolección en campo y trabajo documental. En **la primera fase**, se realizó una exhaustiva revisión de bibliografía correspondiente a la temática y en relación con la comunidad embera-katío, para así poder tener noción y conocimiento sobre algunas características de esta población, como lo son sus costumbres, lenguaje, creencias entre otras. En **la segunda fase**, se hicieron visitas a la residencia de la estudiante para poder aplicar las actividades y estrategias diseñadas para el desarrollo del trabajo. En **la tercera fase**, se organizaron, analizaron y procesaron todos los datos recolectados en las visitas a campo para posteriormente desarrollar unas estrategias para mejorar los problemas de concordancia.

De las visitas realizadas a la residencia de la estudiante, durante las tres primeras sesiones, se pudo constatar que no diferenciaba los plurales del singular debido a que en su lengua nativa la marca del plural es distinta y piensan que en español el artículo reemplaza el plural de los adjetivos, los sustantivos o el verbo. Al poner el artículo en plural no ven la necesidad de pluralizar lo demás como lo muestra el siguiente ejemplo:

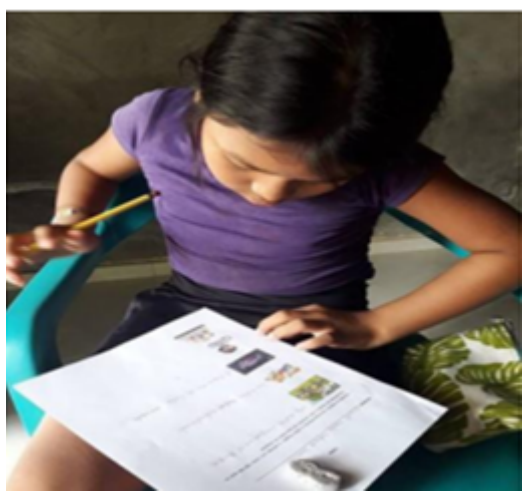
FIGURA 7. *Ejemplo de estructura*



Fuente: Elaboración Propia

En las siguientes visitas se realizaron actividades didácticas donde se ilustraba por medio de imágenes la diferencia entre plural y singular para la mayor comprensión; poco a poco se observó mejoramiento en el entendimiento y diferenciación en la estructura del número utilizada en el idioma español.

FIGURA 8. *Actividad didáctica estudiante embera*



Fuente: propia

En la quinta visita, se trabajó con textos continuos y discontinuos (cuento: Caperucita Roja). Cada uno de estos textos exige distintas técnicas de aproximación y de procesamiento de la información: las características del texto condiciona la manera como se lee y por ende resulta de gran ayuda trabajar con ellos, ya que el alumno no sólo localiza o infiere información para interpretarlos, sino que debe decodificar un formato que presenta otros mecanismos de jerarquización y esto a su vez ayuda a apropiarse de la información que está leyendo, en este caso identificar los plurales y el singular.

FIGURA 9. *Lectura de Cuento*



Fuente: propia

En la sexta visita, se notó un avance respecto a la escritura y organización de las oraciones. Aquí la alumna ya reconocía cuando tenía una falencia en su elaboración textual. En la novena visita, se trabajó el tema de **emparejamiento**; lo que se quería con esta actividad era que la estudiante lograra asemejar las imágenes donde se identificara la cantidad por medio de pequeños textos definitorios. En la décima visita, se

trabajó la clase invertida, el propósito de esta actividad era que por medio de historietas el individuo lograra afianzar más sus capacidades para la elaboración de diálogos y textos cortos (textos continuos y textos discontinuos). Asimismo, logrará poner en práctica lo aprendido anteriormente sobre los plurales. Finalmente, se pudo corroborar en oraciones sencillas que la estudiante reconocía la manera de formación del plural.

4.2.2 La sintaxis de la oración en la enseñanza del español como lengua extranjera –el caso de una estudiante de Brasil

Para este estudio se tomó como base la estudiante de intercambio Ellen Santos, de la carrera de Lengua Castellana de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) de Brasil, la cual se encontraba de intercambio en la Universidad de Córdoba. Ellen había llegado como intercambio para aprender acerca del español en Córdoba, para luego llevar su experiencia en su formación como maestra en su país. Debido a que Ellen presentaba muchos problemas en la construcción de oraciones, se planteó la tarea de enseñarle un poco más a partir de la sintaxis, desde las pautas que ofrece la gramática para crear oraciones y expresar conceptos de manera coherente.

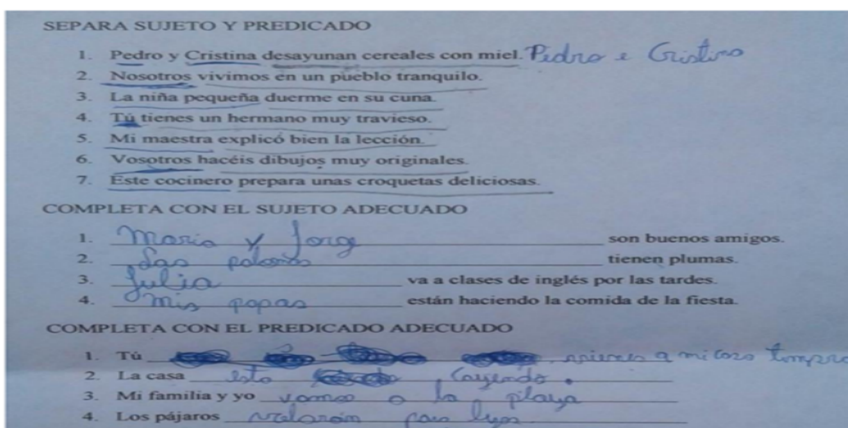
FIGURA 10. *Ellen Santos, estudiante de la carrera de Lengua Castellana de la Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) de Brasil*



Fuente: propia

Las diferentes actividades fueron realizadas siguiendo una **metodología de contraste**, realizando un análisis entre la L1 y la L2 para establecer diferencias y similitudes. A partir de lo anterior se le explicó el uso de la lengua española estándar; después se le explicaron las variaciones dialectales de la lengua; el principio de aprendizaje fue partir de lo más lo más simple a lo más complejo. A manera de diagnóstico, se tuvo en cuenta que el portugués, al ser una lengua romance, presenta muchas similitudes con el español. La gramática del portugués, también conocida como *brasileiro*, a diferencia de la gramática del español, conserva las dos formas de futuro para el subjuntivo, el imperfecto y el perfecto. Como lengua románica mantiene la flexión personal en el infinitivo cuando la oración es subordinada en sustantiva. También conserva la forma simple para el pluscuamperfecto. En las demás características, la gramática es parecida a la del español en cuanto al género y número. El portugués es un idioma de SVO (sujeto, verbo y objeto), es una **lengua pro drop** donde se exige sujetos explícitos, tendiendo a omitir pronombres objetivos dentro de un lenguaje coloquial. En un primer momento, ya después de haber realizado una retroalimentación de un tema sencillo, se procedió a realizar un taller que consistió en 4 puntos donde se profundizaba un poco más acerca de lo aprendido en cuanto al sujeto y el predicado.

FIGURA 11. *Taller acerca del sujeto y el predicado*


SEPARA SUJETO Y PREDICADO

1. Pedro y Cristina desayunan cereales con miel. Pedro e Cristina
2. Nosotros vivimos en un pueblo tranquilo.
3. La niña pequeña duerme en su cuna.
4. Tú tienes un hermano muy travieso.
5. Mi maestra explicó bien la lección.
6. Vosotros hacéis dibujos muy originales.
7. Este cocinero prepara unas croquetas deliciosas.

COMPLETA CON EL SUJETO ADECUADO

1. Maria y Jorge son buenos amigos.
2. Las palomas tienen plumas.
3. Julia va a clases de inglés por las tardes.
4. Mis papas están haciendo la comida de la fiesta.

COMPLETA CON EL PREDICADO ADECUADO

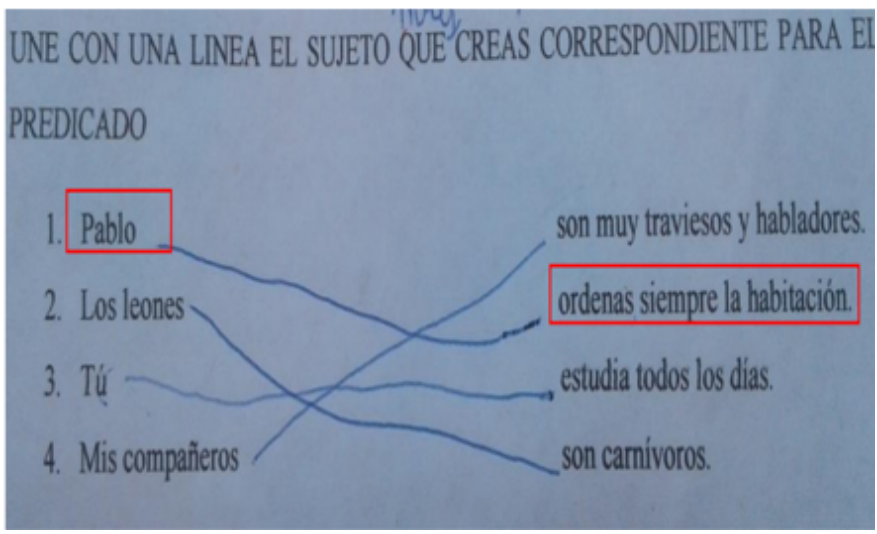
1. Tú [illegible] pienses a mi casa tempra
2. La casa esta [illegible] cayendo.
3. Mi familia y yo vamos a la playa
4. Los pájaros volarán para lejos

Fuente: propia.

Se formularon distintas oraciones; después de resolver cada ítem surgieron ciertas dudas que fueron resueltas en su momento. Gracias a esto, el léxico se enriqueció aprendiendo términos que se utilizan en la región como desayunar (tomar café da manhã) y dibujos. En el cuarto inciso, se pudo notar una deficiencia en la unión del sujeto con su predicado, siendo este primero de manera singular y el segundo un complemento en plural.

Se evidenció la dificultad morfológica en la flexión de los verbos por parte de la estudiante. Es importante resaltar que la mayoría de los verbos en español están en la primera conjugación (terminados en –ar) pues es posible agregar nuevos verbos. La sintaxis del portugués es muy similar a la del español, a partir de aquí, se desprende la tarea en la aplicación y posibles mejoras en cuanto a la correcta estructuración de las oraciones en español.

FIGURA 12. *Parte del taller donde se identifica la dificultad con la concordancia*

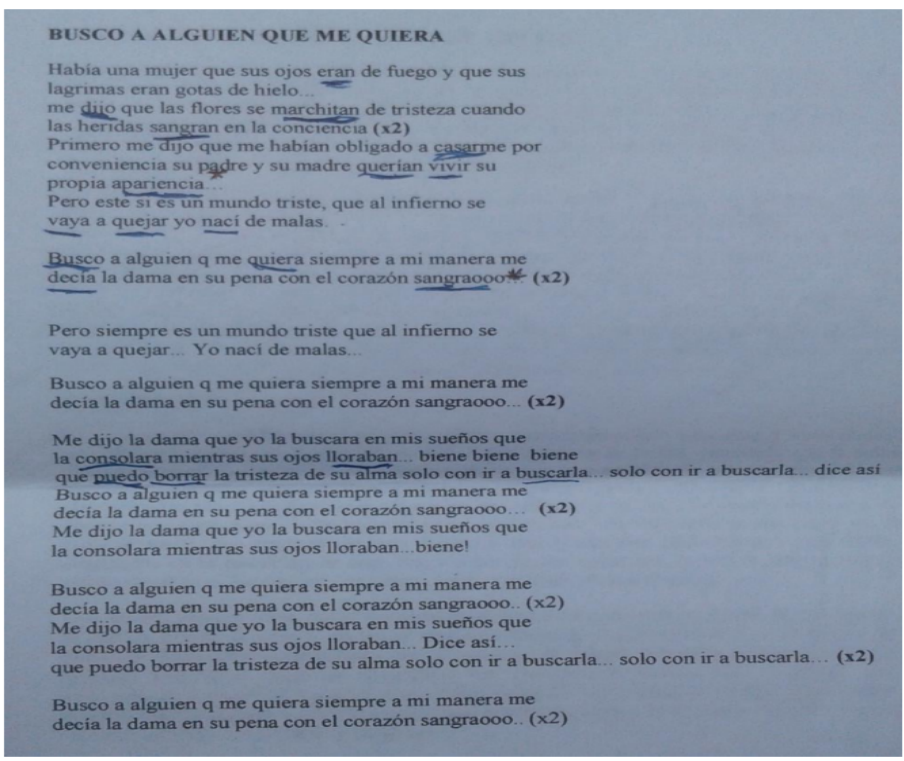


Fuente: propia

Como segunda actividad, y para entrar un poco en la variación, se realizó un acercamiento con la cultura del contexto donde el estudiante

aprende el español. La champeta, como género musical y cultural colombiano, es un género autónomo que empezó a expandirse desde la ciudad de Cartagena. A manera de pedagogía de géneros textuales, la estudiante pudo aprender un poco de esta música muy de moda en el Caribe colombiano. Como etapa inicial, se realizó la visualización de un video musical de champeta desde sus orígenes el cual lleva por nombre "busco a alguien que me quiera" del cantante *El Afinaito*. A partir de un texto, se pudo explicar más a fondo la temática, llegando a una buena comprensión de lo que se quiso decir. Como actividad y para reforzar un poco acerca de los verbos, por medio de la letra de la canción se pidió identificar los verbos que encontraban en la canción. Este fue el resultado.

FIGURA 13. *Letra de la canción de champeta donde la estudiante identifica los verbos*



BUSCO A ALGUIEN QUE ME QUIERA

Había una mujer que sus ojos eran de fuego y que sus
lagrimas eran gotas de hielo...
me dijo que las flores se marchitan de tristeza cuando
las heridas sangran en la conciencia **(x2)**
Primero me dijo que me habían obligado a casarme por
conveniencia su padre y su madre querían vivir su
propia apariencia...
Pero este si es un mundo triste, que al infierno se
vaya a quejar yo nací de malas.

Busco a alguien q me quiera siempre a mi manera me
decía la dama en su pena con el corazón sangraooo **(x2)**

Pero siempre es un mundo triste que al infierno se
vaya a quejar... Yo nací de malas...

Busco a alguien q me quiera siempre a mi manera me
decía la dama en su pena con el corazón sangraooo... **(x2)**

Me dijo la dama que yo la buscara en mis sueños que
la consolara mientras sus ojos lloraban... biene biene biene
que puedo borrar la tristeza de su alma solo con ir a buscarla... solo con ir a buscarla... dice así
Busco a alguien q me quiera siempre a mi manera me
decía la dama en su pena con el corazón sangraooo... **(x2)**
Me dijo la dama que yo la buscara en mis sueños que
la consolara mientras sus ojos lloraban...biene!

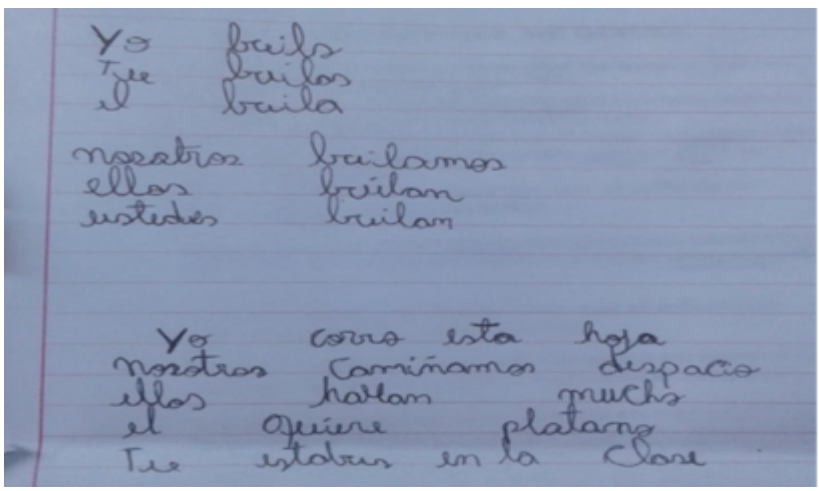
Busco a alguien q me quiera siempre a mi manera me
decía la dama en su pena con el corazón sangraooo.. (x2)
Me dijo la dama que yo la buscara en mis sueños que
la consolara mientras sus ojos lloraban... Dice así...
que puedo borrar la tristeza de su alma solo con ir a buscarla... solo con ir a buscarla... **(x2)**

Busco a alguien q me quiera siempre a mi manera me
decía la dama en su pena con el corazón sangraooo.. (x2)

Fuente: propia.

Se pudo observar que la estudiante poco comprendía acerca de las conjugaciones en este texto. Como tercera actividad, para reforzar aún más la utilización correcta de los verbos, se tomó como base los pronombres para la conjugación en tiempo presente a partir de verbos en infinitivo. Estos designan a la persona o animal dentro del discurso sin necesidad de nombrarlo. La primera persona se refiere al hablante, la segunda persona al oyente y la tercera persona a alguien ajeno a la conversación. La estudiante manifestó que en las oraciones faltaba el pronombre "vosotros"; por estar aprendiendo español en el territorio colombiano, se le hizo la aclaración de que ese pronombre es utilizado dentro del español de España. Ya realizado lo anterior, como actividad se le pide a la estudiante conjugar un verbo, con el fin de evidenciar una posible mejora en este proceso. Prosiguiendo así a la construcción de pequeñas oraciones. El verbo que se utilizó con los pronombres fue bailar.

FIGURA 14. *Construcción de oraciones a partir de los pronombres y ejemplos*



Fuente: propia

Estas actividades generaron una competencia enriquecedora en cuanto al léxico y la construcción de oraciones. Por medio de una salida de campo y en contacto con el ambiente, de manera agradable se procedió a describir el entorno; en este caso fue una visita al Centro Comercial

Alamedas de la ciudad de Montería. Se formularon oraciones que hacían referencia a lo que estaba sucediendo en el entorno. Cumpliendo los objetivos propuestos por medio de la utilización de la oración como pieza gramatical a partir de la sintaxis para la enseñanza de una segunda lengua, quedó demostrado que todo es cuestión de saber utilizar las estrategias que se crean. Todo se da a partir del esfuerzo, de las ganas y del interés que tiene el estudiante para aprender cosas nuevas. Aprender el español como lengua extranjera es también aprender acerca de la cultura de una sociedad; las estrategias de aprendizaje ayudan a que el estudiante enriquezca su conocimiento como hablante mediador para que desarrolle ideas múltiples, a través de valores, de entendimiento y de saberes entre dos culturas que se encuentran, donde las experiencias también cuentan como momentos de aprendizaje.

4.2.3 La cultura Caribe colombiana para la enseñanza del léxico con hablantes portugueses residentes en Montería-Córdoba

En este estudio se decidió tomar a un hablante portugués, Nazareth Giménez, quien residía en la ciudad de Montería. Los medios empleados en este trabajo fueron fundamentados bajo el **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación**; es así como se tuvo en cuenta la enseñanza del español basado en tareas y proyectos. De esta manera, se tuvo en cuenta 3 fases esenciales para lograr lo esperado. En la **Fase 1** ***Generalidades*** se hizo un diagnóstico oral y uno escrito, para saber qué tanto manejaba la lengua española el sujeto en estudio. Se analizaron sus resultados para luego proceder a realizar las actividades pertinentes, encaminadas al mejoramiento y enriquecimiento de su banco de palabras del idioma español. Fue así como se creó el proyecto "Aprendo español por el Caribe colombiano" que tomó la cultura como eje central para desarrollar una serie de tareas que se apoyaron en elementos como la música, las danzas, las comidas, entre otros aspectos importantes de la región. De esta manera, se finalizó con una constante evaluación formativa, la cual arrojó resultados favorables. En la **Fase 2** ***Contexto y lenguaje característico de la población*** se creó una serie de tareas y proyectos, que se centraron en situaciones comunicativas y términos típicos de la región

Caribe colombiana, para que el sujeto lograra una mayor fluidez al relacionarse en esta zona geográfica. Por el hecho de no ser nativo se le dificultó la comprensión y la adquisición de esta nueva cultura en conexión con la lengua. Se puso en marcha progresivamente una aclaración de los saberes desde lo neutro (lengua estándar) hasta las variaciones en las que la cultura y sus habitantes se desenvuelven (lengua popular). En la **Fase 3** ***Entrevista al sujeto en estudio*** se le realizaron preguntas para conocer su visión de mundo acerca del español, desde diversos temas, como la política, educación, religión y machismo; además de conocer sus dificultades en el empleo de la segunda lengua. De esta manera, se logró saber en qué temáticas centrar las tareas y proyectos a desarrollar con ellas. Además, se llevó a cabo una serie de encuentros con el hablante portugués, en los que se desarrolló el aprendizaje basado en tareas y proyectos.

De igual manera, se tuvieron en cuenta algunos aspectos que son de útil importancia a la hora de enseñar. En primera instancia, la edad de la señora Nazareth Giménez es un factor que se tenía que tener en cuenta al inicio, durante y al final de proceso, pues es una señora que supera los 60 años de edad. La mente humana a una edad avanzada no capta información con la facilidad que la recibe un joven de 20 años, de manera pues que la paciencia, comprensión y tolerancia son habilidades y destrezas que se deben fortalecer para enseñar una segunda lengua a personas de avanzada edad. El proceso de enseñanza del español como lengua extranjera a la portuguesa Nazareth Giménez se dividió en tres ciclos los cuales se concatenaron y siguieron un desarrollo cuya esencia fue vivificada con éxito. 1° Ciclo: reconocimiento – diagnóstico. En primera instancia, se visitó a la señora Nazareth en donde en medio de un diálogo bastante fructífero se pudo identificar el nivel de dominio del español. Esta visita arrojó como resultados que la hablante presenta muchas dificultades en comunicarse en español, aun sabiendo que son más de cuatro años que ha vivido en contextos de habla hispana; entre las falencias se destaca: la pronunciación y lectura de los fonemas /r/, /g/, /x/, /ɟ/ cuyos sonidos son diferentes en ambas lenguas, la señora realizaba lectura en español con el sonido de estos fonemas en portugués. Esto se pudo detectar gracias a la escucha de la lectura en español por

parte de la señora. Este ciclo tardó dos sesiones que por medio de intervenciones nuestras, la aprendiz logró reconocer la diferencia de los fonemas; por consiguiente, se aplicaron ejercicios de escritura y lectura de palabras que tuvieran estos fonemas. 2° Ciclo: proceso de enseñanza - aprendizaje basado en tareas. En este momento de la investigación se le aplicaron varias tareas las cuales estaban centradas en el reconocimiento de los fonemas, /r/, /g/, /x/, /ɟ/. En el fortalecimiento de la lectura en español y como fin último que nuestra aprendiz iniciara a escribir ideas, relatos y descripciones del contexto regional en el idioma español. Además, un propósito sumado a este ciclo fue el fortalecimiento de la *competencia comunicativa*, pues la aprendiz carecía casi totalmente de esta competencia lo que originaba en ella el aislamiento y empobrecimiento de interacciones sociales en la ciudad 3° Ciclo: ejecución y evaluación. El proceso de ejecución se tonificó con la implementación de talleres de lectura y la puesta en práctica de la escritura del contexto que rodeaba a nuestra aprendiz, una salida de campo fundamentó el propósito de este momento de enseñanza para observar y evaluar el comportamiento comunicativo; además, la evaluación de un escrito redactado en español sirvió para fortalecer y mostrar el avance de la escritura. Cuando los individuos son capaces de leer y escribir en una segunda lengua directamente son capaces de generar y protagonizar situaciones comunicativas.

En la estrategia para el reconocimiento de los sonidos del español, la aprendiz logró significativamente un reconocimiento de los fonemas /r/, /g/, /x/, /ɟ/ en español, estos eran ignorados por la aprendiz. Seguidamente, obtuvo un acercamiento bastante notable en la escritura del español; cabe aclarar que al inicio del proceso la señora Nazareth nunca antes había escrito en papel, físicamente en lengua española, las mínimas escrituras hechas en esta lengua por ella era por medio de su teléfono móvil. En síntesis, la señora mejoró notablemente la lectura y la escritura en español como su segunda lengua. Todo esto se alcanzó gracias a la implementación de las tareas y las ilustraciones que se le daban previamente. Primeramente, en el proceso de reconocimiento de fonemas y evaluación de la lectura, se pudo notar que la escritura se iba a convertir en un reto sustancial y que la descripción del contexto sería

una tarea bastante dificultosa porque la estudiante en aprender el español carecía de vida social por razones de deficiencia en la comunicación; ahora bien, con esto nace el interrogante; ¿cómo hace para interactuar y convivir en una ciudad de habla hispana, teniendo pequeñas dificultades en la comunicación del idioma? Esta señora vive con su hija quien maneja fluidamente la lengua española y por medio de ella es que había logrado hablar algo el idioma español y con la ayuda de la literatura, lectura de noticias en periódicos y la televisión les ha servido para obtener el nivel en que se encuentra.

FIGURA 15. *Nazareth Giménez realizando actividades de aprendizaje*



Fuente: propia

A partir de las tareas y el proyecto *Aprendo Español por el Caribe colombiano* se obtuvo un gran producto en la fluidez verbal del sujeto objeto estudio, quién desarrolló, durante el proceso, un acervo de significaciones de distintas palabras tanto estándares como dialectales; además de un gran conocimiento cultural del Caribe, en lo que respecta

a aspectos musicales, gastronómicos, lugares, problemáticas sociales y políticas colombianas. En este sentido los datos fueron divididos en tres categorías; la cultura Caribe en la enseñanza del español como lengua extranjera, el aprendizaje basado en tareas para ELE y el aprendizaje basado en proyectos para ELE.

La cultura, como primera categoría que se tuvo en cuenta, jugó un papel esencial, porque fue a partir de ésta desde donde se desarrollaron las actividades, y de esta manera se pudo llegar hasta unos objetivos claros a través de varias tareas y subtareas. A partir del proyecto ejecutado, se obtuvieron tres tipos de objetivos, entre estos, el sociocultural, que fue conocer las danzas típicas del Caribe colombiano. Desde lo sociocultural se le mostró al sujeto la diversidad de géneros musicales que existen en esta zona geográfica, y que cada uno tiene su forma particular de bailarse. Desde esta perspectiva, también hubo una interculturalidad, pues al momento de aprender de Colombia se comparó también con aspectos musicales de Portugal. El segundo, fue conocer la educación en la parte rural de Montería, se llevó a la estudiante para que desarrollara el roll de "poeta" de Brasil; en el que debía relatar mediante un poema a los alumnos de tal institución, cómo es la cultura brasileña. Asimismo, ellos le ilustraban a ella los aspectos culturales colombianos. Un tercer objetivo, fue reconocer el valor cultural de los aspectos del Caribe, que se logró manifestándole al sujeto la importancia de las tradiciones de esta región; en este caso la hablante extranjera afirmó que "admiro el esmero de los colombianos por preparar una semana cultural, también, por festejar cumpleaños, por bailar ese porro que se sentía tan bonito, o por el valor que tiene el suero costeño".

Por otro lado, en todo el proceso fueron importantes las tareas, porque después de establecer los temas culturales se procedió a crearlas y ejecutarlas con el sujeto en cuestión. Seguidamente, la extranjera conoció lugares propios de Montería e identificó cómo se llama cada lugar; así, expresó la importancia de haber conocido la extensa geografía monteriana, pues anteriormente pensaba que sólo existía el centro y la parte norte, dicha hipótesis fue reconceptualizada en la investigación. Cabe resaltar, que en todo ese recorrido se enriquecieron los saberes de la hablante; preguntó acerca de cada objeto, término, acción y lugar que

no conocía, en el que después de la interacción con personas locales comprendió el origen de todo lo anterior. Posteriormente, en fichas de cartulina escribió oraciones sobre lo que pensaba de los lugares que visitó, esto para trabajar la parte gramatical que también fue fundamental, pues el grupo no sólo se enfocó en el léxico, sino en otros niveles de la lengua, como lo fue el gramatical. Otra tarea fue hacer una comida típica del Caribe colombiano, en este caso, patacón, chorizo, queso y guarapo de panela. Para ello, el estudiante fue a la tienda y se le guio para que comprara todo lo necesario para el plato. En cada paso realizado, ella aprendió cómo se llamaba cada objeto en la cocina en la lengua objeto (los que no conocía) y la preparación y elementos para hacer esta comida local. Por otro lado, se le mostraron muchos vídeos en los que se le manifestaban los diferentes géneros musicales del Caribe colombiano: salsa, vallenato, merengue, champeta, cumbia, porro, etc. Aquí aprendió nombre de pasos en la champeta, nombres de cantantes, de géneros y más particularidades que surgían a partir de cada conversación. Además, ella hizo una muestra de danza del Carnaval de Barranquilla frente al público que se encontraba en un salón, en el que bailó la cumbia a partir de lo que había aprendido. Asimismo, bailó salsa y champeta.

Por último, la tarea fue hacer un debate de aspectos generales de la cultura del Caribe. Aquí ella explicó en un vídeo que "aprendí muchas cosas importantes y que el machismo predominaba en esta cultura, me voy para mi país con esa imagen, además, las canciones son demasiado machistas. Me encantó aprender a bailar y visitar muchos lugares para aprender léxico y demás". La última categoría fue el aprendizaje basado en proyectos, se ejecutó uno titulado "Aprendo español por el Caribe colombiano" que tuvo como resultado lo mencionado con anterioridad, pues todas las tareas fueron del proyecto como tal. El producto final que se obtuvo fue que el sujeto portugués representó diversos aspectos como la comida, baile y música del Caribe colombiano a un público, en este caso, profesores del Diplomado y personas que se encontraban en el contexto. Para ello, se lograron varios objetivos, además de los mencionados, que hicieron referencia a la cultura, entre estos, los funcionales, en los que ella identificó los bailes, música y comidas típicas de la

región Caribe, describió el valor e identidad cultural del país de su segunda lengua. Dio opiniones. Expresó gustos y disgustos acerca de los aspectos culturales del Caribe, preguntó cómo se decía algo en el idioma objeto y pidió repeticiones cuando no entendía.

Luego de haber realizado el trabajo con la estudiante de Brasil, se puede concluir que a la hora de aprender una segunda lengua es necesario tomar como base fundamental la cultura, puesto que de esta manera los aprendizajes proporcionados serán significativos, y esto traerá consigo que el aprendiz los relacione con mayor eficacia, tal proceso se debe a que aprenderá directamente desde situaciones reales y particulares del diario vivir. De igual manera, se logró constatar que **el aprendizaje por tareas** y el **aprendizaje basado en proyectos** son herramientas funcionales a la hora del aprendizaje de una lengua extranjera, pues, ambos procesos buscan simplificar la enseñanza de una segunda lengua haciéndola lucir como un proceso de interacción mutua y no sólo como una imposición de conocimientos por parte del maestro. Se deja de manifiesto que eminentemente la música fue un factor clave en la comprensión, adquisición, producción de la lengua objeto, debido a que cada letra musical tenía una historia en la que se encontraban diferentes aspectos de los niveles de la lengua, como es el fonético, morfológico, sintáctico y principalmente el léxico. Además, la parte humana fue sensibilizada, despertando los sentimientos más profundos, esto debido a las letras de las canciones, primordialmente del género vallenato, porque la música transmite emociones que pueden traspasar fronteras geográficas y conectarse con otras, en este caso las distintas estrategias empleadas en pro de los objetivos proveyeron un acervo lingüístico en el que ella, a través de su lengua transmitió su propia cultura a quienes la rodeaban. A través de la música se llegó a un nuevo tema, el baile, el cual posibilitó ahondar en términos propios de los bailes, danzas, vestuario que generó una forma más didáctica el proceso de aprendizaje. En fin, la cultura del Caribe colombiano fue el sendero que facilitó las características propias de la lengua española. Sin duda, la enseñanza a través de situaciones comunicativas y problemáticas propias de una localidad con arraigos culturales da significación y sentido para aprender una lengua extranjera.

4.2.4. Materiales educativos con un enfoque dialectal para el aprendizaje del castellano como lengua extranjera: el *Diccionario etnolingüística de Córdoba.*

En el departamento de Córdoba se habla, en todo el territorio, la variante dialectal costeña propia de esta región de Colombia. Las personas que no son nativas del departamento no comprenden muchos de los términos y expresiones que utilizan los miembros de las comunidades que habitan tanto en su capital, Montería, como en sus zonas aledañas.

De esta manera, el propósito fundamental del *Diccionario etnolingüístico de Córdoba* es mostrar el léxico y las unidades fraseológicas de la variante dialectal de los valles de los ríos Sinú y San Jorge, la Sabana y la zona Costanera en el departamento de Córdoba, Colombia, como portadores de los elementos de su cultura. El enfoque utilizado está fundamentado en la etnolingüística, por lo que ha permitido correlacionar integralmente lenguaje y cultura. Estamos convencidos de que la diferencia cultural expresada lingüísticamente es descriptible, es decir, aprehensible desde los planteamientos de la etnolingüística, apoyados en los constructos teóricos de la lingüística cognitiva, la antropología cognitiva y cultural, la lexicografía, la dialectología, y otras disciplinas de la lingüística como la pragmática, la semántica, la fonética, la fonología y la morfosintaxis.

Igualmente, el objetivo principal *del Diccionario Etnolingüístico de Córdoba* es crear una herramienta en físico y de manera virtual de libre acceso que contenga el material elicitado a lo largo de la investigación etnográfica para dar valor al léxico y la fraseología propia de la región y para dar herramientas de trabajo (y reflexión) a varios sectores de la población (académicos, maestros y gente del común); además, resaltar que con la creación de un diccionario se documenta la tradición oral y así se puede valorizar, conservar y preservar el acervo léxico y cultural que tiende a ser ignorado u olvidado por las nuevas generaciones.

El Diccionario cuenta con más de 4.000 términos y expresiones del habla popular del departamento de Córdoba. Los términos vienen en español y traen las definiciones en 4 lenguas: español, portugués, inglés y francés.

FIGURA 16. *Portada del Diccionario etnolingüístico de Córdoba*



Fuente: propia

Este diccionario ha servido como herramienta para el reconocimiento de las palabras que los estudiantes extranjeros desean conocer. Así, el diccionario es una herramienta para aquellos que quieren entender los términos del español no estándar que configuran los modos de vida de las personas que habitan en el departamento de Córdoba

FIGURA 17. *Página del Diccionario etnolingüístico de Córdoba*



Achira. [achira] *s.* Planta acuática.



Achispado. [achispao] *adj.* Ebrio. *Mi papá*

siente gusto por algo. *Carlos está afiebrado con el fandango de esta noche.*

Afinar. [afi´nar] *v. m.s.* Impulsar a alguien a hacer lo correcto. *Voy a afinar a mi hija para que le vaya bien en el examen.*

Afirmado .[afir´mao] Gallo de pelea que tiene equilibrio al caer.

Afrechero. [afre´t͡ʃero] Es una especie de ave paseriforme neotropical que se le conoce como pinche, chingolo o copetón común



Afrecho. [afrecho] *s. a.s. m.s. sab.* Cascarilla

Fuente: propia

5. DISCUSIÓN

Aprender una lengua extranjera puede ser difícil si no se cuenta con una buena metodología y con las herramientas adecuadas para llevar a cabo un proceso que requiere cierta cantidad de tiempo. La implementación de un Diplomado en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera puede ayudar a que se mejoren los procesos que un docente puede afrontar al tener que enseñar a personas que provienen de otras partes del mundo. Sin embargo, quedan en el tintero varios aspectos que se presentan con los estudiantes: ¿el nivel que alcanzan es el adecuado para darse a entender y entender a otros? ¿Utilizar una lengua estándar es la mejor forma de comunicación o pueden utilizar cualquiera de las variantes dialectales de la lengua castellana? En la práctica desarrollada en el Diplomado el enfoque comunicativo utilizado demuestra que es

mejor que las personas del extranjero aprendan una lengua estándar pero que puedan comprender las variantes de la lengua castellana. Esperamos que estos temas y otros puedan sean de interés ya que sólo la práctica puede demostrar la efectividad de cada propuesta.

6. CONCLUSIONES

Desde los inicios del Diplomado en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera nos hemos dado cuenta de que es muy importante las necesidades expresadas por los estudiantes durante la enseñanza del español y, a su vez, involucrarlos activamente en el proceso para que puedan aprender de manera significativa. En función de los objetivos específicos, también se puede desarrollar una estrategia formativa, en la que se creen actividades interactivas que aseguren un alto grado de cercanía y fluidez entre el proceso y los alumnos; de esta manera, podemos afirmar que en general fueron efectivas las tres fases que se aplican en este tipo de aprendizaje: diagnóstico, desarrollo de la estrategia y aplicación y evaluación final.

Los resultados obtenidos fueron satisfactorios ya que se cumplió con los objetivos planteados en cada propuesta. Los estudiantes pudieron comprender y producir textos orales y escritos de manera eficaz, adquirieron un buen conocimiento de la gramática del español, y, sobre todo, ya pueden interactuar de manera efectiva con los hablantes nativos del español de la ciudad de Montería, entienden y se hacen entender, cumpliendo con el objetivo propuesto con base en el enfoque comunicativo.

En general, adquirieron mucho conocimiento y gran avance en la pronunciación, ritmo, escritura y lectura, ya que presentaba muchas falencias en este aspecto. Normalmente los estudiantes presentan dificultades con la vibrante alveolar múltiple [r] ya que no es propia del habla carioca. Después de los ejercicios con material de apoyo como los videos de YouTube mejoraron la pronunciación de la vibrante múltiple pues ya no la pronuncia uvular. A nivel léxico aumentaron el vocabulario de muchas palabras. Esperamos que esta investigación continúe con los próximos estudiantes tanto de intercambio que llegan a la ciudad de Montería y a la Universidad de Córdoba, en especial aquellos

que vienen de Brasil, como con aquellas personas que por motivos laborales o turísticos llegan a la ciudad. También podemos concluir que la metodología utilizada para el mejoramiento del español como lengua extranjera evidenció, a través de exámenes internacionales, la mejoría en los niveles lingüísticos, en particular el nivel fonético y léxico. Sugerimos que los estudiantes deben continuar utilizando la escritura en textos académicos o de otro tipo para el desarrollo de esta habilidad ya que todavía presentan muchas falencias en la escritura.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Universidad de Córdoba por el apoyo institucional para la ejecución semestral del Diplomado en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

8. REFERENCIAS

Domínguez, C. (2003). *Sintaxis de la lengua oral – Oralidad y Escritura: dos objetos y una lengua*. Grupo de lingüística hispánica. https://www.academia.edu/8299492/Sintaxis_de_la_lengua_oral

Escobar, C. (2001). Teorías sobre la Adquisición y el Aprendizaje de Segundas Lenguas. Universitat Autònoma de Barcelona. https://gent.uab.cat/cristinaescobar/sites/gent.uab.cat.cristinaescobar/files/escobar_2001_t eorias_adquisicion_l2_manus.pdf

Gutiérrez, S. (1994). *ASELE Actas V Sintaxis y enseñanza del español como lengua extranjera.* Centro Virtual Cervantes. file:///C:/Users/ERNESTO/Downloads/Dialnet-SintaxisYEnsenanzaDelEspanolComoLenguaExtranjera-892072.pdf

Llerena, E. (2022). *Diccionario etnolingüístico de Córdoba*. Editorial Zenú.

Maldonado, M. (2008), *Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior.* Laurus. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111716009

Rodríguez, M. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación,* 36(4), 1-9. https://doi.org/10.35362/rie3642807

TEACHING 21ST CENTURY SKILLS: THE SUCCESS PROJECT

CAMINO REA RIZZO
Universidad Politécnica de Cartagena

ANTONIO FORNET VIVANCOS
Universidad Politécnica de Cartagena

1. INTRODUCTION

Undergraduate and graduate students in the various engineering specialties need 'mathematics, scientific principles, material properties, and computer methods to design new products and to solve human problems' (Kosky et al., 2013: 3). More specifically, they need to master those 'technical or hard skills' for entering the 'real business world' of companies and firms that channel the product design and general problem solving (Itani & Srour 2016: 1). There is a growing consensus, nevertheless, that a mastery of hard skills is not a guarantee of professional success for engineering students; on the contrary, proficiency in 'behavioural and other non-technical skills' (Van Laar et al., 2017, p. 584) is also required for that. Generally termed 'soft', these non-technical skills include 'certain abilities such as communication, problem-solving, self-motivation, decision-making, and time management skills' (Majid et al., 2012, p. 1036).

Among the latter, communication has received significant attention. Indeed, it is perceived as particularly relevant for prospective engineers, if only for them 'to convey technical information … to diverse audiences' (Sageev & Romanowski, 2001, p. 690). But that is not the only reason why the engineering students today need to be effective communicators: in a globalized, post-industrial work environment powered by Information and Communication Technologies (ICT), the different

abilities that fall under the communication skills umbrella understandably become essential. Paradoxically, the idea exists too that engineering programs are still not 'paying enough attention' to soft skills in general and communication skills in particular (Itani & Srour, *ibid*., 1). This would seem to translate in a lack of training opportunities for undergraduate and graduate students, which might consequently render them unready 'for today's workplace' (Fadhil et al., 2021, p. 255).

This chapter engages with this dual perception of communication skills in both theoretical and practical terms. It begins by briefly discussing communication skills in Science, Technology and Mathematics (STEM) higher education, with a focus on the ICT-dominated professional environment that is characteristic of the 21st century (Section 2). It then describes the 'Solutions for Unified Communications and Competences for Engineering Students' (SUCCESS)5 project (Section 3). A multi-university initiative funded by the EU, the SUCCESS project is an ongoing concern that intends to develop tools for the teaching of communication skills that can be later on integrated into the participating institutions' undergraduate and graduate programs.

We draw on two different but interrelated theoretical frameworks, namely the 21st Century Skills and Digital Skills and Competences approaches; the latter is specifically used in Section 3 for studying the SUCCESS project's first stage, a one-week training program focusing on online communication skills. The two sections of the chapter are thus brought together by the aim of exploring as well as bridging the gap between the relevance that is generally attributed to communication skills, and its less than satisfactory deployment in higher-education STEM programs.

[5] Identified by the EU with the reference 'SUCCESS: 2021-1-LV01-KA220-HED-000031178'.

2. COMMUNICATION SKILLS FOR THE 21STCENTURY SCIENTISTS AND ENGINEERS

Communication is a 'multifaceted' phenomenon that 'incorporates various elements' (Riemer 2007, p. 89). The latter include 'wide-ranging' abilities such as the following:

> … knowing when and what types of communications to use, how to use evidence that is recognizable and understandable to the audience, how to deploy communication in ways that appeal to a group's sense of itself, and how to work collaboratively to achieve those ends. (Poe et al., 2010, p. 12).

The abilities thus described are comprehensive indeed, encompassing a familiarity with different communication genres, an audience-oriented approach to the communication event that pays attention to content as well as to social arrangements, and teamwork skills. Broad as this range of issues is, it could be yet expanded to include intermodal, intercultural, interdisciplinary and emotional intelligence skills too (Riemer 2007, p. 93-96).

The complexity and reach of communication skills would therefore seem to justify the paying of special attention to their acquisition and perfecting within different professional communities. In the STEM one, scholars and professionals alike agree that they are of paramount importance, if only because they can promote excellence in the field:

> When scientists communicate more effectively, science thrives. Science is increasingly interdisciplinary and the ability to communicate more effectively across disciplines fosters collaboration and innovation. (Feliu-Mójer, 2015).

More importantly, though, communication skills are recognized as an indispensable job requirement for both scientists and engineers:

> Science communication is part of a scientist's everyday life. Scientists must give talks, write papers and proposals, communicate with a variety of audiences, and educate others. … To be successful, regardless of field or career path, scientists must learn how to communicate (Feliu-Mójer, *ibid*.).
>
> [Engineers'] technical design and research experience … is central, [but it] may not be the only criteria for professional success. The ability to

> speak clearly about design and research is critical (Poe, Lerner & Craig 2010, p. 147).
>
> Communication skills are a regular feature of an engineer's job in industry … [and] are considered to be a valuable career enhancer (Riemer 2007, p. 93).

This seemingly universal agreement has been backed with decisions from education bodies and agencies around the world, as exemplified by one of the cases described by Poe and his co-authors:

> Since 2000, the Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET)6 has required that engineering programs demonstrate that their graduates show proficiency in a number of soft skills, including: … an ability to communicate effectively (Poe et al., *ibid.* , p. 2-3).

In spite of such moves, nevertheless, the idea persists that opportunities for training STEM students and professionals in communication skills remain limited:

> [a]lthough having more scientists who are effective communicators benefits science and society greatly, there are still relatively few training opportunities for science students and professionals to develop these skills (Feliú-Mójer, *ibid.*).
>
> Today, communication training is not a compulsory part of postgraduate education, even though several universities offer courses and coaching (Gullers, 2020).

Underlying this dissatisfaction is perhaps an intuition that the 'everyday life' of a scientist or engineer 'in industry' has lately become one where 'professional success' is anything but taken for granted. The contemporary workplace is described, in no uncertain terms, as 'fast-paced' (Sageev & Romanowski 2001, p. 685), 'competitive' (Kassim & Ali, *ibid.* , p. 176) and 'aggressive' (Wilson & Marnewick, 2018), involving 'increasingly complex and interactive tasks' (Van Laar et al 2017, p.

---

[6] Originally founded in 1932 as an 'engineering professional body dedicated to the education, accreditation, regulation and professional development of engineering professionals and students in the United States.' ABET is nowadays a global 'nonprofit, non-governmental organization' that accredits '4,564 programs at 895 colleges and universities in 40 countries'. ('History'. https://www.abet.org/about-abet/history/. 'About ABET'. https://www.abet.org/about-abet/. Retrieved 7 February 2023).

577). More often than not, those tasks are 'planned and implemented across national and cultural borders' (Riemer, 2007, p. 91), in line with the 'accelerating set of processes' leading to 'increasing integration and interconnectivity' in world economy, politics culture and even language use that has come to be known as 'globalization' (Ritzer, 2007).

The world in the 21st century is therefore a globalized one where change is constant, and the often contradictory demands of competition and collaboration play out on an international, cross-border stage. In these conditions, both 'production' and 'delivery systems' become 'flexible' almost of necessity, causing such 'profound' alterations (Van Laar 2017, p. 577) to the workplace as the following:

> … flatter management structures, decentralized decision making, information sharing and task teams, cross-organizational networking and flexible work arrangements (Partnership for 21st Century Skills [P21] 2008, p. 5)

The former are 'fundamental changes' that both reflect and instigate the unstoppable passage from 'an industrial economy based on manufacturing' (that of the 20th century and before) to a 'service' one 'driven by information, knowledge and innovation' (P21, 2008, p. 1), that of the 21st century. At the core of this 'fast-changing economy' are ICT (Van Laar et al., 2017, p. 577) that create a 'media-suffused environment' (P21, 2009, p. 5). There, not only do businesses use ICT to 'communicate with customers and suppliers' (Leahy & Dolan 2010, p. 213), but they shift to a thoroughly different organization model in the process:

> As firms take up technology, computers substitute for workers who perform routine tasks—but they complement workers who perform non-routine problem solving. Repetitive, predictable tasks are readily automated. Hence, computerization of the workplace has raised demand for problem solving and communications tasks (P21, 2008, p. 6).

The massive spread of ICT, then, adds further urgency to the case for communication in STEM education and training that has been previously described. Mastering the skills that make it possible becomes even more crucial for scientists and engineers, since communication is no longer seen as a matter of fulfilling isolated tasks (such as giving

presentations or writing reports, for instance), but one of finding ways to fit in an ever-shifting workplace.

What has not changed since at least the 1990s is the fact that the contemporary economy increasingly 'depends upon information as well as … intellectual capital' (Anderson 2008, p. 6) that are mostly produced and disseminated by means of ICT. In an effective 'knowledge economy' then, the need for a new literacy is obvious (González-Salamanca et al., 2010, p. 2). That should be a digital one, 'considered as the ability to understand and to use information from a variety of digital sources.' A concept introduced by Gilster (1998),

> … [he] distinguished [it] from the more limited technical skills view … by explicitly stating that "digital literacy is about mastering ideas, not keystrokes" (p. 1-2). Thus, digital literacy must be more than the ability to use digital sources effectively. (Van Laar et al 2017, p. 578-79)

The assertion that digital literacy goes beyond the merely technical is shared with similar concepts, of which there are not a few. One is 'technological literacy', defined as 'the set of skills and knowledge' that a person needs for '[using] technology [and] taking advantage of the possibilities it offers'; it also includes 'the ability to solve information, communication, and knowledge problems in digital environments' (González-Salamanca et al., 2020, p. 8). Another is 'e-skills', which encompasses 'the ability to develop and use ICT' for participating in environments defined by 'access to electronically-enabled information', as well as being capable of synthesizing such information 'into effective and relevant knowledge' (Mitrovic, 2010, p. 2). Finally, 'digital competence' covers an expansive array of skills:

> … information management, collaboration, communication and sharing, creation of content and knowledge, ethics and responsibility, evaluation and problem solving and technical operations (Van Laar et al., 2017, p. 578).

But there are other approaches to the transformational effects of ICT which are even more expansive. That is the case with so-called '21st Century skills', defined as the 'competences individuals need to actively and effectively participate in the knowledge society (Van Laar et al., 2017, p. 578), and including 'critical thinking, problem solving,

communication and collaboration. (P21, 2009, p. 1). Of interest for this study in so far as communication skills are invariably featured in classifications of 21st century skills7, they are envisaged as 'holistic competences with integrated technological tools' (González-Pérez & Ramírez-Montoya, 2022, p. 6), rather than purely technological skills and/or competences.

That so many different notions and theoretical approaches 'have been put forward in response to the skills needed in the new social and technological environments' (Van Laar et al., 2017, p. 579) gives an idea of the revolutionary nature of the latter, but it is also indicative of a certain 'conceptual confusion', as aptly put by Iordache et al., (2018, p. 9). That is why their own proposal for a tripartite approach to the question is so useful; as it will be later on used in Section 3 for approaching the first module of the SUCCESS project, it is worth commenting on it for closing this brief survey of communication skills and their relevance for STEM education in the 21st century.

The authors (*ibid*, p. 10) define digital literacy as an overarching category encompassing 'the awareness, practical skills and competences' that ICT users need for performing a number of tasks in both the 'personal' and the 'professional' realms. Skills being described as the 'practical … application of certain knowledge', competences are understood as the 'abilities' that allow for the application of 'said knowledge' for

[7] Different models have been put together by a variety of frameworks and transnational bodies. The already mentioned P21 considers 'Learning skills' (including 'creativity and innovation, critical thinking and problem solving, communication and collaboration'), 'Literacy skills' ('information, media and ICT literacy') and 'life skills' ('flexibility and adaptability, initiative and self-direction, social and crosscultural skills, productivity and accountability, leadership and responsibility'). For their part, the Assessment and Teaching of 21st century skills distinguishes between 'Ways of Thinking' ('creativity and innovation; critical thinking, problem solving, and decision making; learning to learn and metacognition'), 'Ways of Working' ('communication; collaboration and teamwork'), 'Tools for Working' ('information literacy; information technology and communication literacy') and 'Living in the World' ('life and career; personal and social responsibility') (Van Laar et al 2017, 578).

different purposes ('access[ing], understand[ing], evaluat[ing], communica[ing] with others, and creat[ing] digital content').

Six competences and skills are then identified. They include, first, 'operational, technical and formal' ones, described as 'medium-related' and allowing users to appropriately handle the technical infrastructure that is required for generating, assessing and sharing digital contents (from ways to access the internet, to platform and privacy management; *ibid*, p. 16-17). 'Information and cognition' skills and competences are then referred to; they are the ones needed for critically assessing online information as well as for digital problem-solving (*ibid*, p. 17-18). 'Digital communication' skills and competences come next, associated to the construction and understanding of digital meaning as well as to online collaboration, so-called 'netiquette'[8] and digital identity managing (*ibid*, p. 18-19). After that, 'digital creation' skills and competences are addressed that enable users to create 'new knowledge, units of information, media products or other digital outputs' that may contribute to 'task achievement or problem solution' (*ibid*, p. 20); an awareness of audience response and legal arrangements in the digital realm is also included. Finally, 'Strategic' skills and competences are mentioned; these are understood as including 'the most advanced' skills and competences that may ultimately enable ICT users to 'eventually derive personal or professional benefits' from information retrieved online' (*ibid*, p. 21-22).

That STEM undergraduate and graduate students can but benefit from acquiring and perfecting the communication skills that are an omnipresent feature of 21st-century everyday and professional life is an insight that all of the different approaches briefly explored here share; indeed, all of them seem to agree on the great difficulty of obtaining any professional benefit at all if those very students do not to receive adequate training in the communication skills that are characteristic of today's

[8] The 'need to understand the various digital contexts an individual may experience, different codes and ways of operating, things that are accepted and encouraged as well as those that are frowned upon and rejected" (Belshaw, 2011, p. 207).

globalized, mostly digital workplace. The next section introduces a practical instance of such training.

3. COMMUNICATION SKILLS FOR THE 21STCENTURY SCIENTISTS AND ENGINEERS

There exists a widespread perception within the higher education space that communication skills must be included in STEM university programs, in addition to the conviction that such need is not being satisfied (Feliú-Mójer p. 2015; Itani and Srour, 2015; Siddiq et al., 2016; Gullers, 2020). Universities are engaged in the contemporary concerns of society and play an active role in responding to society's needs, in terms of qualifying students to undertake new kinds of job and specific tasks. In fact, higher education serves the purpose of preparation for employment. There is a set of must-have knowledge connected to hard skills, which is defined by higher education institutions and accepted by economy and industry sectors, or vice versa, but, labour market in the knowledge society of the 21st century requires not only hard skills.

In order to be responsive to current demands, a cross-university initiative was envisioned to provide Solutions for Unified Communication Competences for Engineering Students and Specialists. The SUCCESS project is aimed at creating a student-centred curriculum that could provide complete coverage of communication skills demanded by the labour market technical communication so that engineering graduates would nurture the skilled work force that employers are seeking.

Four technical universities are involved in this transnational venture: Technical University of Riga (Latvia), De Vinci Higher Education (France), Technical University of Dresden in collaboration with The Pyramid Group9 (Germany), a leading provider of ESP, and Technical University of Cartagena (Spain), constituting an International Program Committee. The project team promotes a cross-disciplinary approach

[9] The Pyramid Group is also a leading global provider of specialist English Training (ESP): http://thepyramidgroup.biz/

to engineering studies by designing, testing, simulating and implementing modules for teaching and learning innovative approaches to communication.

The SUCCESS project is split into different training programs or modules intended to enhance communication competences in English. In this vein, both Van Laar et al. (2017) and Iordache et al. (2017) approaches to communication skills and competences are adopted. The programs are envisaged to be implemented in the different university partners completely on site. This involves the mobility of five students, accompanied by two teachers, from their home university to attend the course at the host university, assuring an international and multicultural environment. The planned training programs are presented in chronological order as follows:

1. Digital Communication in the 21st Century, hosted by the Technical University of Cartagena, from 25th to 29th April, 2022.The first training program is dedicated to broadening digital communication skills, namely, "the skills to use ICT to transmit information to others, ensuring that the meaning is expressed effectively" (Van Laar et al., 2017, p. 583). The program intends to develop learners' digital skills and etiquette, master their digital communication and presentation skills, partially in written communication and more extensively in oral communication. Being the focus of the present study, this module is fully described in the next section as a case in point of the active phase of the SUCCESS project already accomplished.

2. English for Engineers, hosted by the Technical University of Dresden in collaboration with The Pyramid Group, from 20th to 24th February, 2023. The English for Engineers module will familiarize participants with the specialist language they need or may need in their daily work lives, through a series of practical meeting case study simulations and with a special focus on equality, diversity, and inclusion (EDI) in the workplace.

3. Career Panel, hosted by the Technical University of Dresden in collaboration with The Pyramid Group, from 20th to 24th February, 2023. The training program is intended to offer valuable career guidance to students and newly specialists, who will be given the chance to interact with employers. Industry representatives will reveal realistic expectations from potential employees, address working life challenges, and pinpoint career opportunities. In addition, participants will be trained on how to develop oral negotiation and argumentation techniques which contribute to analytical and strategic thinking, decision-making, stress management, adaptability, teamwork, and openness to feedback.

4. Communication Lab or virtual simulation environment, hosted by the Technical University of Riga, in November 2023. This module will offer a platform for engineering students to put established skills to the test and develop their soft skills by practicing it in the virtual simulation environment.

5. Communication Deployment Hackathon, hosted by De Vinci Higher Education, in February 2024. The final program will assist in transferring and deploying all the gained knowledge into reality. Engineering students and specialists will take part of an international forum of innovative disciplines, to cooperate and demonstrate their abilities in order to face communication challenges while interacting on this international communication platform.

Once the project has been completed, two multiplier events will be organised at the Technical University of Riga, the university leading the project. The intellectual output of the project is intended to be shared with an extended audience. The results obtained will be disseminated through an international forum on implementing a cross-disciplinary learning environment, and an international conference on communication skills integration into the engineering curricula in higher education.

3.1 Digital Communication in the 21st Century training program

The 21st century requires multiple communication skills, which allow to use language as a tool of communication efficiently, totally immersed in the knowledge society. It is not simple to find a percentage of the communication that happens nowadays digitally. Despite the fact that studies show that face-to-face interaction is still preferred to online interaction (Cole, 2016; Werker & Ooms, 2020; Young, & Bruce, 2020, among others), digital means may be prone to be used to communicate with most of the people, whereas face-to-face physical meetings seem to be more and more reserved for a limited number of our interactions. Digital means are quickly gaining terrain in the professional domain, particularly after the proliferation of videocalls and collaborative platforms due to the covid19 pandemic lockdowns and mobility restrictions. Therefore, the first training activity within the SUCCESS project was devoted to digital communication.

The program was held at UPCT as host and responsible institution for the activity in compliance with the project description. This five-day learning/teaching activity included a range of lectures, seminars, debates, case studies and multiple team-building activities distributed along the week, and aimed at improving participants' communication and presentation skills on line. It was focused on enhancing writing skills in the digital means; mastering digital oral communication and presentation skills; and honing social, interpersonal and teamwork skills in a multicultural setting, in a nutshell, on broadening digital communication skills.

The instructors in charge of delivering the course belonged to the academic staff of the UPCT, and the engineering professional domain, precisely from AED Embedded Development S.L10, a cutting-edge company within the engineering domain. In turn, attendants were selected from all applicants acceding to high motivation to improve their communication skills; adequacy to engineering or IT studies; and strong

[10] AED Embedded Development S.L. https://www.aed-vantage.com/

interest in the topic, through a selection interview after submitting their Curriculum Vitae and a motivation letter.

Regarding the contents of the course, three main blocks were covered: digital writing skills, on-line oral presentations, and video-meetings in the workplace. First, the digital written modality of the language targeted was the online forum. The choice was due to its varied characteristics and versatility. They allow the participation of both expert and lay peers in a particular topic to have their say and interact in near-instant written ongoing communication, giving rise to a wide range of instances of the language full of technical and professional knowledge or just inquires and general comments, in formal or informal style, that provide evidence of the language used by the discourse community. Therefore, the online forum was deployed to study how information and keywords (technical terms) are conveyed; language functions (agree, disagree, provide new information, explain, define, etc.); formal versus informal language usage; and how each entry refers to the previous ones.

The second block of contents dealt with online oral presentations since they are key to transmit ideas clearly and share knowledge. The ability to do technical work does not go hand in hand with the ability to communicate effectively:

> 'Knowledge and technical know-how are clearly important, but these must be presented with an excellent standard of communication skills, particularly oral. Indeed, oral communication and presentation skills are considered one of the best career enhancers and to be the single biggest factor in determining a student's career success or failure' (Riemer 2007, p. 91)

Specific instruction was provided on how to prepare and deliver a good oral presentation on line, focusing on the following aspects: online versus face-to-face presentations, presentation structure (opening, body and closing), narrative, signposting language, body language on line, building rapport on line, questions and answers sessions, and multicultural presentations.

Regarding the third block, video-meeting in the workplace, the AED representative brought a professional perspective to the course, by introducing the main characteristics of business communication and communication styles (passive, aggressive, passive-aggressive, and assertive), what to communicate and how to communicate at online meetings; and the language needed in case a debate is to be held. The trainer suggested different business scenarios that may be likely to happen at the workplace and participants had to provide a plausible way of resolving the issues.

The contents were distributed in four sessions, each one followed by a second part where participants could work on an online oral presentation in multicultural groups during the week. The fifth session was devoted to the delivery of the online oral presentation held as a videomeeting conducted by the AED's representative simulating a workplace scenario, where students could demonstrate to what extent they had developed their communication skills according to the instructions provided as well as having some feedback on their performance: 'as much as many students dislike giving presentations, it is better that they experience a dry run in their education than to be suddenly confronted in the workplace' (Riemer 2007, p. 91).

Notwithstanding that the main target of the program is digital communication skill as an essential core skill required by employers, the implementation of the activities which conform the course developed in an international technical setting led to exercise other core skills such as technical, information management, collaboration, creativity, critical thinking and problem solving, and other contextual skills such as ethical awareness, cultural awareness, flexibility, selfdirection and lifelong learning, depending on the specific tasks assigned. Thus, the attempt to enhance a skill in particular inevitably results in practising others to a greater or lesser extent, as they seem to be intertwined and do not operate in isolation. This is remarkably occurring during the time assigned for group work while students are interacting and preparing the presentation on the topics proposed by the instructors. The topics were intended to be intriguing enough to pique participants' interest and involve technical contents in order to encourage critical thinking and the

application of their previous technical knowledge while students are managing information, collaborating with each other and expressing their creativity to accomplish the task. The titles of the final oral presentations account for the range of skills brought into play:

6. A diversity-driven Model of Technology in Europe: Understanding the importance of culture, language, and experience in international scientific collaboration.
7. Racial and Gender Equality.
8. Artificial Intelligence in the Field of Education.
9. Benefits and Threats of Technological Development.
10. European Technology: Is Europe "falling behind" its competitors?

Moreover, even though the working definition of digital communication skills refers principally to Van Laar et al. (2017)'s, there is a series of six indicators which distinguish such skill as identified by Iordache et al. (2017): The first indicator, 'construct and understand messages' (CUM), refers to the basic ability to read and write, to code and decode the language, which enables the user of the language to 'exchange messages and share content' (EM/SC). To this end, "users are thought to require the knowledge and ability to comment on or respond to material created and shared by others online" (Iordache et al., 2017, p. 18), and to share their own material. The third indicator reflects an engagement in the digital culture and the sense of taking part of online communities as users need the ability to 'interact and collaborate online' (ICO). Since all communities have their own rules, users are expected to follow the so-called 'netiquette' (N) (or digital etiquette), defined as "the existing rules on the appropriate and respectful way of communicating with others when using computer networks and the Internet" (Ibid, p. 19). In addition, it seems to be relevant to have the ability of 'managing a digital identity'(MDI), like the creation of a specific digital self which plays a digital role in online communication and sets aside the individual in person. The final indicator includes the 'awareness of audience' (AA), in the sense that users need to be aware of the existence of a series of different privacy and audience levels in online activity.

This breakdown into more detailed abilities, subskills or operational components allows to relate the specific contents of the main blocks in the training program with the actual practising of the skill. Such relationship is exhibited in a matrix in table 1, which shows the subskills in exercise in every session depending on the tasks and contents provided.

TABLE 1. *Subskills in trainning*

Main and specific contents	***Indicators of digital communication skill***					
Block 1. Digital writing skills	**CUM**	**EM/SC**	**ICO**	**N**	**MDI**	**AA**
Raising awareness on digital genre	X	X		X	X	X
Examples of digital writing	X	X		X		
Digital written genre (ongoing, collaborative, technical-professional, formal/informal, concise)	X	X	X	X		X
The expert forums	X		X	X		X
Block 2. On-line oral presentations I	**CUM**	**EM/SC**	**ICO**	**N**	**MDI**	**AA**
Online vs face-to-face presentations	X	X	X	X	X	X
Setting and slides	X		X			
Presentation structure	X	X				
Opening, body and closing	X	X				
Narrative	X	X				
Signposting language	X	X				
Body language on line	X		X	X		X
Building rapport on line	X		X	X		X
Q & A sessions	X	X		X	X	X
Multicultural presentations	X	X		X	X	X
Block 3. Video-meetings	**CUM**	**EM/SC**	**ICO**	**N**	**MDI**	**AA**
Business communication	X	X			X	X
What to communicate: online meetings	X	X		X	X	X
How to communicate: online meetings	X	X		X	X	X
Language for debating	X	X	X	X		X
Online Video-meeting	**CUM**	**EM/SC**	**ICO**	**N**	**MDI**	**AA**
Debate through students' presentations on a specific topic.	X	X	X	X	X	X

4. FINAL REMARKS

There is no doubt that the 21st century society is demanding qualified engineers both in hard and soft skills, including a sine qua non requirement, that of possessing digital communication skills. This is one of the consequences of the current digitalized world where information exchanges usually take place on line particularly in the workplace. In this context, it has been pointed out that higher education is not provisioning STEM students with the soft skills business and industry are urging. Hence the SUCCESS project was conceived, in a bid to leverage prospect engineers and endow them with the communicative abilities that potentially will make them the perfect candidates for a job within the labour market currently and in the mid-term.

In this chapter, the first out of the five training programs making up the SUCCESS project has been described after its implementation and the observation of how participants succeeded in activating multiple subskills or abilities along the course. Once the first module is completed, the project team is looking forward to the next ones and, promote the inclusion of communication skills in engineering programs. By the end of the project, we intend to have created a training program that allows to combine and complement hard and soft skills for the 21st-century engineers.

5. REFERENCES

Balaji, K. V. A., & Somashekar, P. (2009). A Comparative Study of Soft Skills Among Engineers. *The IUP Journal of Soft Skills*, vol. III (3): 50-57.

Cole, A. W. (2016.) Testing the Impact of Student Preference for Face-to-Face Communication on Online Course Satisfaction. *Western Journal of Communication*, 80(5), 619-637, DOI: 10.1080/10570314.2016.1186824

Fadhil, S. S., Ismail, R., & Alnoor, A. (2021). The influence of soft skills on employability: A case study on technology industry sector in Malaysia. Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management, 16: 255-283. https://doi.org/10.28945/4807

Feliù-Mójer, M. (2015). Effective Communication, Better Science. Scientific American. Retrieved from https://blogs.scientificamerican.com/guest-blog/effective-communication-better-science

González-Pérez, L.I. &Ramírez-Montoya, M.S. (2022). Components of Education 4.0 in 21st Century Skills Frameworks: Systematic Review. *Sustainability,* 14 (3). https://doi.org/10.3390/su14031493

González-Salamanca, J.C., Agudelo, O.L. & Salinas, J. (2020). Key Competences, Education for Sustainable Development and Strategies for the Development of 21st Century Skills. A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 12 (24). https://doi.org/10.3390/su122410366

Hening, D. & Koonce, D. (2015). Important soft skills for engineers to succeed in a work environment. Retrieved from http://ieomsociety.org/IEOM_Orlnado _2015/papers

Iordache, C., Mariën, I., & Baelden, D. (2017). Developing Digital Skills and Competences: A Quick-Scan Analysis of 13 Digital Literacy Models. *Italian Journal of Sociology of Education,* 9(1), 6-30. https://doi: 10.14658/pupj-ijse-2017-1-2

Itani, M. & Srour, I. (2015). Engineering Students' Perceptions of Soft Skills, Industry Expectations, and Career Aspirations. *Journal of Professional Issues in Engineering* Education and Practice, 142(1): 02015005 http://dx.doi.org/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000247

Kosky, P., Balmer, R., Keat, W. & Wise, G. (2013). *Exploring Engineering. Cambridge* (Mass.): The Academic Press.

Leahy, D., & Dolan, D. (2010). Digital Literacy: A Vital Competence for 2010? In: Reynolds, N., Turcsányi-Szabó, M. (eds) Key Competencies in the Knowledge Society. *IFIP Advances in Information and Communication Technology*, vol 324. Springer, Berlin, Heidelberg.

Majid, S., Liming, Z., Tong, S. & Raihana, S. (2012). Importance of Soft Skills for Education and Career Success. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, Special issue 2(2). https://10.20533/ijcdse.2042.6364.2012.0147

National Council of Teachers of English (2019). Definition of Literacy in a Digital Age. Retrieved from https://ncte.org/statement/nctes-definition-literacy-digital-age/

Pérez-Llantada, C. (2021). Research Genres Across Languages. In Research Genres Across Languages: Multilingual Communication Online (Cambridge Applied Linguistics, p. I). Cambridge: Cambridge University Press.

Poe, M., Lerner, N. & Craig, J. (2010). Learning to Communicate in Science and Engineering: Case Studies from MIT. Cambridge (Mass.): The MIT Press.

Riemer, M. J. (2007). Communication Skills for the 21st Century Engineer. Global Journal of Engineering Education, 11(1): 89-100.

Ritzer, G. (2007). Introduction to Part I, The Blackwell Companion to Globalization: 16-29. Malden (Mass.): Blackwell.

Sageev, P., & Romanowski, C. (2001). A Message from Recent Engineering Graduates in the Workplace: Results of a Survey on Technical Communication Skills. Journal of Engineering Education 90(4), 685-693.

Siddiq, F., Scherer, R. & Tondeur, J. (2016). Teachers' emphasis on developing students' digital information and communication skills (TEDDICS): A new construct in 21st century education. *Computers & Education*, Vol. 92-93:1-14. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.006

Van Laar, E., van Deursen, A., van Dijk, J. & de Haan, Jos. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72: 577-588. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010

Werker, C. and Ooms, W. (2020) Substituting face-to-face contacts in academics' collaborations: modern communication tools, proximity, and brokerage. *Studies in Higher Education*, 45(7), 1431-1447, https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1655723

Young, S. & Bruce, M. A. (2020). Student and Faculty Satisfaction: Can Distance Course Delivery Measure Up to Face-to-Face Courses? *Educational Research: Theory and Practice*, 31(3), 36-48. https://eric.ed.gov/?id=EJ1274342

Kassim, H., & Ali, F. (2010). English communicative events and skills needed at the workplace: Feedback from the industry. *English for Specific Purposes*, 29, 168–182. https://doi.org/10.1016/j.esp.2009.10.002

Wilson, T. T. & Marnewick, A. L. (2018). A Comparative Study of Soft Skills Amongst the Washington Accord Engineering Degree Graduates with Industry Expectations, *IEEE International Conference on Engineering, Technology and Innovation* (ICE/ITMC), Stuttgart, Germany, 2018, pp. 1-6. https://doi.org/10.1109/ICE.2018.8436282

ANÁLISIS DE LOS ERRORES EN ESTUDIANTES ITALIANOS DE ELE: EL CORPUS CAES

CLAUDIA COLANTONIO
Sapienza – Università di Roma

1. INTRODUCCIÓN

La procedencia de una lengua común garantiza, en menor o mayor medida, la presencia de rasgos léxicos, semánticos, fonéticos o morfológicos semejantes en las lenguas que a partir de ella se originan o que forman parte de la misma familia lingüística: por ejemplo, el alemán y el inglés comparten la vocal temática del participio pasado (inglés: *to drink, drank, drunk*; alemán: *trinken, trank, getrunken*) al tener el mismo origen germánico. Otro ejemplo podría ser el género gramatical compartido entre el sánscrito, el latín y el griego clásico siendo idiomas indoeuropeos: los tres distinguían entre femenino, masculino y neutro, aunque cabe señalar que paulatinamente se ha perdido alguno de estos géneros en la mayoría de las lenguas modernas.

Al margen del parentesco filogenético, también podemos añadir el conjunto de rasgos lingüísticos y culturales que un hablante nativo tiene a su alcance y a los que recurre de manera espontánea y automatizada en cualquier situación comunicativa. El uso de estos elementos del que se dispone naturalmente podría comprometer, o simplemente influenciar el aprendizaje de una lengua extranjera, en la medida en que intervenga el filtro afectivo del aprendiente y se cree una interlengua sistemática[11].

[11] Definida como el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o de una lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje, consideramos que entre el español y el italiano es un proceso casi inevitable por su evidente afinidad. (Centro Virtual Cervantes 1997-2021, URL: bit.ly/45g0Ayk)

La noción de interferencia se debe al trabajo del lingüista polaco-americano Uriel Weinreich, que la definió como "deviations from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact" (1953: 1), poniendo de relieve la influencia recíproca entre lenguas en contacto en hablantes bilingües.

En el *Diccionario de término clave de ELE* (Martín Peris, 2008) se distingue claramente el fenómeno de la transferencia positiva y el fenómeno de la transferencia negativa o interferencia, definiendo al primer concepto como "el fenómeno resultante de emplear con éxito comunicativo elementos propios de una lengua (mayormente, la L1) en otra lengua". De ahí se desprende que el bagaje terminológico, léxico, fonético, morfosintáctico y pragmático que el aprendiente de una LE posee previamente juegan un papel fundamental a la hora de aprender la lengua extranjera, de tal manera que se pueda hablar de un aprendizaje significativo. Sin embargo, la lengua materna o L1 podría dificultar u obstaculizar el aprendizaje de la lengua extranjera: en ocasiones, el aprendiente puede recurrir a sus conocimientos lingüísticos y generales previos y los emplea para el aprendizaje de la LE, incurriendo en errores originados supuestamente por su contacto con la lengua materna. En este caso, se habla de una transferencia negativa (o interferencia): cabe señalar que no todos los errores de un aprendiente están causados por la interferencia o transferencia negativa, aunque distintos autores (Santos Gargallo, 2004; Alexopoulou, 2006; Arcos Pavón, 2009) destacan su preponderante participación en la creación de errores.

El lingüista americano Robert Lado (1957) aportó un importante enfoque en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, el Análisis Contrastivo (AC): en el aprendizaje de una lengua por hablantes de un idioma próximo, como el caso de los italohablantes que aprenden español y viceversa, Lado opina que el estudiante suele trasladar la estructura gramatical de la lengua nativa a la lengua extranjera, aplicando a esta las reglas de su lengua materna. Por lo tanto, la supuesta adherencia entre las dos lenguas puede comprometer el proceso de aprendizaje y adquisición, debido a la fosilización en la producción de expresiones que no corresponden con las del hablante nativo. Así las cosas, Lado

defiende un enfoque didáctico que pueda identificar las equivalencias y las inequivalencas entre la lengua materna y la lengua extranjera y así favorecer el proceso de aprendizaje.

Como es sabido, el italiano y el español son lenguas afines: pertenecen al mismo tipo lingüístico (de hecho, tienen concordancia de género y número y el mismo orden básico de palabras, a saber, sujeto, verbo y objeto/complementos), forman parte de la misma familia, la románica, de manera que estén emparentadas genéticamente. Será suficiente una rápida reseña de los resultados de San Vicente (2007), Matte Bon (2004), Calvi (1995; 2003), Bailini (2016) para ratificar una vez más esa afirmación. Además, se podrían mencionar las correspondencias estructurales y la enorme cantidad de coincidencias léxicas entre los dos idiomas (a modo de ejemplificación, esp. *mandar* vs it. *mandare*; esp. *televisión* vs it. *televisione*; esp. *caramelo* vs it. *caramello*; esp. *médico* vs it. *medico*). A este propósito, Calvi (2004) señala la sensación de "falsa amistad" que se instaura a raíz de la facilidad y de las trampas debidas al estrecho parentesco lingüístico. Trovato (2022: 106) destaca que la cercanía entre las dos lenguas puede ser "molesta y engorrosa si las simetrías y disimetrías existentes en los diferentes planos de la lengua no se abordan con la debida eficacia y profundidad".

Por lo tanto, de manera más o menos consciente, el español y el italiano se prestan a fenómenos de interferencia y transferencia positiva: la innegable semejanza podría llevar a la fosilización de expresiones ajenas a las de un hablante nativo y, por lo tanto, comportar una mayor dificultad a la hora de alejarse de la lengua materna. A pesar del parecido, no existe una simetría o correspondencia perfecta entre los dos idiomas, aunque se trate de los más próximos en términos de tipología lingüística, de parentesco filogenético o de semejanzas estructurales. Una reflexión crítica y metalingüística sobre la naturaleza de las interferencias supone un importante instrumento para rastrear y detectar fácilmente las dudas y los problemas más comunes que se plantean a los italohablantes que aprenden español.

El presente trabajo nace a partir de estas consideraciones y a partir de la consulta del *Corpus de Aprendices de español* (CAES) que forja el

marco teórico necesario para sustentar el objeto de estudio. La metodología se enmarca en el enfoque de investigación del Análisis de Errores Asistido por el Ordenador (CEA) y en los procedimientos de Lingüística de Corpus, específicamente del CAES en formato electrónico. Se trata de un estudio cualitativo y longitudinal, con un enfoque de análisis de datos cuantitativo.

Los objetivos son: en primer lugar, analizar el tipo y la frecuencia de los errores para determinar si se trata de una clase habitual de errores; acto seguido, averiguar si estos errores llegan a fosilizarse; comprobar la tipología de errores más comunes en los tres niveles del MCER que se analizan en el corpus CAES (A1, B1 y C1) y, finalmente, averiguar si la interferencia con el italiano puede motivar la aparición de los errores. El análisis de los errores nos ha permitido proporcionar una clasificación de los mismos, siguiendo también las taxonomías propuestas por Corder (1975), Fernández López (1997) y Vázquez (1991). Las consideraciones de partida son que, efectivamente, se trata de errores frecuentes que podrían llegar a fosilizarse, y que la interferencia con la lengua materna italiana puede explicar el origen de algunos errores.

A partir del análisis de muestras reales, la lingüística de corpus permite corroborar estas consideraciones; por otro lado, este trabajo se enmarca también en el análisis de los errores, propuesto por Corder (1975), en cuanto a la compilación de corpus de datos, identificación de errores, clasificación y descripción de los errores y su explicación.

2. MARCO TEÓRICO

En ámbito lingüístico, el error se considera una desviación de la norma de la lengua meta que ocurre cuando un aprendiente aún no ha interiorizado la regla o la forma correcta (Corder 1975; Ellis 1997; Long y Larsen-Freeman 1991). Al mismo tiempo, desde un enfoque metodológico y didáctico, al formar parte del proceso natural del aprendizaje de una lengua extranjera, los errores vehiculan patrones de desarrollo de la interlengua (Selinker 1972), además de otros fenómenos que se relacionan con la transferencia de la lengua materna, la evasión de la norma y la

sobregeneralización de reglas (Ferreira Cabrera, Elejalde Gómez y Vine Jara 2014)[12].

Un cambio de rumbo, en lo que a la consideración del error se refiere, se debe a Corder (1975) quien lo elevó como procedimiento creativo. En particular, Corder ya en 1967 distinguía entre error propiamente dicho, falta y equivocación: un error se mide según su frecuencia y su sistematicidad; la frecuencia puede ser absoluta (a saber, el número de veces que aparece un error) o relativa (es decir, ocasiones que se detecta en proporción con la extensión del texto). Por otro lado, la sistematicidad es sinónimo de que una regla de la lengua extranjera aún no se ha asimilado y, por lo tanto, esto da lugar a un estadio continuo de aproximación al sistema de la LE (Yonekawa y San-Mateo-Valdehíta, 2022: 72). Si el error forma parte de la competencia del aprendiente y del bagaje lingüístico que posee, la falta o la equivocación descritas por Corder se refieren a la actuación del mismo aprendiente. Es más, son desviaciones no sistemáticas, por lo tanto inconscientes, eventuales y fácilmente corregibles.

Al abordar el ámbito de la interferencia entendida como la transferencia en la lengua extranjera de rasgos (léxicos, morfológicos, fonéticos o sintácticos) que son propios de la L1, el Análisis Contrastivo (AC) considera al error no como la expresión de incapacidad expresiva, sino un buen punto de partida para una reflexión metalingüística y crítica y, por ende, para aprender correctamente una lengua (Santos Gargallo, 1993). El AC es un modelo de investigación que "pone de manifesto las diferencias cuantitativas entre los sistemas lingüísticos" (Fernández González, 1995: 6), por lo tanto puede mostrar las áreas más problemáticas y los obstáculos en lo que a aprendizaje de una lengua extranjera se refiere.

Al margen de estas consideraciones, una metodología basada en el Análisis de Errores Asistido por el Ordenador, tal y como destacan Dagneaux et al. (1998), permite la recuperación automática de datos de grandes cantidades de información con el propósito de desarrollar un

[12] Para profundizar en el tema, véanse, entre otros, Alexopoulou (2006), Cruz Piñol (2012) y Campillos Llanos (2014a; 2014b).

análisis cuali-cuantitativo de las tendencias de uso de la lengua meta por parte del usuario.

En nuestro caso, se ha optado por un estudio enfocado en las producciones escritas de italohablantes de tres niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas que corresponden al nivel "acceso" o A1, al nivel "umbral" o B1 y al nivel C1 o de "dominio operativo eficaz" (MCER, 2002: 25-26) y los datos se han extraído del *Corpus de Aprendices*, un corpus que se inserta en un amplio abanico de recursos lingüísticos encaminados a aproximarse al estudio del español como lengua materna, lengua segunda y lengua extranjera[13]. El corpus con el que se trabaja es el *Corpus de Aprendices de español* (CAES) en su versión 2.1 de marzo 2022, proyecto financiado y promovido por el Instituto Cervantes y desarrollado por Guillermo Rojo e Ignacio Palacios, de la Universidad de Santiago de Compostela.

En su última versión de marzo 2022 se han insertado muestras procedentes de varias L1 de las que no había representación en las versiones anteriores, como el árabe, el chino mandarín, el griego, el polaco, el portugués y el italiano. Es un corpus amplio, con más de un millón de formas, que recoge producciones de hablantes con diferente lengua materna de los niveles A1-C1.

El corpus CAES ha sido objeto de numerosos artículos científicos y monografías (entre los más recientes Palacios Martínez, Barcalá Rodríguez y Rojo, 2019; Sampedro Mella, 2021; Sánchez Morillas y Valero Fernández, 2022), pero la pareja de lenguas español e italiano resulta ser un terreno aún inexplorado por su reciente ingreso en el corpus, por lo tanto nos ha parecido relevante ahondar en este aspecto.

Además del nivel lingüístico de los aprendices (A1 o nivel "acceso", B1 o nivel "umbral" y C1 o nivel de "dominio operativo eficaz") establecido por las directrices del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), se ha realizado la selección del ítem lingüístico:

[13] A modo de ilustración y acercamiento al tema que nos ocupa, cabe señalar los corpus académicos de referencia (CREA, CORDE y CORPES) y los de interés sociolingüístico (ESLORA y PRESEEA).

entre los potenciales errores se ha elegido el sintagma nominal porque es una estructura básica y frecuente y como han demostrado muchos estudios (Calvi 2003; Castillo Peña 2016) entre los estudiantes italohablantes son habituales, incluso en los niveles superiores. Vázquez (1987: 153) señala que pueden ser errores transitorios que surgen por establecer "una falsa concordancia atribuible a la ignorancia del sustantivo.

Como indican diversos autores tales como Shlig (2003), se debería prestar más atención a la concordancia, sobre todo en los estadios iniciales de aprendizaje (Pastor Cesteros 2001: 34), y monitorear la situación para evitar que estos errores se fosilicen en niveles superiores, de ahí surge la necesidad de estudiar la evolución del error en tres niveles ("acceso", "umbral" y "de dominio operativo eficaz"). Efectivamente, uno de nuestros objetivos es demostrar que aun habiendo superado el nivel "acceso" A1, en el que se produce la enseñanza-aprendizaje de este aspecto gramatical, y el nivel "umbral" B1 en el que el mismo se consolida, aún en el nivel C1 se producen errores de concordancia de género y/o número en el seno de los sintagmas nominales, llegando a fosilizarse.

Las taxonomías para la clasificación de los errores son numerosas y heterogéneas, con bases metodológicas muy diferentes (Corder, 1975; Fernández López, 1997; Santos Gargallo, 1993), lo cual imposibilita su comparación y la comparación de los resultados.

Por razones de extensión, no podemos detenernos en la definición de cada tipo de error ni en la categorización y taxonomía para su clasificación, pero para una exposición y sistematización detalladas y exhaustivas resultan altamente recomendables las aportaciones de Penadés (2003) y de Santos Gargallo (1993). Aquí nos limitamos a recoger la propuesta de Vázquez (1999) por resultar, a nuestro juicio, una de las más exhaustivas y completas.

TABLA 1. *Clasificación de los errores*

Criterio lingüístico	errores de adición
	errores de omisión
	errores de yuxtaposición
	errores de falsa colocación
	errores de falsa selección
Criterio etiológico	*errores interlinguales*
	errores intralinguales
	errores de simplificación
Criterio comunicativo	errores de ambigüedad
	errores irritantes
	errores estigmatizantes
	errores de falta de pertinencia
Criterio pedagógico	errores inducidos vs. creativos
	errores transitorios vs. permanentes
	errores fosilizados vs. fosilizables
	errores individuales vs. colectivos
	errores residuales vs. actuales
	errores congruentes vs. idiosincrásicos
	errores de producción oral vs. escrita
	errores globales vs. locales
Criterio pragmático	errores de pertinencia (o discursivos)
Criterio cultural	errores culturales

Fuente: Vázquez (1999)

Una vez asumida la existencia de taxonomías y de clasificaciones distintas, cabe preguntarse: ¿cómo se identifican los errores?, ¿cómo se deben entender? Contestar estas preguntas conlleva tomar en consideración las fases del análisis de errores, descritas por Alba Quiñones (2009):

a) Compilación del corpus de datos;

b) Identificación de los errores;

c) Catalogación de los errores;

d) Descripción de los errores;

e) Explicación de los errores;

f) Terapia de los errores.

En el caso que nos ocupa contamos con un corpus de datos ya conformado, por lo tanto podemos pasar de alto la primera fase destacada por Alba Quiñones (2009). A continuación se identificarán las posibles estructuras de un sintagma nominal, determinando además una catalogación de los errores, pero para delimitar aún mejor el objeto de estudio resulta importante también reflexionar sobre la esencia de un corpus lingüístico y sobre sus características principales.

En líneas generales, los corpus ofrecen al usuario (investigador o estudiante) la posibilidad de tener acceso a un conjunto amplio de textos (escritos y/u orales) digitales ya procesados, representativos de una lengua o de una variedad lingüística y que se han codificado para ser analizados posteriormente de manera científica (Rojo, 2021, p. 1; Sinclair, 1996). Además, resulta necesario añadir a este cuadro algunos rasgos definitorios: en un corpus prima la selección de textos auténticos, según criterios establecidos previamente (a modo de ejemplificación, mencionamos la modalidad de la lengua, la naturaleza física de los datos, la cobertura y la temática, el número de lenguas, la disponibilidad y el modo de recopilación), para otorgar un uso de la lengua que sea real, auténtico y actual. En términos generales, un corpus lingüístico no es un mero listado de palabras decontextualizadas; son más bien expresiones o lemas que pertenecen a un ámbito comunicativo, que se extraen de recursos digitales y que forman parte de una lengua de especialidad. Un corpus recoge datos auténticos procedentes de textos naturales que están almacenados en formato electrónico, lo que, por un lado, acelera la búsqueda de informaciones y, por otro, permite una actualización y una inserción constantes de los materiales. Supuestamente, el desarrollo en formato digital permite gozar de una gestión más autónoma por parte del usuario y un trabajo mejor organizado, estimulando un conjunto de procesos cognitivos mucho más completos y complejos respecto a las fórmulas tradicionales.

Asimismo, otro rasgo diferenciador es la representatividad, ya que en términos generales un corpus refleja una variedad lingüística o una lengua de especialidad, según la finalidad que tenga: por ejemplo, el CORPES XXI es una banca de datos general que representa el español del siglo XXI, es decir, la lengua en un eje diacrónico y diatópico ya que

cuenta con un conjunto amplio de textos representativos del mundo hispánico en un preciso momento histórico. Otro ejemplo que recoge una variedad lingüística podría ser el CORDE (*Corpus Diacrónico del Español*) que está diseñado para extraer informaciones y datos sobre el español hablado desde sus inicios hasta el año 1974 y recoge textos de diferentes géneros (narrativos, religiosos, jurídicos entre muchos). Por otro lado, *WebLesp. Corpus de comunicación digital especializada en español* es un corpus que corre a cargo de Sara Piccioni y de Gianluca Pontrandolfo (2021; 2022) y que reúne textos publicados en la web y representativos de la comunicación especializada y divulgativa en español en cuatro macroámbitos de conocimiento especializado: ciencia (el tema del cambio climático), derecho (divorcio en España), economía (macroeconomía española), medicina (cáncer de mama).

Al margen de lo arriba mencionado, es interesante notar que un corpus representa una herramienta para seleccionar las estructuras lingüísticas más comunes en las producciones reales de los hablantes nativos de una lengua. Es una valiosa ayuda a disposición de los estudiantes de una lengua extranjera o de una lengua de especialidad que les otorga también la autonomía de elegir por sí mismos qué aprender y cómo aprenderlo (Alonso Pérez-Ávila, 2007, p. 24).

Por último, otra característica es la finalidad concreta de los corpus debido a criterios de diseño: los distintos tipos de corpus se diferencian por el tamaño o por la procedencia de los datos recogidos. En este sentido, por un lado se pueden destacar los corpus en bruto, formados casi exclusivamente por textos, y, por otro, los corpus anotados, es decir, conjunto de textos enriquecidos por informaciones lingüísticas (lema o categoría sintáctica, estructura lingüística) e informaciones no lingüísticas (autor, procedencia, año, argumento).

3. RECOGIDA DE DATOS

Para realizar la recogida de datos, es importante subrayar que el buscador de CAES no permite desarrollar una búsqueda por tipo de sintagma, sino por tipo de elemento gramatical, etiqueta o lema; por lo tanto, hay

que tener en cuenta la categoría gramatical y, en nuestro caso, las estructuras posibles que presenta un sintagma nominal (Tabla 2).

La estructura más básica es aquella que únicamente contiene un núcleo, el sustantivo (ej *libro*). Sin embargo, esta no resulta especialmente de interés para este estudio porque ese núcleo no establece concordancia con ningún otro elemento de la frase.

Los siguientes tipos de sintagmas son aquellos que llevan en posición antepuesta o en posición pospuesta del núcleo un determinante, al que se le pueden añadir también diferentes complementos del nombre (ej *los libros; libros varios*). Cabe resaltar que los determinantes son palabras que siempre acompañan a un sustantivo, son variables, por lo tanto concuerdan en género y número con el sustantivo mismo, y generalmente se anteponen a él: esta categoría consta de numerales, posesivos, artículos y demostrativos (Muñoz-Basols *et al*., 2017: 497).

Esta estructura se puede volver un poco más compleja porque los sustantivos exigen o serán acompañados por un artículo (ej *los libros interesantes; los interesantes libros*) y otros determinantes. Por lo tanto, en estos casos encontraríamos dos determinantes acompañando al núcleo.

Si se realiza en el CAES la búsqueda por determinantes puede localizarse cualquiera de estos seis tipos de sintagmas nominales. Independentemiente de cuál sea la posición que ocupen los miembros y de cuántos determinantes o cuántos complementos del nombre pueda haber en un mismo sintagma, al final lo que nos interesa son los tipos de palabras que acompañan al sustantivo.

TABLA 2. *Estructuras del sintagma nominal (SN) y ejemplificaciones*

Estructura del Sintagma Nominal (SN)	Ejemplo
0) Nombre (N)	*Libro*
1) Determinante + Nombre (Det. + N)	*Los libros*
2) Nombre + Determinante (N + Det)	*Libros varios*
3) Determinante + Nombre + Complemento de Nombre (Det. + N + CN)	*Los libros interesantes*
4) Determinante + Complemento de Nombre + Nombre (Det. + CN + N)	*Los interesantes libros*
5) Determinante + Determinante + Nombre (Det. + Det. + N)	*Los mismos libros*
6) Determinante + Determinante + Nombre + Complemento de Nombre (Det. + Det. + N + CN)	*Los mismo libros interesantes*
7) Nombre + Complemento de Nombre (N + CN)	*Libros interesantes*
8) Complemento de Nombre + Nombre	*Interesantes libros*

Fuente: elaboración propia

Es cierto, por otro lado, que existen diferentes tipos de complemento de nombre (Tabla 3), ya que el adjetivo no es la única clase de complemento del nombre posible. Sin embargo, cuando un complemento del nombre es un sintagma preposicional o una aposición, no suelen establecerse concordancias con el núcleo; esto ocurre cuando el complemento del nombre es un adjetivo. En algunos casos, cuando el complemento de nombre es una subordinada adjetiva o de relativo, si el relativo es variable en cuanto al género y al número (*el cual / la cual / los cuales / las cuales, cuyo / cuya / cuyos / cuyas*), también existe concordancia. Por lo tanto, se han tomado en cuenta en el presente análisis.

TABLA 3. *Tipos de complemento de nombre (CN)*

Tipo de CN y ejemplo	
Adjetivo o sintagma adjetival (*el libro interesante*)	Relativos variables en género y número • *El cual / La cual / Los cuales / Las cuales* • *Cuyo / Cuya / Cuyos / Cuyas*
Sintagma preposicional (*el libro de matemáticas*)	
Subordinada adjetiva (*el libro que te presté*)	
Sintagma nominal o aposición (*el libro Patria*)	

Fuente: elaboración propia

Tras introducir los parámetros de búsqueda en el buscador de CAES, se han comprobado uno a uno los resultados obtenidos porque algunas de las muestras contienen palabras extranjeras (el *jazz*, el *hip-hop* y la *deep-house*) o corresponden a palabras que no existen en español (**A mi me gusta mucho el cinema; *Esta vacaziones fue tan divertida que llena de relajes*). Por lo tanto, se han eliminado al no proporcionar datos acerca de la concordancia. Por otro lado, a la hora de cuantificar el número de sintagmas nominales, hay que tener en cuenta que, si la búsqueda se hace por determinantes, vamos a encontrar más determinantes que sustantivos porque en un sintagma nominal podría aparecer más de determinante (ej. la frase agramatical **los últimos cuatros [días]* aparece dos veces en la categoría determinante por el artículo y el numeral, y otra vez en la categoría adjetivo).

A la hora de cuantificar el número de sintagmas nominales, se deberá considerar que el mismo sintagma nominal se ha localizado tres veces, pero se trata de un único ejemplar.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

Realizando la búsqueda por determinantes y por adjetivos, se obtiene el número de sintagmas nominales que se han analizado en este trabajo (Tabla 4).

TABLA 4. *Número total de sintagmas nominales (SN) dividido por niveles*

	A1	B1	C1	Total
SN totales	1514	1803	122	3439

Fuente: elaboración propia

Una vez recopilados los sintagmas nominales, se han analizado cuatro tipos distintos de errores de concordancia: en primer lugar, los errores de número que pueden darse en el determinante o en el adjetivo; por otro lado, los errores de género que pueden ocurrir en el determinante o en el adjetivo o en ambos. Otro error afecta a la forma de adjetivos y sustantivos, y se produce por emplear incorrectamente los morfemas *-o, -a, -e* que suelen aparecer al final de la palabra (a veces se añade un morfema cuando no es necesario a sustantivos que terminan en consonante, como **imagine*); los errores de forma no solamente se cometen con adjetivos y sustantivos, sino también con determinantes o al emplear el morfema que no corresponde.

Tras recopilar y calcular el número exacto de sintagmas nominales y una vez establecidos los errores analizables, el estudio se ha realizado de esta manera: en primer lugar, se ha calculado el número total y porcentual de errores, teniendo en cuenta la cantidad total de SN. El segundo paso ha sido determinar el tipo de error en términos numéricos y porcentuales (de género, de forma, etc.). En tercer lugar se ha calculado

cuál es el elemento variable del sintagma nominal que acumula el mayor número de errores: si es el determinante, el sustantivo o el adjetivo. Finalmente, en el caso de los errores que se producen en los determinantes, se ha calculado el porcentaje absoluto y relativo de errores en cada uno de los determinantes (Tabla 5).

El análisis desarrollado nos permite llegar a algunas conclusiones: en primer lugar, el número de errores de concordancia desciende casi completamente en C1, mientras que en B1 descienden ligeramente.

TABLA 5. *Número total de sintagmas nominales erróneos divididos por nivel lingüístico*

	A1	B1	C1	Total
SN total	1514	1803	122	3439
SN erróneos	94	71	1	166
Porcentaje de SN erróneos	6,20%	3,94%	0,81%	4,83%
Errores totales	184	90	3	277

Fuente: elaboración propia

Como es sabido, el italiano y el español son lenguas flexivas, por lo tanto las palabras cuentan con desinencias diferentes según el número y el género. Los errores de concordancia de número, que en las producciones escritas resultan ser los más frecuentes, se ocasionan a raíz de la ausencia del morfema plural en parte o en varios de los elementos del sintagma nominal; dentro de esta categoría de errores, también tienen cabida casos en los que no se ha elegido correctamente el número del sintagma nominal. Comparando los niveles de competencia, los errores de número descienden en C1, pero no es lo mismo en B1. También se registran errores de género, aunque en medida inferior, que suelen ocurrir con determinantes y adjetivos. El porcentaje más significativo es el de los errores formales, que en términos porcentuales aparecen con mucha más frecuencia que los de género, por ejemplo. Los errores en la forma son muy recurrentes entre los aprendices de nivel A1, como **soy muy felice*; **suas canciones*; **mis generes favoritos*; **un exame* o **un*

cordiale saludo (Tabla 6). También se dan otros errores, que en la mayoría de los casos son palabras inexistentes en español, como **appellido*; **cinema*; **gelata*, y a ciencia cierta los/las estudiantes han incurrido en calcos e interferencias lingüísticas debidos a la proximidad existente entre el español y el italiano.

TABLA 6. *Tipos de errores más frecuentes según el nivel lingüístico*

Tipo de error	A1	B1	C1	Total	%
Género	12	17	0	29	10,4%
Número	35	34	1	70	25,3%
Apócope	3	0	0	3	1,1%
Errores en la forma	107	29	0	136	49,1&
Otros errores	27	10	2	39	14,1%
Errores totales	184	90	3	277	100%

Fuente: elaboración propia

Si se analiza por separado el número de errores en determinante y adjetivo, se observa claramente que el determinante acumula más errores que el adjetivo. Además, se aprecia un notable descenso en el número total de palabras con errores, de 67 del nivel A1, a 42 del nivel B1 a 1 del nivel C1 (Tabla 7).

TABLA 7. *Porcentaje absoluto y relativo de errores según el tipo de determinante*

Tipo de determinante	N° de determinantes	Total errores	Porcentaje absoluto	Porcentaje relativo
Numeral	229	13	9,4%	5,67%
Artículo determinado	1006	39	28,8%	3,87&
Artículo indeterminado	445	15	11%	3,37%
Posesivo	602	48	35,4%	7,97%
Demostrativo	75	3	2,2%	4%
Indefinido	212	15	11%	7,07%
Artículo neutro	43	3	2,2%	6,97%
Total	2612	138	100%	

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

En este trabajo de clasificación, nos hemos propuesto abordar el ámbito del análisis de los errores en estudiantes italianos de español como lengua extranjera, ya que se trata de una cuestión interesante. Dignos de ser mencionados son el *Corpus del Español de los Italianos* (CORESPI) y el *Corpus del Italiano de los Españoles* (CORITE), implementados por Sonia Bailini: se trata de dos corpus paralelos, que constan de textos escritos por 45 parejas de aprendientes de español y de italiano como lengua extranjera, realmente interesante en lo que a adquisición de segundas lenguas se refiere, por ser estas afines a la L1 de los aprendientes mismos.

El presente estudio se enmarca dentro del ámbito metodológico de la investigación cualitativa, pues nos hemos propuesto llevar a cabo un análisis descriptivo e interpretativo de los errores, precisamente en el contexto italiano. Al margen del enfoque de tipo cualitativo, nos hemos decantado también por una investigación de tipo cuantitativo y heurístico, que ha sacado a la luz algunos resultados interesantes con relación a las producciones escritas de italohablantes de los niveles del MCER A1, B1 y C1 y los datos se han extraído del *Corpus de Aprendices CAES*. Se han analizado los errores de concordancia de género y número en el interior de los sintagmas nominales, es decir, que no se ha tenido en cuenta la concordancia entre el sujeto y el verbo o entre el sujeto y el atributo, de los elementos que constituyen un sintagma nominal.

En primer lugar, los errores en los sintagmas nominales resultan más frecuentes y comunes entre los aprendices de nivel "acceso" y de nivel "umbral", mientras que desaparecen por completo en el nivel de "dominio operativo eficaz" con un único error en cuanto a la concordancia de número (**Lo que más me ha gustado de la peli son los actores, jovenes, ambiciosos y con mucha ganas de mejorar y aprender*). Por lo tanto, podríamos elaborar la conclusión de que los errores de concordancia de género y de número no llegan a fosilizarse, sino que en niveles intermedios (a partir de B2 y C1) se reducen casi completamente.

En cuanto al tipo de error, en el nivel A1 los errores más frecuentes son la concordancia de número, los errores en la forma (**soy muy felice;*

un exame; *un piqueño; *Tengo dos pasiones mui fuertes*) y otros errores, como el empleo del artículo (definido o indefinido) con el posesivo (te hablo de la mi familia; *el mi capo ha hablado* [...]). En el nivel intermedio destacan errores en cuanto a concordancia de número (**Mis compañero de trabajo [...]; *Había muchas gente a esto evento;* [...] **una habitaciones cerca del mar*); otros errores como el empleo del artículo equivocado (**Lo más importante es que el hotel sea cerca de la metro* [...]; [...] **acompañado a la altar*); errores en la concordancia de género ([...] **es un actriz*) y errores en la forma (**Era una imagine súper bonita* [...]). Finalmente, en el nivel avanzado solo se da un caso de error en la concordancia de número ([...] **con mucha ganas de mejorar y aprender*) y errores que tienen que ver con el empleo de la forma neutra del artículo ([...] **una chica cuyo sueño es lo de abrir un grande fast-food*).

El análisis de los errores en el determinante y en el adjetivo permite observar claramente que el primero acumula más errores que el segundo y que ambos descienden en el nivel intermedio y desaparecen casi por completo en el nivel avanzado: aunque el error disminuya en B1, sigue siendo muy frecuente, pero determinar si se trata de un error típico de italohablantes necesitaría de estudios comparativos.

El porcentaje absoluto por tipo de determinante revela que los posesivos acumulan más errores, seguidos por el artículo definido, los indefinidos y el artículo indefinido; de todas formas, los numerales, los demostrativos y el artículo neutro se emplean menos, pero en términos relativos son más significativos.

Los resultados que acabamos de describir permiten alcanzar algunas conclusiones: en primer lugar, los errores de concordancia descienden en niveles superiores, pero no desaparecen por completo. Aunque el error disminuya, sigue siendo frecuente sobre todo en B1. Por otro lado, entre los errores de concordancia el más común es de género (comparación A1 – C1). Por último, en el nivel B1 se observan errores de género tanto en sustantivos canónicos (es decir, masculinos terminados en –o y femeninos terminados en –a), así como en sustantivos no canónicos. Teniendo en cuenta que muchos de los sintagmas nominales con errores

son palabras de uso corriente y a pesar de que las reglas deberían estar interiorizadas en un nivel B1, parece que los errores de género llegan a fosilizarse en niveles intermedios pero tienden a desaparecer en el nivel avanzado.

Los datos recopilados nos permiten abrir el camino a las relaciones entre tipo de errores, niveles de lengua y fosilización. Es evidente que nuestro trabajo ha sido un somero acercamiento al análisis de los errores que se ha basado exclusivamente en los sintagmas nominales. Como trabajo futuro planificamos extender el análisis a otros elementos gramaticales, como la concordancia entre sujeto y verbo, y también realizar un análisis contrastivo entre los errores de todos los niveles que el corpus CAES proporciona y entre lenguas. Estas ampliaciones podrían redundar en beneficio de los estudios acerca de la adquisición y la enseñanza del español como lengua extranjera.

6. REFERENCIAS

Alba Quionez, V. de (2009). El análisis de errores en el campo de español como lengua extranjera. Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5, 1-16.

Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Porta Linguarum: revista internacional de Didáctica de las lenguas extranjeras*, 5, 17-35.

Alonso Pérez-Ávila, E. (2007). El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 37, pp. 11-32.

Arcos Pavón, M. E. (2009). *Análisis de errores, contrastiva e interlengua en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Universidad Complutense de Madrid.

Bailini, S. (2016). *La interlengua de lenguas afines: el español de los italianos, el italiano de los españoles*. Led Edizioni.

Calvi, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*. Guerini Scientifica.

Calvi, M. V. (2003). Lingüística contrastiva de español e italiano. *Mots Palabras Words*, 4, 17-34.

Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *Revista RedELE*, 1.

Campillos Llanos, L. (2014a). Errores léxicos en el español oral no nativo: análisis de la interlengua basado en corpus. *Revista ELUA*, 28, 85-124.

Campillos Llanos, L. (2014b). Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 16, 5-27.

Castillo Peña, C. (2016). La concordancia en las primeras gramáticas del español para italianos (ss. XVI-XVIII). En E. Sainz González, I. Solís García, F. Del Barrio de la Rosa y I. Arroyo Hernández (eds.), Geométrica explosión. Estudios de lengua y literatura en homenake a René Lenarduzzi (pp. 15-64).

Centro Virtual Cervantes 1997-2021. Recuperado el 15 de diciembre de 2022, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Recuperado el 14 de diciembre de 2022, de http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, 5 (4), 161-170.

Corder, S. P. (1975). Error analysis, interlanguage and second languade acquisition. *Language Teaching & Linguistics: Abstracts,* 8(4), 201-218.

Cruz Piñol, M. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*, Arco/Libros.

Dagneaux, E., Denness, S. Y Granger, S. (1998). Computer-aided error analysis. *System,* 26, 163-174.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*, Oxford University Press.

Fernández González, J. (1995). *El análisis contrastivo: historia y crítica,* Universidad de Valencia.

Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edelsa.

Ferreira Cabrera, A., Elejalde Fómez, J. y Vine Jara, A. (2014). Análisis de errores asistido por computador basado en un corpus de aprendientes de español como lengua extranjera. *Revista signos*, 47(86), 385-411.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*, Ann Arbor.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*, Longman.

Martín Peris, E. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE.* Recuperado el 27 de noviembre de 2023, de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Matte Bon, F. (2004). Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia. *Revista RedELE.*

Muñoz-Basols, J., Moreno, N., Taboada, I. y Lacorte, M. (2016). *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica*, Routledge.

Palacios Martínez, I., Barcala Rodríguez, F. y Rojo, G. (2019). El "Corpus de Aprendices del Español" (CAES) y sus aplicaciones para la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. En M. Blanco Domínguez, H. Olbertz y V. Vázquez Rozas (coords.), Corpus y construcciones: perspectivas hispánicas (pp. 273-302).

Pastor Cesteros, S. (2001). La concordanica en la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera. *ELUA. Estudios de Lingüística. Anexo 1*, 5-60.

Piccioni, S. y Pontrandolfo, G. (2021). Weblesp: corpus de comunicación digital especializada en español. arquitectura, compilación y usos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA),* 59(1)

Pontrandolfo, G. y Piccioni, S. (2022). *Comunicación especializada y divulgación en la red: aproximaciones basadas en corpus*, Routledge.

Real Academia Española: Banco de datos (CORDE). *Corpus diacrónico del español.* Recuperado el 8 de noviembre de 2022, de https://www.rae.es/banco-de-datos/corde

Real Academia Española: Banco de datos (CORPES). *Corpus del español del siglo XXI.*. Recuperado el 8 de noviembre de 2022, de https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi

Rojo, G. (2021). *Introducción a la lingüística de corpus en español*, Routledge.

San Vicente, F. (2007). *Partículas/Particelle. Estudios de lingüística contrastiva español e italiano,* Cleub.

Sampedro Mella, M. (2021). De la práctica a la teoría: análisis del acto de solicitud en el Corpus de Aprendices de Español (CAES) y propuesta para una mejora didáctica. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA),* 59(1), 63-89.

Sánchez Morillas, C. M. y Valero Fernández, P. (2022). El uso de las interjecciones propias e impropias por estudiantes de ELE: frecuencias de uso y valores reflejados en el corpus CAES. *Didáctica, Lengua y Literatura,* 34, 137-145.

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Síntesis.

Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (dirs.), Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) (pp. 391-410).

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(1-4), 209-231.

Shlig, C. (2003). Analysis of agreement errors made by third year students. *Hispania*, 2, 312-319.

Sinclair, J. (1996). *EAGLES. Preliminary Recommendations on Corpus Typology.* Recuperado el 29 de octubre de 2022, de http://www.ilc.cnr.it/EAGLES96/corpustyp/corpustyp.html

Trovato, G. (2022). *El comentario lingüístico-traductológico entre lenguas tipológicamente afines (español > italiano)*, Editorial Comares.

Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Peter Lang.

Yonekawa Takagi, K. y San Mateo Valdehíta, A. (2022). Análisis de errores en el uso del artículo en textos de aprendientes japoneses de español L2. Estudio de corpus. *Cuaderno CANELA: Revista anual de Literatura, Pensamiento e Historia. Metodología de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y Lingüística de la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana,* 33, 71-89.

EL SUFIJO *-ÍSIMO/-ÍSIMA*: UN SUFIJO *UTILÍSIMO* Y *PRODUCTIVÍSIMO* EN EL AULA DE ELE

JOSÉ RAMÓN CRUZ ESCUDERO
Instituto Cervantes

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo hemos pretendido identificar cómo son los procesos de adquisición y asimilación de las unidades deadjetivales por derivación en los aprendientes no nativos de la lengua española. Nos hemos centrado en el sufijo de grado máximo *-ísimo/-ísima*, por su alta frecuencia de aparición, rentabilidad y productividad en el aula de ELE. Con este fin, hemos revisado los procesos de adquisición léxica de los adjetivos (identificando los procesos de adquisición y asimilación de las características léxicas de la formación mediante derivación de estas unidades), con la meta de que los informantes llevaran a cabo una reflexión metalingüística que les permitiera reflexionar y analizar cómo se adquieren las reglas generales de formación de palabras (RFP) concernientes a la creación de adjetivos en el aula de ELE.

Para ello, hemos necesitado llevar a cabo un estudio de las características propias de estas formaciones −que emplean este sufijo de grado máximo− que nos condujera al conocimiento de las ventajas que tiene su estudio, práctica y reflexión para el docente en el aula. Pero también debemos reseñar que, para nuestros informantes, el estudio de estas formaciones y el conocimiento de sus reglas de formación y derivación les va a suponer una mayor capacidad, conocimiento y/o entendimiento de la lengua meta, al adquirir un conocimiento más amplio y profundo de la misma (a través de una mejor comprensión de estos recursos léxicos). En suma, nuestro objetivo principal consistió en reflexionar sobre la

enseñanza y aprendizaje de las unidades adjetivales por derivación, su conocimiento, su operatividad y puesta en práctica en el aula de ELE.

2. ANTECEDENTES: LA MORFOLOGÍA EN EL AULA DE ELE

A través de la revisión bibliográfica que hemos llevado a cabo para redactar este artículo, junto a nuestra experiencia docente, hemos podido extraer que los profesores de ELE no se ocupan específicamente de la morfología léxica[14] debido al hecho de no ser prioritaria para ellos, y esto ha sido reseñado con anterioridad por diversos autores especialistas en el empleo de la morfología en ELE[15]. Como, por ejemplo, Serrano Dolader (2006-2018), Varela (2003), Baralo (2000), Montero Curiel (2009), Fernández Alonso (2021), Díaz Hormigo (2006), La Torre Ródenas (2000) y Liceras (2009), entre otros.]. No obstante, el empleo de esta en clase puede ser eficaz para corregir errores léxicos o a la hora de presentar y definir nuevos términos que se presenten en clase. El profesor debe tomar conciencia de que las relaciones semánticas entre palabras son importantes, aun así, también deben serlo las relaciones morfológicas entre los componentes de una familia de palabras. Sin duda, un vacío reseñable se debe al hecho de que los profesores de ELE no suelen estar familiarizados específicamente con cuestiones relativas a la formación de palabras en español, y especialmente a su aplicación en el ámbito ELE.

Asimismo, hay una serie de criterios difíciles de implementar en la clase de ELE (sílabas, bases léxicas, entre otros), en las que no se observa el potencial de la morfología léxica en ELE; y, además, tampoco hay estudios empíricos que permitan pautar, por niveles, la derivación de palabras enfocada a estudiantes de ELE. Esto se ve −manifiestamente− si atendemos a los estudios reseñados con anterioridad a pie de

[14] Ni con la profundidad deseable, ni empleando instrucciones planificadas sobre la misma.

[15] Como, por ejemplo, Serrano Dolader (2006-2018), Varela (2003), Baralo (2000), Montero Curiel (2009), Fernández Alonso (2021), Díaz Hormigo (2006), La Torre Ródenas (2000) y Liceras (2009), entre otros.

página, y, por ejemplo, en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) que no proporcionan un estudio dilatado sobre la formación de palabras y su implantación en el aula. El hecho de considerar la formación de palabras como procesos que no atienden a una regularidad sistemática, como las de las reglas sintácticas, ha llevado a clasificar a la morfología léxica como parte del léxico con un tratamiento estratégico, tal y como se puede comprobar en el PCIC.

En relación con todo esto, autores como Muñoz Liceras (2009) o Serrano-Dolader (2018) proponen el principio de segmentación consistente en trocear las palabras para desarrollar el vocabulario en L2, hecho que potencia la conciencia morfológica de los discentes. Así, la morfología no es prioritaria, sino que aparece de modo incidental, perspectiva que explica que los profesores no estén familiarizados con los temas específicos de la formación de palabras en el aula de ELE. Todo esto hace que no se le presté la atención, además de no otorgarle la importancia que su empleo tiene en la adquisición y competencia léxica de los aprendientes de ELE. El profesor interesado en implementar la formación de palabras con sus estudiantes tiene que ayudarles a escudriñar las palabras para conocer sus características y reflexionar sobre sus elementos.

Los diversos métodos de la enseñanza de lenguas que han aparecido a lo largo de la historia, desde el método de gramática-traducción hasta llegar a los enfoques y métodos más comunicativos, además del enfoque léxico, (el cual hay que reseñar como es el más cercano a la morfología léxica) no prestaron demasiada atención a la enseñanza de los procedimientos de formación de palabras. Tras un estudio de los diversos enfoques reseñados vemos como todos han desatendido la reflexión morfológica en sus teorías, siendo su atención al conocimiento léxico reducida a emplear listados de palabras y con una inclusión del léxico más frecuente de cada temática planteada, sin una profunda reflexión de la constitución interna de cada palabra inserta en dichos listados. De este modo, con un conocimiento más profundo de cómo se forman las unidades por derivación, el estudiante tiene un potencial creativo que puede explotar autónomamente en su trabajo con el léxico en clase.

Diversos estudios centrados en la formación de palabras en español han dado como resultados varias teorías sobre el desarrollo de las creaciones léxicas y la formación de palabras en las L2, en su estructura interna[16]. Esto es, de cómo se producen en los aprendientes los complejos procesos de adquisición de una segunda lengua.

En este punto, Baralo (1996) manifiesta lo siguiente:

> La hipótesis más fuerte, pero también la más atractiva, es suponer que la adquisición de la competencia morfológica de los no nativos puede estar constreñida por principios o reglas de la GU, sea porque acceden directamente a ella, sea a través de la propia LM. [...] Todas las investigaciones precedentes hasta aquí se apoyan en el material léxico variable, a través de las diversas reglas de formación de palabras (RFP), pertenecientes a la lengua materna correspondiente para explicar cómo el aprendiz toma como punto estas RFP, que ya ha asimilado en su lengua nativa para intentar, a partir de ellas, cubrir sus necesidades léxicas en la L2. (Pág. 145).

Como expone Serrano Dolader (2006):

> Aunque en diversos manuales de enseñanza de ELE se incluyen algunos ejercicios y explicaciones sobre formación de palabras en español, es este un aspecto muy descuidado en los materiales de ELE ya que, salvo raras excepciones, los procedimientos de formación de palabras no se presentan de una manera sistemática y útil para el aprendiente de español. (Pág. 147) La formación de palabras constituye uno de los recursos básicos de cualquier idioma y es para los aprendientes de capital importancia conocer el mecanismo de la creación léxica a partir de las posibilidades internas de la lengua, pero sin olvidar que tan importante como aumentar el vocabulario del alumno, es conseguir que comprenda los valores que encierran los diferentes componentes en los llamados campos derivativos o etimológicos, es decir, no separar lo gramatical de lo significativo. (Pág. 78-79)

En línea con los argumentos de Baralo (1996) y Serrano-Dolader (2009), podemos calificar como significativo que, entre las numerosas monografías sobre temas específicos de ELE, hasta el momento no exista (aunque alguno se presente como tal) un manual o artículos referentes a la formación de palabras específicamente enfocado a los estudiantes extranjeros.

[16] Véase los autores en la nota al pie número 2.

En este sentido, Molina (1997) afirma:

> La formación de palabras constituye uno de los recursos básicos de cualquier idioma y es para los aprendientes de capital importancia conocer el mecanismo de la creación léxica a partir de las posibilidades internas de la lengua, pero sin olvidar que tan importante como aumentar el vocabulario del alumno, es conseguir que comprenda los valores que encierran los diferentes componentes en los llamados campos derivativos o etimológicos, es decir, no separar lo gramatical de lo significativo. (Pág. 78-79)

Decisivamente, las "carencias" revisadas en la bibliografía, hasta ahora existente en morfología en ELE, nos han llevado a comenzar esta investigación, con el objetivo de abarcar un terreno no explorado −hasta el momento− dentro de la morfología léxica, como es el de estudiar y analizar el empleo del sufijo de grado máximo (o superlativo como aparece en los manuales) *-ísimo/-ísima* en el aula de ELE, ejecutando un tratamiento en el aula de tipo morfológico. Asimismo, en este punto es preciso ir prestando atención a los errores producidos por los estudiantes de ELE, al tratarse de un procedimiento diferente a como un estudiante nativo de la lengua española afronta y desarrolla la formación de adjetivos y todas sus creaciones léxicas.

3. EL SUFIJO *-ÍSIMO/-ÍSIMA*: ASPECTOS TEÓRICOS

El sufijo *-ísimo/-ísima* es un sufijo intensificador, concebido habitualmente como un elemento flexivo por su capacidad para combinarse prácticamente con cualquier adjetivo: *primero/primerísimo*, *delicado/delicadísimo*, *andaluz/andalucísimo*. Por otro lado, algunos autores hablan también de adjetivos deadjetivales formados por *-ísimo/-ísima*, aunque debemos tener en cuenta que este sufijo intensificador superlativo es más bien un sufijo apreciativo. En el diccionario de uso del español (DUE) de Moliner (3. ed.; 2008), encontramos que se trata de un sufijo de adjetivos superlativos que intensifica el grado de aplicación del adjetivo en mayor medida que muy. Por otro lado, en el diccionario de la RAE se presenta como un sufijo para formar el grado superlativo de adjetivos y de algunos adverbios como en *malísimo, blanquísimo, lejísimos, cerquísima.* Combinado con *-ble*, toma la forma

-bilísimo en *amabilísimo, notabilísima*[17]. A modo de ejemplo, *guapísima* expresa la cualidad de *guapa* en mayor grado que *muy guapa*, y, en una expresión progresiva, se dice *es muy guapa... guapísima.*

A veces, este sufijo puede considerarse morfema derivativo, debido a que efectúa una alteración del significado del primitivo a la manera de los sufijos apreciativos y particularmente de los aumentativos. En algunas áreas de Hispanoamérica el uso del aumentativo *-azo* y del superlativo *-ísimo/-ísima* coinciden: *bueno/buenazo/buenísimo*.Su combinación no está limitada, como suele concebirse, puesto que también se añade a bases nominales, *general/generalísimo, cuñado/cuñadísimo.* Además, *-ísimo/-ísima* presenta las mismas características alomórficas de los sufijos apreciativos, aunque no se respete: joven/jovencísima. Otro rasgo característico del sufijo, para tener en cuenta en su clasificación como morfema derivativo, en su ordenación interna anterior a los morfemas flexivos, y a *-mente: rápido/rapidísimo/rapidísimamente*.

En suma, suelen analizarse con las construcciones superlativas los sufijos *-ísimo/-ísima* y *-érrimo/-érrima*. No obstante, las palabras resultantes llamadas superlativos absolutos no presentan en el español actual las propiedades que caracterizan sintácticamente a los demás superlativos, sino que se comportan como adjetivos de grado extremo o elativos. El sufijo *-ísimo/-ísima* aporta este significado de grado extremo a un gran número de adjetivos calificativos como *bellísimo, contentísima, durísimo, gravísima, honestísimo, inteligentísima, larguísimo, lindísima, modestísimo, negrísima, oscurísimo o sencillísima*, entre otros.

Por un lado, admiten este sufijo los adjetivos mismo, primero y último, unos pocos cuantificadores como *mucho, poco, cuánto o tanto,* y algunos adverbios como *temprano, tarde, pronto, despacio, deprisa* (cuyo derivado, *deprisísima*, mantiene la misma vocal final), *cerca (cerquísima*, que también mantiene la vocal final), *lejos* (*lejísimos* o *lejísimo* en algunas zonas). En cambio, lo rechazan muchos adjetivos cuando forman adverbios en *-mente*, con escasas excepciones: *brevísimamente, malísimamente, rarísimamente.* Un paradigma reducido de adjetivos en

[17] Recuperado de: https://dle.rae.es/-%C3%ADsimo?m=form

-ísimo/-ísima corresponde a tratamientos que se aplican a quienes ostentan determinados títulos y dignidades: *excelentísimo, ilustrísima, reverendísimo, serenísima*. Los derivados en *-ísimo/-ísima* presentan más alternancias de diptongación que las que se obtienen con otros sufijos.

Por otra parte, eligen la variante *-císimo/-císima* muchos adjetivos terminados en *-n* como *joven* (> *jovencísim*a) o *bribón* (> *briboncísimo*) así como algunos terminados en *-dor* (*trabajador* > *trabajadorcísimo*) y en *-or* (*mayor* > *mayorcísima*). En cambio, en los adjetivos que terminan en /s/ (/θ/ en gran parte del español europeo), como tenaz o eficaz, o cuya base léxica termina en esa consonante (*dulc* (e) > *dulc*-), el sufijo no es *-císimo/-císima,* sino *-ísimo/-ísima*. Las bases supletivas son numerosas en estos derivados adjetivales. Son irregulares *sapientísimo* (de *sabio*), *antiquísima* (de *antigua,* frente a *antigüísima*, que no se recomienda), *frigidísimo* (de *frío*, menos usado que *friísimo*), *fidelísima* (de *fiel*, que alterna con *fielísima*) y *crudelísimo* (de *cruel*, menos usado que *cruelísimo*), los dos últimos más propios de la lengua culta. Los derivados en *-ísimo/-ísima* procedentes de adjetivos terminados en *-ble* presentan la variante *-bil* en la base: *agradabilísimo, amabilísima, miserabilísimo, nobilísima, notabilísimo.*

Suelen rechazar el sufijo *-ísimo/-ísima* los adjetivos terminados en *-ío,* como *sombrío* o *tardío* (aunque lo admite *frío*: *friísimo*), así como los terminados en *-uo*, si bien se documentan ocasionalmente *arduísimo* (de *arduo*), *ingenuísimo* (de *ingenuo*) o el no recomendable, *antigüísimo* (de *antiguo*). Resultan poco naturales también los derivados en *-ísimo/-ísima* de muchos adjetivos que poseen prefijos negativos *(anormal* > *anormalísimo*; *inapropiada* > *inapropiadísima*; *inútil* > *inutilísimo*), y de otros que ya han sufrido un proceso derivativo. Así, sucede con los derivados de adjetivos en *-ble,* como **lavabilísimo* (frente a *amabilísimo*), y también con los formados sobre derivados en *-nte*: **insinuantísimo* (frente a *importantísimo*, cuya base no suele considerarse derivada en el análisis sincrónico). Por razones semánticas, rechazan *-ísimo/-ísima* los adjetivos de relación puesto que no denotan propiedades graduables, a menos que se reinterpreten como calificativos: una canción *popularísima*, una costumbre *mexicanísima*, un monarca *cristianísimo*.

Asimismo, los participios pasivos admiten el sufijo cuando han pasado a usarse como adjetivos (*afortunadísimo, celebradísima, pesadísimo, queridísima o refinadísimo*), pero también cuando adquieren usos casi atributivos dentro de perífrasis verbales, como en "tenía *preparadísimo* el discurso". Poseen significación expresiva los escasos sustantivos que admiten este sufijo: *campeonísimo, generalísimo* y otros que adquieren connotaciones burlescas, como *cuñadísimo, nietísima, vecinísimo*. El adjetivo *padrísimo*, con flexión de género, derivado del sustantivo *padre*, significa 'extraordinario' en las áreas mexicana y centroamericana: "un sentimiento *padrísimo*, unas historias *padrísimas,* una juerga *padrísima*".

En cambio, eligen *-érrimo/-érrima* las bases supletivas de un buen número de adjetivos que contienen *-r* en su última sílaba, como *acérrimo* (de *acre*), *aspérrima* (de *áspera*, menos usado que *asperísima*), *celebérrimo* (de *célebre*), *integérrimo* (de *íntegro*, junto a *integrísim*o), *libérrima* (de *libre*), *misérrimo* (de *mísero*), *nigérrima* (de *negro*, menos usado que *negrísima*), *paupérrimo* (de *pobre*, menos usado hoy que *pobrísimo*), *pulquérrimo* (de *pulcro*, de escaso uso, junto a *pulcrísimo*), *salubérrima* (de *salubre*). Algunos pocos adjetivos adoptan la variante *-érrimo/-érrima: celebérrimo, paupérrimo.* Su potencial expresivo ha favorecido que, de manera sorprendente, se haya extendido a bases sustantivas: *campeonísimo, nietisimo, hermanísimo.*

Así pues, en el ámbito de ELE deben ser incluidos entre la sufijación apreciativa, puesto que conforma adjetivos elativos, y/o los de grado extremo, con claros valores expresivos (grado máximo de la cualidad denotada por el adjetivo base); y dada la enorme vitalidad y rentabilidad del sufijo, el aspecto más relevante para el aprendiz de español es el relativo a las posibles restricciones en su aplicación.

4. METODOLOGÍA

La realización del presente trabajo nos definió el modo en que los aprendientes de ELE adquirían las formaciones de adjetivos que se formaban con el sufijo de grado máximo *-ísimo/-ísima* y, a su vez, si estas

formaciones se obtenían satisfactoriamente. O si, al contrario, su adquisición y conocimiento se desarrollaba de un modo repetitivo y mecánico, de un modo similar al aprendizaje memorístico por listas de palabras en la lengua meta. En este punto, nos cercioramos de si existen restricciones a la aplicación de una RFP que puedan ayudar a nuestros aprendientes a comenzar a usar la morfología derivativa de la L2 para crear palabras, o adjetivos con el sufijo *-ísimo/-ísima* en nuestro caso, con una sofisticación lingüística formal análoga a la del nativo.

La naturaleza del enfoque adoptado −tanto en el tipo de pruebas que se elaboraron, como en el tratamiento de los datos aplicados a la investigación−, conllevó la elección de la metodología más adecuada a nuestros propósitos. En ella, se recogieron las características propias de una investigación experimental de tipo mixto y, por tanto, de corte tanto cualitativo como cuantitativo. En todas estas tareas procuramos contextualizar o aclarar el significado de los adjetivos menos conocidos, y todo ello con el objetivo de garantizar la adquisición y el acceso al significado de estas unidades formadas con el sufijo *-ísimo/-ísima.*

4.1. INFORMANTES

La fuente de los datos era una población de alumnos del Instituto Cervantes de Estambul (Turquía). Los niveles de los informantes abarcaron desde los niveles iniciales correspondientes al A2 (separados en A2.1 y A2.2) y los niveles intermedios correspondientes al B1[18] y B2. También, aparecieron algunas muestras del nivel C1 que unimos a las de los informantes del nivel B2[19], pero estas no fueron muy abundantes. Por otra parte, reseñar que no existieron informantes del nivel C2, debido al hecho de que no hay un número cuantioso de estudiantes turcos que alcanzan este nivel e interesados (a su vez) en los talleres de formación de palabras[20].

[18] (Siguiendo la distribución del currículo del Instituto Cervantes de Estambul, el nivel B1 se separa en 3 cursos: los niveles B1.1, B1.2 y B1.3)

[19] (Siguiendo la distribución del currículo del Instituto Cervantes de Estambul, el nivel B2 y C1 se separan en 3, de manera análoga al nivel B1)

[20] Y que estuvieran motivados para trabajar con este tipo de actividades de tipo morfológico. Este hecho, constituyó una de las grandes limitaciones de la investigación.

4.2. TAREAS

En las siguientes líneas vamos a esbozar −de forma detallada− la estructura y el diseño de cada una de las tareas que cumplimentaron los participantes, atendiendo a los objetivos y preguntas de investigación. Las actividades de la presente investigación permitieron a los aprendices de ELE aproximarse a un campo especifico de la morfología léxica del español y tomar conciencia de los procesos lexicogéneticos, especialmente los referidos a la formación de unidades adjetivales a través del sufijo *-ísimo/-ísima*, hecho que les proporcionó una mayor toma de conciencia morfológica del español, al reconocer su enorme diversidad y riqueza en el proceso de adquisición del vocabulario.

En particular, las tareas en contexto eran de diversos tipos y no presentaron una dificultad significativa en su empleo, pues en su mayoría se trabajaba la formación de adjetivos fusionadas con tareas de comprensión lectora −que incorporaban un trabajo gramatical y léxico acorde al nivel−, siendo presentadas en combinación con la formación de las unidades adjetivales −disponiendo del sufijo de grado máximo *-ísimo/-ísima*−. Se plantearon diversas actividades con el objetivo claro de que los estudiantes afianzaran y reconocieran los sufijos meta. Igualmente, otras actividades consistían en reflexionar sobre las diversas características morfológicas comunes entre las unidades objeto de estudio. Asimismo, con anterioridad a la ejecución de las tareas en clase, se adquiría −previamente− una clara comprensión de las reglas de formación de palabras (RFP) y, con esto, los participantes realizaron una primera actividad de relación de los adjetivos con sus bases y sufijos correspondientes.

Análogamente, otro tipo de tarea consistía en discernir el adjetivo intruso entre una serie de cuatro adjetivos, en el cual los estudiantes tenían que encontrar qué adjetivo no pertenecían al conjunto de la serie. Por otro lado, otras tareas eran de tipo relacional −y clasificatoria− donde se afianzó el conocimiento léxico de estos adjetivos, a través de una actividad de clasificación con una práctica muy efectiva en el aula y con unas instrucciones sencillas para los aprendientes. Finalmente −y como actividad productiva final− se esbozó una serie de tareas en la que

se pidió a los participantes que escribieran adjetivos que incluyesen una base determinada y un sufijo dado de antemano (en nuestro caso, el sufijo *-ísimo/-ísima*), estas muestras presentaban tanto raíces regulares, como raíces con presencia de alguna irregularidad en sus bases formativas. Por otro lado, un tipo de tarea de creación −para cerrar las tareas de formación de estas unidades− consistía en crear adjetivos que podían ser los que la regla permite, o bien, otras creaciones posibles, pero no legitimas.

4.3. CRITERIOS DE ANÁLISIS DEL CORPUS

La recogida de los datos −del corpus de nuestra investigación− tuvo lugar durante los cursos académicos correspondientes a 2019-2020 y 2021-2022, ocupando todo el periodo anteriormente mencionado. Como hemos comentado anteriormente, y debido a las características intrínseca que presentó nuestra investigación, empleamos un enfoque cualitativo y cuantitativo para estudiar y analizar los diversos datos que empleamos. Por una parte, el enfoque cualitativo estuvo recogido en los cuestionarios, las observaciones de clases, así como en las encuestas de carácter reflexivo sobre el trabajo del estudiante con la derivación de estos adjetivos. Por otra, el procesamiento de los datos para este tipo de investigación nos ofreció la cuantificación de dicho material −a través de tablas y gráficos− que nos permitió no sólo ilustrar mejor la información, sino también entender y procesar más fácilmente los datos con los que hemos trabajado.

Como mencionamos anteriormente, nuestra investigación realizó un trabajo de tipo cuantitativo a través de los cuestionarios. En este caso, se trataba de una herramienta muy utilizada por nuestra parte, ya que permitía traducir rápidamente los resultados en cifras, y, además, nos servía de enorme utilidad para la tarea de validar las hipótesis iniciales. Por esta razón, recurrimos al cuestionario como forma de medir la competencia morfológica y la conciencia léxica en cada uno de los grupos. Para ello, creamos un cuestionario de unas veinte preguntas de opción múltiple, de respuesta corta, o de relación de los sufijos con sus raíces. Así, los datos que conformaron el corpus del presente trabajo se han

obtenido a partir de la realización de múltiples tareas de derivación morfológica de adjetivos.

En cuanto a la secuenciación de nuestras tareas de investigación, y de la metodología empleada, estas presentaban materiales de instrucción con un contenido que abarcaba desde una exposición teórica (sobre la sufijación), hasta una serie de actividades en las que se trabajaba con el léxico derivado con este sufijo objeto de estudio. Todas estas actividades estaban adaptadas a cada nivel de los grupos y a los temas léxico-gramaticales tratados en clase.

En definitiva, hemos querido desarrollar una clasificación, descripción y explicación de los errores relativos al corpus. En consecuencia, hemos comprobado que el trabajo con estas unidades derivadas con el sufijo *-ísimo/-ísima*, producen una activación gradual y secuenciada de la conciencia morfológica en los estudiantes de ELE. Y para ello, se han seguido unos pasos coherentes dentro del aprendizaje de la lengua en un marco de estudio y aprendizaje contextualizado, a través de una reflexión metalingüista de estas unidades.

5. RESULTADOS

A continuación, se exponen −a grandes rasgos− los resultados obtenidos en base a las diferentes actividades realizadas con los informantes de nuestra investigación. De igual modo, para realizar nuestro estudio (y comprobar cómo los discentes no nativos adquieren una conciencia morfológica en la lengua española) hemos utilizado un conjunto de tareas controladas en las que se incluían diversas bases y sufijos diferenciados entre sí. Dichas tareas comprendían desde el reconocimiento de los sufijos −dentro de los adjetivos− a la relación de estos con su base léxica, ya fuera la misma un sustantivo, un verbo o un adjetivo. A su vez, propusimos otras actividades en contexto encaminadas a la producción y comprensión morfológica de creación de adjetivos, a través de actividades de comprensión lectora. En este contexto, el objetivo de nuestro trabajo consistía en que los estudiantes trabajaran la morfología a través de la sufijación y, con ello, pudieran constituir los adjetivos presentes en cada una de las tareas propuestas.

5.1. ANÁLISIS CUALITATIVO POR NIVELES DEL CORPUS

5.1.1. Niveles A

Para estos niveles iniciales, las tareas de formación tenían como objetivo que los estudiantes crearan nuevas unidades deadjetivales con el sufijo *-ísimo/-ísima*, tanto las aceptadas por la norma, como aquellas creaciones "posibles" pero no legitimas en español. En su conjunto, destaca la ausencia, y, por tanto, nula aparición del error empleando este sufijo −en estos niveles−, por lo que no tenemos ningún dato gráfico relativo al análisis cualitativo. En el siguiente apartado, el referente al análisis cuantitativo, se podrá ver la nula aparición de este sufijo en las muestras referentes a estos niveles.

5.1.2. Niveles B y C

En líneas generales, a partir de estos niveles sí que hubo una interacción previa del estudiante con los conceptos morfológicos, a través de una instrucción teórica en clase sobre las reglas y mecanismos de formación de las palabras y de las unidades adjetivales. Para ello, se adaptaban y presentaban algunos ejercicios −presentes en el apartado léxico del manual− en combinación con la formación de las unidades adjetivales. A modo de ejemplo, una de estas actividades versaba sobre los contenidos referidos al sufijo de grado máximo *--ísimo/-ísima*, donde se trataba de ampliar las tareas para reforzar el aprendizaje del superlativo y otros gradativos, propuesto por el manual de clase. Todas las tareas no tenían una dificultad mayor que las presentadas por el manual de clase, con la ampliación de tener que clasificar y relacionar los adjetivos con su sufijo formador, siendo a grandes rasgos, completada de una manera clara y concisa.

GRÁFICO 1. *Muestra de los resultados de la tarea de tipo reflexiva con el sufijo de grado máximo -ísimo/-ísima para los niveles B y C.*



GRÁFICO 2. *Muestra del número de adjetivos creados con el sufijo -ísimo/ísima, tanto de forma legítima como no legitimadas para el nivel B1.*

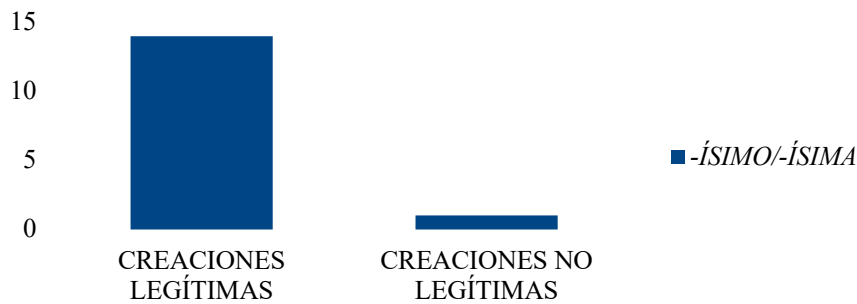


GRÁFICO 3. *Muestra del número de adjetivos creados con el sufijo -ísimo/ísima, tanto de forma legítima como no legitimadas para el nivel B2 y C1.*



Como muestran los gráficos 2 y 3, hay una unanimidad en la conveniencia de este tipo de tareas −y su empleo en el aula− para potenciar la concienciación morfológica de los aprendientes. El sufijo *-ísimo/-ísima* presentó una mayor creación de formaciones legítimas −que formaciones no legitimas− en comparación con el empleo de otros sufijos trabajados como *-udo, -ero/-era, -ento, -ario/-aria*. Análogamente a este sufijo, otros que presentaron una mayor creación de formaciones legítimas, fueron: *-il, -ista e -oso/-osa*.

Por otra parte, también pudimos observar como la similitud de algunos adjetivos con las voces italianas proporcionó enormes beneficios en la adquisición de estas formaciones, especialmente en los estudiantes con conocimientos de la lengua italiana. Un ejemplo reseñable fue el relacionado con la similitud de la voz italiana *carissimo* con la española *carísimo*, que provocó el único error en estos niveles con el sufijo de grado máximo *-ísimo/-ísima*. *Carísimo* resulta ser un calco del italiano "*carissimo*"[21], y este caso, podemos hablar de un conocimiento de la lengua italiana que el alumno intenta implementar en su aprendizaje léxico del español.

En este contexto, se planteó una serie de tareas comprensivas en las que los aprendientes tenían que elegir qué unidad no formaba un adjetivo −según el sufijo asignado− en la tarea correspondiente, donde la opacidad del sufijo de grado máximo *-ísimo/-ísima* indujo a que la totalidad de informantes completaran la tarea sin ningún tipo de error (ver gráfico 3). Seguidamente, y como en niveles anteriores, la siguiente actividad planteaba si todos los adjetivos sugeridos compartían el mismo sufijo formador, siendo la meta de dicha actividad reflexionar sobre los elementos morfológicos que suelen componer los adjetivos en español. Y después, se propusieron diversas actividades de reflexión en base a unas series de adjetivos que tenían alguna característica morfológica en común (en nuestro caso la presencia del sufijo objeto de nuestro estudio). Por último, destacamos otras propuestas de creaciones[22] presentes en el

[21] Hay que comentar que la voz italiana *carissimo* tiene múltiples significados, además del referido a *algo costoso*, como *querido*, *estimado* o *distinguido* en un lenguaje formal.

[22] Creaciones posibles, pero no presentes en el diccionario RAE (legitimadas)

corpus como: *buenosimo, valencianísimo, logicoísimo, cienciaísima, buenasima, balocísimo, pazísima,* entre otros.

5.2. ANÁLISIS CUANTITAVO

Las siguientes tablas reflejan los datos cuantitativos en el empleo de las tareas de creación de unidades deadjetivales con el empleo del sufijo -*ísimo/-ísima*, clasificadas por niveles:

TABLA 1. *Niveles A2*

Sufijos	Número de errores	Media por informante	Porcentaje
-ísimo/-ísima	0	0	0%

GRÁFICO 4. *Muestra gráfica de los errores presentes en los sufijos empleados en el nivel A2, donde comprobamos la nula aparición de errores al aplicar el sufijo -ísimo/-ísima*

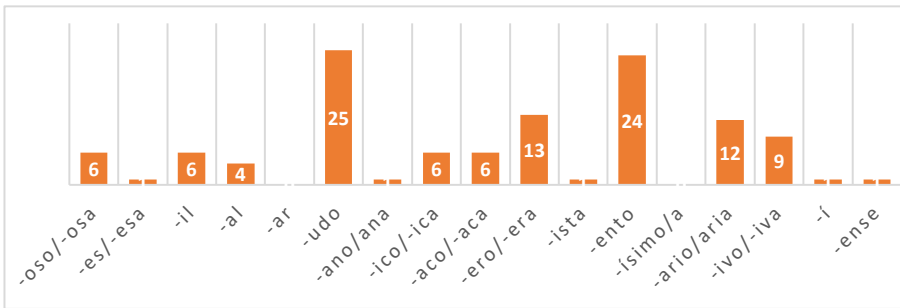


TABLA 2. *Niveles B y C*

Sufijos	Número de errores	Media por informante	Porcentaje
-ísimo/-ísima	37	6	16,22%

TABLA 3. *Niveles B1*

Sufijos	Número de errores	Media por informante	Porcentaje
-ísimo/-ísima	3	0,2	20%

TABLA 4. *Niveles B2 y C1*

Sufijos	Número de errores	Media por informante	Porcentaje
-ísimo/-ísima	3	0,08	8,57%

Todos estos datos arrojan que hay una fuerte adquisición léxica empleando este sufijo, hecho que favorece la conciencia morfológica necesaria para formar los adjetivos por derivación, siendo el número de errores casi nulo, en términos generales. Reseñar que, en algunos casos, cuando trabajamos con adjetivos formados con otros sufijos como *-oso/-osa, -ista-, -ivo/-iva,* hubo una significativa presencia total de errores en la formación de adjetivos, si lo comparamos con otros sufijos como *il, -ar, -ento, -eño*, o el que atendemos en este trabajo. Creemos que esto es debido a la alta frecuencia de aparición y productividad del sufijo *-ísimo/-ísima*, lo que indujo a que los participantes llevaran a cabo tareas libres de creación −con estos sufijos− sin ningún tipo de dificultad reseñable (incrementándose su producción conforme van adquiriendo mayor conciencia y adquisición en la lengua meta). Esta atenuación se debe al hecho de tener una apreciación de estos como sencillos, de uso común y de frecuente aparición en la clase de español, tanto en la lengua oral, como en su presencia en el manual y en las actividades de clase.

6. CONCLUSIONES

Para lanzar las hipótesis de nuestra investigación, nuestro primer paso fue llevar a cabo el planteamiento del problema. En la práctica, nos preguntamos si al estudiar y analizar en profundidad estas unidades adjetivales formadas con el sufijo *-ísimo/-ísima*, los aprendientes adquieren un conocimiento más completo y eficaz del léxico y sus formas constituyentes en la práctica docente en el aula. Como respuesta a esta cuestión, se dedujo que la regularidad y productividad de las unidades adjetivales por derivación son los aspectos claves para la adquisición y asimilación de estas. Este concepto incluye la idea de formación de adjetivos, es decir, la habilidad para crear de manera correcta nuevas palabras a partir de patrones de formación de adjetivos estudiados en la morfología clásica, siendo ese patrón productivo cuando puede aplicarse a múltiples bases para producir nuevas palabras. Por todo esto, consideramos que la competencia morfológica es un conocimiento interno que puede hacerse manifiesto mediante diversos tipos de actividades (reflexivas, clasificatorias…) lo cual, refuerza la adquisición general de la lengua y no solo de estas unidades objeto de nuestro estudio, sino de todos los recursos léxicos de la lengua.

Por consiguiente, el amplio rango de actividades −expuesto hasta aquí− se consideró suficiente para llevar a cabo la reflexión morfológica con estas unidades adjetivales propuestas a los participantes. En este sentido, el aprendiz de ELE cuando realiza una práctica real en el aula toma conciencia de la frecuencia, regularidad y productividad de ciertos sufijos, con los que llega a potenciar su uso y a facilitar su adquisición, junto a factores como la transparencia formal y/o semántica de estos. Por todo ello, con el empleo de las actividades que hemos hecho patente en este estudio, se puso en evidencia en qué casos puede ser acertado el empleo de la morfología léxica con el fin de elevar o reforzar la conciencia morfológica del aprendiz de ELE.

A nuestro modo de ver, el trabajo de los informantes con este sufijo *-ísimo/-ísima* nos permitió apreciar un trabajo con las redes morfológicas presentes en su lexicón mental, lo que nos dio una visión global de cómo han adquirido (y adquieren) una conciencia morfológica para la

formación de estas unidades. El uso de actividades y tareas −que versaban sobre la derivación adjetival por sufijación− resultaba beneficiosa a medida que el profesor facilitaba el camino para poder trabajar de esta manera con el conjunto de ellas. El empleo en el aula de estas tareas incitó a los aprendientes a aclimatarse paulatinamente a esta dinámica forma de producir léxico en clase, adaptándose al modo de trabajar que requerían las mismas.

En consecuencia, todos los datos expuestos en este trabajo demuestran la conveniencia de prestar más atención a este aspecto particular de la conciencia morfológica, con el objetivo de proporcionar a los discentes la información oportuna sobre las reglas de formación de palabras en español. Como es lógico, esta concienciación morfológica les permitirá practicar habilidades de creación de adjetivos, basadas en su conocimiento acerca de los sufijos específicos encargados de crearlos. En este sentido, la comunicatividad, productividad, regularidad y la rentabilidad de los mecanismos formativos (principalmente los de mayor frecuencia y transparencia) pone en evidencia en qué casos puede ser acertado el uso creativo de la morfología léxica. Y, con todo esto, se anima a trabajar a los aprendientes con unidades morfológicamente emparentadas con aquellas otras que se van adquiriendo progresivamente.

El hecho de realizar labores didácticas enfocadas hacia la enseñanza de las unidades adjetivales (que incluyan todas las tareas expuestas en este trabajo) indica que puede resultar ventajoso por varios motivos: primero, ofrece una visión global de la lengua y, seguidamente, favorece el predominio de la interacción de los sufijos con las raíces que forman los adjetivos, lo que beneficia que los aprendientes puedan enriquecer enormemente su patrimonio léxico. Como bien sabemos, cuando se adquiere una lengua extranjera no es posible, ni deseable, alcanzar el nivel de competencia morfolingüística del hablante nativo, pues este tiene unas idiosincrasias culturales y lingüísticas que las hacen únicas, no accesibles ni comprensibles al aprendiente.

A modo de reflexión final, podemos considerar que las unidades adjetivales por derivación se adquieren y fortalecen en los aprendientes en base a su frecuencia de aparición y su riqueza productiva. Por todo ello,

esperamos −de un modo vehemente− que esta pequeña aportación ayude en el cometido de disponer de un mejor conocimiento sobre el empleo de la morfología en el ámbito de ELE; y que, además, sirva como prácticas que animen e impulsen a realizar posteriores estudios más amplios y completos en ELE, o que estén específicamente enfocados en el reconocimiento de sufijos tanto simples como complejos, de manera análoga a los propuestos aquí.

7. REFERENCIAS

Alvar Ezquerra, M. (1993). La formación de palabras en español. Arco/Libros.

Baralo, M. (1994). *La adquisición de la morfología léxica en el español/LE: aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos de los adverbios en –mente*. Instituto Universitario Ortega y Gasset.

Bosque, I. y Demonte, V. (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Espasa Calpe.

Díaz Hormigo, M. T. (2006). Reflexiones en torno a la enseñanza de la derivación en el aula de E/LE. *Frecuencia-L: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 32, 3-10.

Gómez Molina, J. R. (2001). La competencia léxica en la enseñanza- aprendizaje de español como L2 y LE. *Mosaico: Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 5, 23-29.

Higueras, M. (1997). Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros. *REALE (Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 8, 35-49.

La Torre Ródenas, M.D. (2000). La enseñanza de la formación de palabras en la clase de ELE. En M. Franco, C. Soler, F. J. de Cos y M. Rivas (eds.). *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 1047-1056). del X Congreso Internacional de ASELE). Cádiz.

Muñoz Liceras, J. (299). La morfología léxica del español y el llamado problema lógico de la adquisición del lenguaje no nativo. En D. Serrano-Dolader, M.ª A. Martín Zorraquino y J.F. Val Álvaro (eds.). *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE*) (pp. 21-66). Prensas de la universidad de Zaragoza.

Moliner, M. (1967). *Diccionario de Uso del español* (DUE) (1a. ed.). Gredos.

Montero Curiel, M. L. (2009). Enseñanza del sistema sufijal español a estudiantes extranjeros como herencia de la gramática tradicional y de los manuales escolares. En D. Serrano-Dolader, M.ª A. Martín Zorraquino y J.F. Val Álvaro (eds.). *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE*) (pp. 91-116). Prensas de la universidad de Zaragoza.

Serrano-Dolader, D. (2018). *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2*. Routledge Advances.

Varela Ortega, S. (2003). Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera. *ELUA*, 17, 571-588.

MASCULIN OU FEMININ? ANALYSE DES CONTRAINTES DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE DU GENRE GRAMMATICAL EN FLE

DAURA MÉNDEZ
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCTION

L'apprentissage des langues étrangères dans le monde multilingue actuel est une priorité globale. Dans le système éducatif espagnol, les enfants commencent à apprendre une, voire deux langues étrangères dès le plus jeune âge. Toutefois, peu de jeunes peuvent assurer qu'ils maîtrisent l'une ou l'autre des langues étudiées au moment où ils quittent l'école. Nous consacrons des années à l'apprentissage des langues, et pourtant, aujourd'hui encore, il est difficile d'atteindre à l'école le degré d'immersion nécessaire pour appréhender pleinement une langue. C'est pourquoi cette étude vise à aborder certains des obstacles qui se présentent lors de l'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère à des apprenants hispanophones. En particulier, nous mettrons l'accent sur la notion de *genre grammatical* et sur les représentations mentales qui interviennent dans son processus d'acquisition, entravant ainsi l'apprentissage. Pour y parvenir, nous nous efforcerons de répondre à la problématique suivante : dans quelle mesure les représentations mentales et les stéréotypes sociaux influencent-ils – et modifient-ils – la perception du genre grammatical chez les apprenants de FLE ?

Ce travail est composé de deux parties qui contribuent à atteindre les objectifs proposés. Après la justification du sujet et la définition de la problématique, nous présenterons l'axe de recherche sur lequel repose

ce travail : la relation entre le sexe, le genre grammatical et les stéréotypes sociaux, ainsi que les effets de la dimension conceptuelle sur l'apprentissage du genre.

Ensuite, nous décrirons les résultats de l'enquête que nous avons menée auprès de 148 étudiants pour étudier la question du genre grammatical en français, et plus particulièrement pour déterminer le degré d'influence des stéréotypes chez les apprenants de FLE niveau A2. L'analyse des réponses et des problèmes identifiés lors de la réalisation de certaines activités avec nos apprenants nous permettra de concrétiser la dimension conceptuelle et de laisser ouverte la possibilité d'améliorer la pratique enseignante en utilisant une méthodologie qui en tienne compte. En fin de compte, cette recherche s'inscrit dans une démarche visant à sensibiliser à la complexité du genre grammatical en français et à encourager une réflexion plus approfondie sur son impact dans l'apprentissage des langues.

Finalement, après une brève synthèse et discussion des résultats, nous exposerons les conclusions de cette étude à partir d'une approche pédagogique intégrative.

2. CADRE THEORIQUE

En analysant d'un point de vue linguistique le rôle du genre grammatical, ainsi que les subtilités, voire les complexités, liées à son apprentissage dans une L2 – par opposition à la relative facilité avec laquelle le genre grammatical est assimilé dans la langue maternelle –, nous faisons l'hypothèse que ces contraintes sont dues aux influences et aux connotations associées aux termes analysés dans la L1. Ainsi, nous étudierons la relation entre les représentations mentales, c'est-à-dire les stéréotypes, et la conceptualisation du genre grammatical en L2 afin de déterminer le degré de dépendance entre langue et cognition.

Ce plan nous permettra de réfléchir à la problématique du niveau conceptuel du lexique mental et à la manière dont celui-ci influence l'apprentissage et l'acquisition du genre grammatical français dans une L2. Dans la partie suivante du travail, plutôt pratique, nous essayerons de vérifier où est stocké le genre grammatical de chaque item en français:

accédons-nous au genre d'un mot grâce à des règles morphosyntaxiques ou phonologiques ou est-ce plutôt le niveau conceptuel qui nous permet de l'inférer ?

2.1. Qu'est-ce le genre ?

L'idée que le langage structure la pensée et fait que l'être humain agisse d'une certaine façon fut évoquée pour la première fois par des auteurs tels que Humboldt (1988) ou Sapir (1929)[23], dans ce qui sera connu comme la théorie du relativisme linguistique. Cette vision du rôle du langage dans la pensée sera poussée à l'extrême par Benjamin Lee Whorf, dans la mesure où il établit que la langue non seulement influence, mais aussi « détermine » la pensée. L'auteur explique que « ...people act about situations in ways which are like the ways they talk about them », car la pensée est édifiée inconsciemment sur les habitudes linguistiques d'un individu, ce qui va déterminer sa vision du monde (Whorf, 1956 : 148, cité par Beauchene [2018 : 12]).

En suivant ce raisonnement, il n'y a pas de pensée sans langage; on pense à partir des mots que l'on peut associer aux objets du monde. Or, pour désigner ces objets, on désigne également leur genre, une valeur intrinsèque aux noms qui ne se manifeste que lorsqu'ils sont associés à d'autres mots (Beauchene, 2018 : 26). De cette façon, la signification du « genre grammatical » est différente pour chaque locuteur, ce qui renforce l'idée que la langue que nous apprenons va conditionner et influencer notre pensée et, par conséquent, nos représentations mentales.

En français, le genre est soutenu dans de nombreux cas par la mémoire des locuteurs natifs pour chaque unité lexicale, donc on n'a aucun moyen de prévoir, de façon générale, le genre de personne sans connaître la particularité de ce mot (Fujimura, 2005 : 50 cité par Fracchiolla (2008 : 10)). Ainsi, en plus d'être une propriété morphosyntaxique que possède chaque mot, le genre grammatical est aussi un concept associé au lexique mental d'un locuteur. Dans ce lexique mental, nous pouvons

[23] Les ouvrages de Humboldt et Sapir, ainsi que leurs réflexions évoquées ici, sont tirées du travail de Beauchene (2018 : 11).

repérer différents types d'informations, dites aussi dimensions ou catégories : celles d'ordre morphophonologique (les informations concernant la prononciation et l'orthographe de l'item, reliant par ailleurs l'item lexical aux autres items lexicaux proches phonétiquement et/ou orthographiquement : *soleil – sommeil*), celles d'ordre syntaxique et grammatical (la classe lexicale, la déclinaison et les informations grammaticales tels que le genre grammatical) ; celles d'ordre sémantique (ce sont les informations dites stylistiques, qui regroupent les contextes d'utilisation adaptés pour chaque forme) ; et celles d'ordre pragmatique. Les informations de ces dimensions, que l'on trouve facilement dans un dictionnaire à l'exception de la pragmatique, constituent le savoir communément partagé par les locuteurs d'une langue (Lambelet, 2012 : 49).

Outre ces niveaux de surface, il existe une autre catégorie qui relève du savoir individuel du locuteur : le niveau conceptuel. Cette dimension est composée des représentations mentales liées à l'histoire cognitive de chaque locuteur d'une langue (Lambelet : 49). C'est ce stade qui posera des problèmes lors de l'apprentissage du genre grammatical en L2.

2.2. Le genre grammatical français

Le système grammatical français est binaire, c'est-à-dire qu'il fonctionne sur une alternance des termes selon l'axe bicatégoriel masculin/féminin : en l'absence d'une troisième catégorie, c'est la formule « le masculin l'emporte sur le féminin » qui prévaut et qui fait office de générique au pluriel comme au singulier, pour toutes les catégories de substantifs (Perry, 2006 : 202).

Le français est un système de genre grammatical peu transparent dans le sens où, bien qu'il existe certaines régularités sémantiques qui peuvent expliquer l'attribution du genre grammatical aux items lexicaux ; les régularités sémantiques en français sont complexes et pas aussi évidentes que dans d'autres systèmes comme l'espagnol ou l'italien (Grévisse : 458, cité par Lambelet [2012 : 166]). Si chaque genre grammatical est caractérisé par différentes terminaisons (par exemple, les noms terminés en *-age* sont masculins, tandis que les noms en *-tion* sont

féminins car ils proviennent de substantifs latins en *-io*, *ionis* déjà féminins (Fracchiolla, 2008 : 2)), elles sont en français un indicateur relativement faible car les règles morphophonologiques les régissant sont compliquées et nécessitent parfois d'autres composants (Lambelet, 2012 : 165).

Quoique morphologiquement arbitraire, le genre en français est porteur d'une valeur sexuée lorsqu'il est utilisé dans un lexique animé humain (Houdebine-Gravaud, 1999 : 31), c'est-à-dire que le genre fait apparaître le sexe ; le masculin vaut pour le sexe mâle et le féminin pour le sexe femelle. Alors, le genre neutre n'existe-t-il pas ? « Seuls les objets non animés pourraient avoir cette qualification et pourtant ils sont toujours affectés d'une marque de genre grammatical » (Charaudeau, 2018 : 4). « *La table* et *le bureau* ne sont pas sexués (genre morphologique) mais *le concierge*, *la concierge*, *le coq*, *la poule* renvoient à des référents mâle ou femelle (genre axiologique ou sémantique) ».

Nous pouvons évoquer dans ce sens, comme l'explique Houdebine-Gravaud, que la valeur sexuée, axiologique, s'aligne sur celle du genre morphologique. Ainsi, bien que certaines choses ne possèdent aucun trait de ressemblance à des êtres masculins ou féminins, dans l'inconscient collectif « toute chose désignée par un nom est en même temps affecté d'une sexuisemblance, celle du féminin ou du masculin » (Laflèche, 1992 : 288). De cette façon, des couples tels que « le couteau » et « la fourchette » ou « la lune » et « le soleil » témoignent de cette sexuisemblance et reflètent comment il s'agit d'une métaphore, d'une ressemblance faisant partie de l'imaginaire collectif : « la lune » étant rangée dans la catégorie des féminins et « le soleil » dans celle qui tient au sexe masculin (Laflèche, 1992 : 288). La répartition des substantifs français en masculins et féminins révèle la tendance du français à personnifier les objets du monde et à leur attribuer des traits spécifiques à chaque sexe (Mathieu : 67).

2.3. L'ACQUISITION DU GENRE

Pour la linguistique, la langue maternelle est la langue de la première performance langagière de l'enfant et celle qui lui permet de mettre en œuvre sa faculté innée de langage (Mencé-Caster, 2021 : 18). Compte

tenu de cette capacité innée d'acquisition du langage, le locuteur d'une langue avec genre grammatical accède automatiquement et inconsciemment au genre grammatical de chaque mot qu'il utilise lorsqu'il prononce un énoncé (Lambelet, 2012 : 61). Cependant, parmi les approches existantes du genre grammatical, « aucune ne permet véritablement d'expliquer pourquoi et comment chaque langue a attribué un genre grammatical à chaque objet et donc pourquoi il existe de telles différences dans l'attribution du genre entre les différentes langues possédant un genre grammatical » (Lambelet, 2012 : 169).

En outre, le genre grammatical serait catégorisé d'une manière différente et à un autre niveau en L2 par rapport à sa conceptualisation en L1. Il ne serait pas assimilé de la même manière dans une L2 que dans une langue maternelle, « ce qui pourrait être lié à la seule étape ayant été notifiée comme différente dans les deux types d'appropriation, en l'occurrence la première phase de l'acquisition L1 durant laquelle les items lexicaux et leurs déterminants semblent être traités par le petit enfant comme des touts indissociés » (Id., p. 130).

D'ailleurs, « si les langues possèdent des unités lexicales permettant la différenciation des êtres masculins et des êtres féminins, toutes ne possèdent pas obligatoirement de genre » (Mathieu, 2007 : 68). En effet, il y a des apprenants de langue avec genre grammatical dont la L1 ne connait que le genre naturel, le neutre.

> [...] il y a même des langues qui ignorent complètement cette catégorie grammaticale. En montagnais, il n'y a pas de genre ou de sexuisemblance, les noms ne se divisent pas en masculin et féminins et il y n'y a bien entendu aucune forme des mots pour désigner le sexe de la personne qui occupe telle ou telle fonction, les pronoms français « il » et « elle » s'y traduisent par le même mot (Laflèche, 1992 : 288).

Le genre étant constant en français, un francophone aura une règle grammaticale, plus ou moins arbitraire, sur laquelle il s'appuiera pour déterminer le genre d'un objet dans une autre langue. Néanmoins, pour un anglophone, par exemple, dont la langue n'a pas de genre grammatical, ce seront les stéréotypes, les idées préconçues et les conceptions qu'il a du masculin et du féminin qui l'aideront à déterminer le genre d'un mot, et non les règles grammaticales (Beauchene, 2018 : 26), car il

n'a pas accès aux mêmes procédures d'apprentissage que le locuteur d'une langue maternelle genrée.

Conformément à un ensemble de règles, un locuteur d'une langue avec genre grammatical va préparer et encoder sa production différemment d'un locuteur d'une langue avec genre naturel. Cela reflète que l'acquisition du genre n'a pas la même signification dans toutes les langues, ce qui aura une incidence sur l'apprentissage des autres langues ayant des systèmes de genre différents. En prenant les exemples de Lambelet (2012 : 93), nous pouvons comprendre que pour produire la phrase (1), un Français devra activer le genre grammatical de l'item « fleur » pour accorder les adjectifs, l'article défini et les participes passés, ce qui ne sera pas le cas du locuteur produisant l'énoncé (2) dans une langue sans genre grammatical comme l'anglais :

(1) *La jolie petite fleur bleue a été cueillie puis mise dans un vase*

(2) *The lovely little blue flower was picked up and then was put in a vase*

À ce stade, nous pouvons déjà constater les problèmes qui existent dans l'apprentissage du genre grammatical, surtout pour les locuteurs de langues sans genre grammatical où il n'y a pas de règles pour leur apprendre cette catégorisation en genres masculin et féminin des objets.

2.4. Le genre grammatical conceptuel : les effets dans l'apprentissage du genre

Nous avons présenté l'influence de la pensée sur la langue, analysé l'organisation des connaissances qu'un sujet possède sur sa langue et défini les subtilités de l'assimilation du genre grammatical dans une L2 en comparaison à sa relative facilitée d'appropriation en L1. Nous pouvons ainsi déterminer que c'est le niveau conceptuel qui pose le plus de difficultés et qui a le plus grand impact sur l'apprentissage du genre grammatical en L2, plus encore si le système de genre de la L1 du locuteur diffère du système binaire caractéristique du français.

En effet, en tant que partie inhérente de la composante conceptuelle du nœud lexical, pour le moins en ce qui concerne la L1, le genre grammatical serait étroitement lié aux représentations mentales des locuteurs

d'une langue, tant des animés que des inanimés, ce qui pourrait « entraîner la génération de connotations sexuées associées aux concepts dans le lexique mental » (Lambelet, 2012 : 87). Cette association entre genre grammatical et cognition est évoquée par Slobin (1996 : 89, cité par Lambelet [2012 : 90]), qui relève que « la pensée en vue de l'énonciation est dépendante de la langue de l'énonciation et est intériorisée par l'enfant apprenant sa L1 en même temps que les catégorisations spécifiques à celle-ci ».

En d'autres termes, indépendamment du système de genre grammatical d'une langue, ce qu'il faut souligner, c'est que le genre grammatical de la L1 a toujours un effet sur nos réflexions et nos réponses. Le genre grammatical est fortement relié à la conceptualisation et au niveau cognitif, d'où le rôle du niveau conceptuel dans l'inférence du genre grammatical d'un objet dans une L2. À cet égard, il convient également de mentionner les représentations et les stéréotypes socioculturels liés à chacun des sexes, qui sont si largement répandus dans nos sociétés que, bien souvent, ils ne sont plus identifiés comme des croyances mais comme des faits établis (Croizet et Leyens, 2003 : 120, tiré de Gavoille et al. (2014 : 114)). C'est pourquoi il est important de prendre en considération cette composante conceptuelle où sont regroupées les informations sensorielles, représentations, schémas et autres souvenirs liés à l'item lexical. On parlera ainsi de « genre conceptuel », non lié au genre grammatical mais responsable de difficultés pour l'apprentissage du genre grammatical d'items pour lesquels le genre grammatical et le genre « universel » seraient incongruents (Lambelet, 2012 : 132-133). Dans nos données, il existe des connotations dites sexuées non-associées au genre grammatical qui influencent notre pensée et qui rendent difficile de qualifier de masculin ou de féminin un item de façon « universelle ». Ces connotations, c'est-à-dire les caractéristiques liées au genre mais associées aux concepts d'ordre « culturel » ou pour le moins extralinguistique, font partie du niveau conceptuel des items lexicaux (Id., p. 211) et, par conséquent, de l'entité qu'est le genre grammatical.

3. MÉTHODOLOGIE

Après avoir réfléchi à la problématique du niveau conceptuel du lexique mental et à la manière dont celui-ci influence l'apprentissage et l'acquisition du genre grammatical français, nous essayerons de vérifier où est stocké le genre grammatical de chaque item en français : accédons-nous au genre d'un mot grâce à des règles morphosyntaxiques ou phonologiques ou c'est plutôt le niveau conceptuel qui nous permet de l'inférer ?

Afin d'analyser les éléments qui influencent l'acquisition du genre linguistique, nous avons réalisé un questionnaire avec le logiciel de gestion d'enquêtes Google Forms. À partir de mots désignant des professions, nous étudierons les réponses des participants pour voir s'ils ont tendance à désigner un genre sur la base de la morphologie ou plutôt en fonction du contexte et des représentations mentales. L'objectif est que les participants répondent aux 12 questions en choisissant entre 3 réponses (*homme, femme* ou *les deux*). Chaque question concerne un métier qui a été inventé pour ce questionnaire : des néologismes servant l'analyse des représentations mentales du genre linguistique. Les énoncés suivent le modèle *Cette personne est « ... ». C'est...,* qui a été conçu pour être aussi neutre que possible afin d'éviter de conditionner la réponse des participants.

3.1. TRADUCTION ET GENRE GRAMMATICAL FRANÇAIS

Les items testés, ainsi que le titre du questionnaire, sont rédigés en français. Cependant, étant donné que notre échantillon est constitué de participants apprenant le français à un niveau A2 selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), il nous a semblé pertinent de rédiger en espagnol les questions de base concernant leur profil (langue maternelle, âge, éducation)[24] et les explications relatives à chaque métier. Cette démarche visait à prévenir toute forme de malentendu ou d'incompréhension de la part des participants appre-

[24] Pour cette raison, les graphiques relatifs aux données personnelles apparaissent en espagnol.

nants débutants, principalement des lycéens espagnols, et ainsi les amener à se concentrer exclusivement sur la réflexion concernant le genre qu'ils attribueraient à chaque profession. En fournissant ces informations en espagnol, nous avons veillé à ce que les apprenants puissent pleinement participer à l'étude sans être entravés par des barrières linguistiques, favorisant ainsi une réponse plus authentique et significative aux questions du questionnaire en français.

3.2. Le profil des participants

Avant d'entamer l'analyse proprement dite, il convient de souligner l'importance de la description du profil de nos participants. Les trois premières questions à caractère personnel (langue maternelle, âge et occupation) nous ont permis de dresser un portrait précis des personnes impliquées dans cette étude. Cela revêt une importance capitale, étant donné que nous avons délibérément ciblé trois groupes de participants différents dans notre questionnaire. Nous avons distribué ce formulaire à des amis et à des collègues qui étudient le français, à des élèves de 4º ESO et de Bachillerato, ainsi qu'à des Français dont le français est la langue maternelle.

De cette façon, parmi les 148 participants engagés dans cette étude, qui se trouvent à différents stades de leur éducation, allant du lycée à des niveaux d'enseignement supérieur, voire dans un contexte professionnel, nous avons obtenu un aperçu diversifié de leur origine linguistique. Les langues maternelles représentées sont les suivantes: 114 hispanophones, 15 francophones, 2 anglophones, 5 roumanophones, 1 polophone, 5 italophones, 1 luso-hispanophone, 2 catalanophones et 2 de langue chinoise (voir *Graphique 1* et *Tableau 1)*[25]. Cette variété linguistique parmi les participants renforce la richesse de notre étude et nous permet de considérer l'impact des différentes langues maternelles sur les réponses données dans le cadre de notre enquête. Elle offre également un éclairage pertinent sur la diversité des apprenants de français,

[25] Sur les données personnelles des participants, nous n'avons que 147 réponses, alors que nous avons en réalité 148 participants. Cette situation est due au fait qu'une personne n'a pas répondu aux données relatives à son profil personnel.

contribuant ainsi à une compréhension plus approfondie de notre sujet d'étude.

GRAPHIQUE 1. *Langue maternelle des participants*

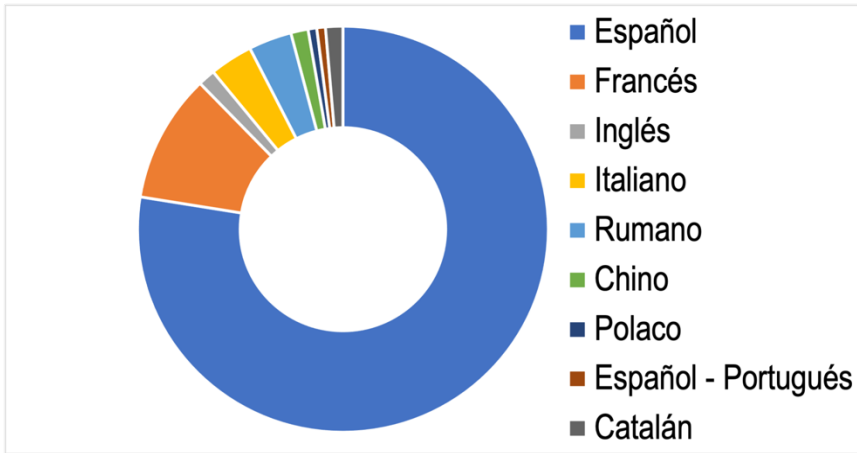


TABLEAU 1. *Langue maternelle des participants (2)*

Lengua materna	N.º de participantes	Porcentajes
Español	114	77,6%
Francés	15	10,2%
Italiano	5	3,4%
Rumano	5	3,4%
Inglés	2	1,4%
Chino	2	1,4%
Catalán	2	1,4%
Polaco	1	0,7%
Español - Portugués	1	0,7%
Total	**147**	**100,00%**

Source : élaboration propre

En ce qui concerne la répartition des âges parmi les participants (voir *Graphique 2* et *Tableau 2)*, nous avons constaté que la majorité des

répondants se situent dans la tranche d'âge de 16 à 35 ans. L'âge moyen des participants est d'environ 20 ans, avec le participant le plus jeune ayant 16 ans et le plus âgé de plus de 36 ans (l'âge précis n'ayant pas été spécifié). Il est important de noter que bien que quelques participants soient âgés de plus de 36 ans, le groupe est principalement composé de jeunes adultes, ce qui peut avoir une incidence sur la manière dont ils perçoivent et traitent les questions de genre grammatical en français.

GRAPHIQUE 2. *L'âge des participants*

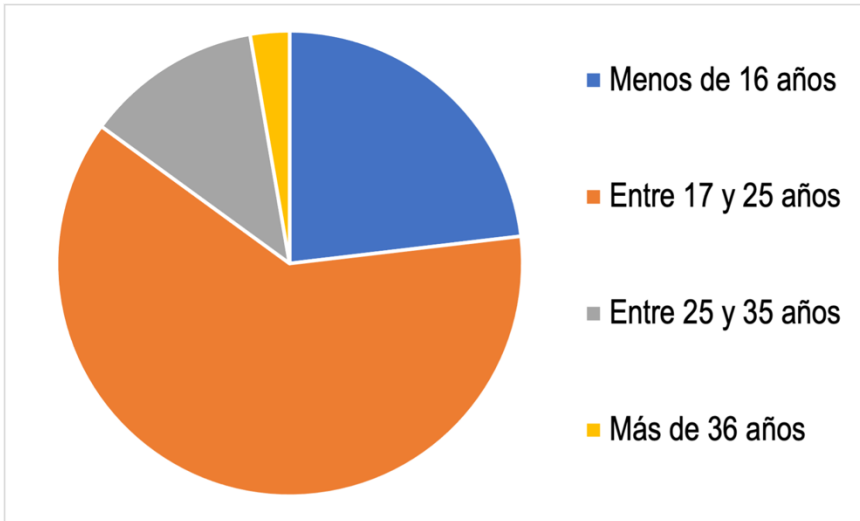


TABLEAU 2. *L'âge des participants (2)*

Edad	N° de participantes	Porcentajes
Menos de 16 años	34	23,1%
Entre 17 y 25 años	91	61,9%
Entre 25 y 35 años	18	12,2%
Más de 36 años	4	2,7%
Total	**147**	**100,00%**

Source : élaboration propre

L'occupation des participants constitue le dernier critère que nous avons choisi de prendre en compte, principalement en raison de l'importance des niveaux d'éducation et de la maîtrise de la langue française pour notre analyse des résultats, qui sera discutée plus en détail dans la section suivante.

De cette façon, en examinant les occupations de nos participants (voir *Graphique 3* et *Tableau 3)*, nous avons recensé les catégories suivantes : 42 lycéens de 4º ESO et de Bachillerato, ainsi que 91 étudiants universitaires, répartis comme suit : 67 en licence, 22 en Master et 2 en Doctorat. En outre, il est à noter que 3 participants ont indiqué qu'ils travaillaient, tandis que 11 autres ne correspondent à aucune des catégories susmentionnées.

Il est important de mentionner que, pour les besoins de notre analyse, nous accorderons une attention particulière aux réponses fournies par le groupe de lycéens, car elles revêtent un intérêt particulier dans le cadre de notre étude.

GRAPHIQUE 3. *Emploi actuel*

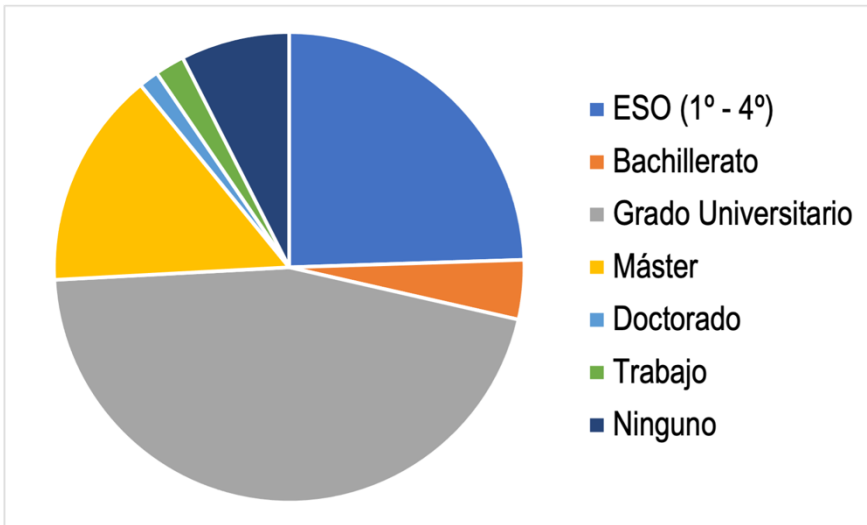


TABLEAU 3. *Emploi actuel (2)*

Estudios en curso	N° de participantes	Porcentajes
ESO (1º - 4º)	36	24,5%
Bachillerato	6	4,1%
Grado Universitario	67	45,6%
Máster	22	15,0%
Doctorado	2	1,4%
Trabajo	3	2,0%
Ninguno	11	7,5%
Total	**147**	**100,00%**

Source : élaboration propre

Bien que notre questionnaire vise à analyser la construction du genre chez les participants, le genre des participants n'est pas important. Ainsi, nous avons choisi de ne pas contrôler cette variable, puisqu'elle n'a pas d'influence sur les choix des participants.

La deuxième partie du questionnaire présentera les 12 questions qui nous fourniront des réponses à notre problématique. Comme nous l'avons mentionné en détaillant la procédure de collecte de données, notre analyse se compose d'un questionnaire à choix multiple dans lequel le répondant dispose d'un choix entre 3 réponses : *homme, femme* ou *les deux*. En fonction de leurs réponses, nous examinerons quel est l'élément qui influence le plus les participants : le stéréotype de genre du métier ou la terminaison morphologique des métiers.

Tout d'abord, nous nous concentrerons sur le nombre de réponses pour chaque option dans son ensemble. Afin de pouvoir comparer les réponses et tirer des conclusions, nous avons divisé les participants en 4 groupes :

11. Étudiants de la 4ème année de l'ESO et de Bachillerato (42 participants) ;
12. Étudiants en licence (67) ;
13. Étudiants en master ou en doctorat (24) ;
14. Participants qui n'étudient pas et/ou ne travaillent pas (14)

Bien que nous ayons analysé les réponses des participants en fonction de leur degré de maîtrise du français, nous mettrons l'accent sur le premier groupe puisque l'objectif de ce travail est de faire une proposition didactique qui puisse être mise en pratique avec des élèves dont le niveau de compétence commence à se développer.

3.2. Le jugement de féminité et masculinité des métiers

Les métiers que nous avons crées pour ce questionnaire étaient jugés d'avance comme *masculin* ou *féminin* en tenant compte des terminaisons (comme par exemple*, teur* pour le masculin et *trice* pour le féminin) et des stéréotypes répandus (sachant, par exemple, que le monde du Formule 1 est dominé par les hommes). Voici la liste des douze métiers qui feront l'objet de notre analyse :

15. Créateur de lotions
16. Testeur d'ascenseurs
17. Préparatrice d'ascenseurs
18. Tisseuse de tapis
19. Doubleur de couvertures
20. Conceptrice d'aliments pour les animaux
21. Nuagiste
22. Essayeuse de voitures
23. Lisseur de robes de mariée
24. Productrice d'outils de travail
25. Nettoyeuse de voitures de Formule 1
26. Serreur d'ours en peluche

De cette manière, nous avons élaboré une série de professions qui présentent des caractéristiques diverses en termes de genre grammatical. Par exemple, prenons la profession de « lisseur de robes de mariée » qui se distingue par une terminaison masculine, pourtant elle est associée traditionnellement à un contexte féminin. À l'opposé, nous avons également inclus des professions telles que « préparatrice physique d'astronautes », où la terminaison est féminine, mais le contexte renvoie plutôt à un univers masculin. En outre, nous avons inclus des exemples où la terminaison et le contexte coïncident, comme « tisseuse de tapis » ou « testeur d'ascenseurs », où tant la morphologie que le

contexte sont soit masculins, soit féminins. Finalement, pour enrichir davantage notre échantillon, nous avons également ajouté des professions conçues de manière à être neutres sur le plan du genre, telles que « nuagiste » ou « serreur d'ours en peluche ». Cette variété d'exemples a été minutieusement conçue pour explorer comment les participants ont naturellement tendance à attribuer un genre aux professions, que ce soit en se basant sur des signaux morphologiques explicites ou plutôt en fonction de considérations contextuelles et des représentations mentales associées à ces professions. L'objectif de cette approche est d'analyser comment les stéréotypes de genre et les préjugés peuvent influencer la perception du genre associé à certaines professions, ainsi que d'examiner dans quelle mesure les participants sont sensibles à ces influences.

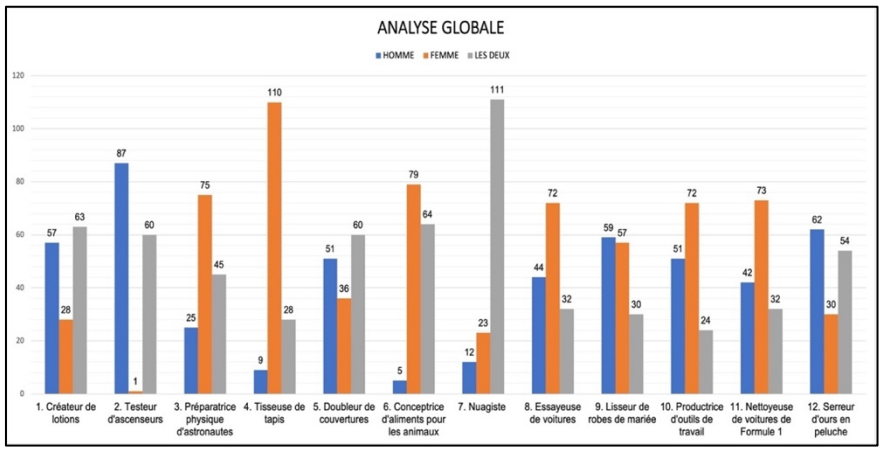
4. RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Dans l'analyse détaillée des réponses de nos participants, nous tiendrons notamment compte du critère suivant : le genre de mots en question. Il s'agit d'un élément central pour comprendre comment les participants perçoivent et attribuent le genre à certaines professions en français. La question fondamentale que nous cherchons à élucider est la suivante : est-ce que le genre d'un mot est principalement déterminé par des facteurs morphosyntaxiques, à savoir les règles qui régissent la flexion, la composition et la dérivation des mots, ou bien est-ce la composante conceptuelle, à savoir le contexte dans lequel un mot est associé, qui exerce une influence prépondérante sur notre perception des professions ?

En d'autres termes, nous chercherons à comprendre si les stéréotypes de genre sont davantage ancrés dans les aspects linguistiques des mots, tels que leur genre grammatical, ou s'ils sont principalement façonnés par le contexte culturel et les représentations mentales associées à ces professions. Cette analyse approfondie nous permettra de mieux cerner la complexité de la relation entre le genre des mots et les perceptions de genre dans le langage, tout en mettant en lumière les implications pour l'enseignement du français langue étrangère et la lutte contre les stéréotypes de genre.

4.1. ANALYSE GLOBALE

GRAPHIQUE 4. *Analyse globale du questionnaire*



Le Graphique 4 offre une analyse globale des réponses de nos 148 participants, permettant de dégager des tendances significatives dans la manière dont les genres ont été attribués aux professions présentées. Il est intéressant de noter que, à l'exception de trois professions où la réponse « les deux » a été privilégiée (créateur de lotions (1), doubleur de couvertures (5) et nuagiste (7)), la majorité des participants ont attribué à chaque profession le genre indiqué par sa terminaison, en l'occurrence *eur* pour « homme » et *euse/trice* pour « femme ». Dans tous les cas, cela correspond au genre grammatical en L1, la langue maternelle.

Il est frappant de constater que le contexte associé à chaque profession a été peu pris en compte par les participants. Seules les réponses aux exemples 2 (testeur d'ascenseurs), 4 (tisseuse de tapis) et 7 (nuagiste) ont suivi le critère du contexte que nous avions élaboré, avec une concordance entre la flexion morphologique et le contexte (masculin, féminin et neutre respectivement).

De plus, en excluant les trois professions où « les deux » a été la réponse principale (1, 5 et 7), il est notable que pour 5 des 9 professions restantes, « les deux » a été la deuxième option la plus choisie par les

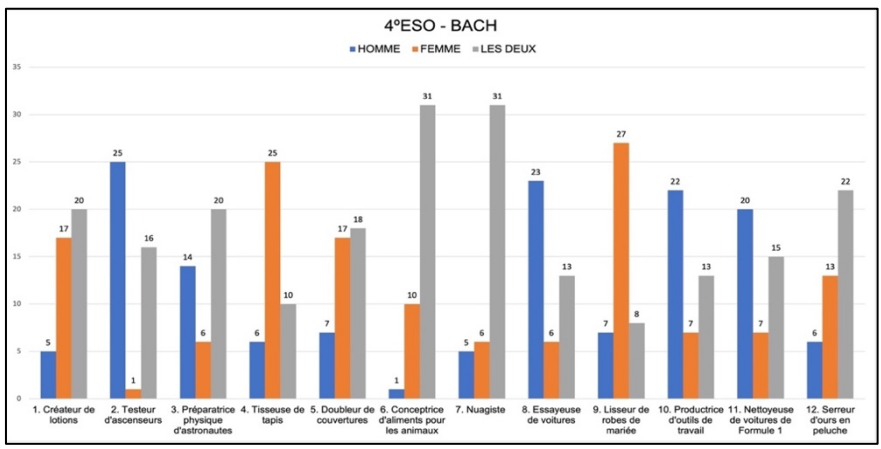
participants (testeur d'ascenseurs (2), préparatrice physique d'astronautes (3), tisseuse de tapis (4), conceptrice d'aliments pour les animaux (6) et serreur d'ours en peluche (12)).

Finalement, les exemples 8 (essayeuse de voitures), 9 (lisseur de robes de mariée), 10 (productrice d'outils de travail) et 11 (nettoyeuse de voitures de Formule 1) sont les seuls où les réponses semblent refléter l'influence des stéréotypes de genre, car la deuxième réponse la plus fréquemment choisie (la première réponse celle qui correspond au genre morphologique) correspond au contexte que nous avions prévu. Ces résultats soulignent la complexité des perceptions de genre liées aux professions et mettent en évidence la manière dont les stéréotypes de genre peuvent influencer les réponses des participants.

4.2. Analyse item par item

À la suite de cette analyse générale, nous procéderons à examiner les résultats de notre groupe cible pour chacun des douze métiers testés.

GRAPHIQUE 5. *Résultats des étudiants de 4ºEso et Bachillerato*



Les résultats illustrés dans ce graphique révèlent une tendance surprenante. Contrairement à l'échantillon global, les réponses des participants semblent davantage influencées par le contexte que par les carac-

téristiques morphosyntaxiques des mots. Dans 4 des 5 professions présentant un contexte attribuable aux hommes, les étudiants ont majoritairement choisi « homme » (testeur d'ascenseurs (2), essayeuse de voitures (8), productrice d'outils de travail (10) et nettoyeuse de voitures de Formule 1 (11)), avec la deuxième réponse la plus choisie étant « les deux ». Le cas de l'exemple 3 (préparatrice physique d'astronautes), qui avait également été conçu avec un contexte associé aux hommes, présente une variation intéressante : contrairement à la majorité des participants qui ont choisi « femme » dans notre échantillon général (75 sur 148), les élèves de 4º ESO et de Bachillerato sont restés plus neutres, avec 20 des 42 participants optant pour « les deux » et 14 pour « homme ».

En outre, pour les quatre professions dont le contexte était attribuable à une femme (créateur de lotions (1), tisseuse de tapis (4), doubleur de couvertures (5) et lisseur de robes de mariée (9)), deux ont reçu la réponse majoritaire « femme » (4 et 9) et deux « les deux » (1 et 5). Ces résultats soulignent que, malgré les terminaisons masculines, les étudiants semblent être davantage guidés par le contexte et les stéréotypes associés aux professions.

Les exemples 6 (conceptrice d'aliments pour les animaux), 7 (nuagiste) et 12 (serreur d'ours en peluche), conçus comme les plus neutres, ont tous reçu la réponse « les deux » de la part des étudiants de la ESO et du Bachillerato. Cela contraste avec la réponse obtenue dans l'échantillon général, où les participants se sont davantage appuyés sur la terminaison des professions : féminine pour le 6 et masculine pour le 12.

Il est important de noter que le genre grammatical n'apparaît pas de manière traditionnelle avec des articles définis marquant explicitement le genre, mais est représenté par les terminaisons morphologiques masculines et féminines des professions – à l'exception de « nuagiste » qui est à part entière neutre –. Néanmoins, les résultats de ce groupe suggèrent que ce sont les caractéristiques masculines et/ou féminines des métiers qui déterminent les représentations mentales des participants. Leurs réponses sont clairement liées à ce que nous avons évoqué comme le « genre conceptuel » dans le cadre théorique, indiquant leur

tendance à privilégier les constructions stéréotypées qui ne sont pas nécessairement liées au genre grammatical. Cette observation met en évidence que le genre n'est pas aussi intériorisé par notre groupe cible de lycéens que par le reste des participants qui ont un certain niveau de maîtrise du français grâce à leur formation académique universitaire et/ou leur statut de locuteur natif.

Contrairement à ce qui se passe avec l'acquisition automatique et inconsciente du genre grammatical en langue maternelle, le genre n'est pas assimilé de la même manière dans une langue seconde (L2). De plus, le fait que notre questionnaire ne contienne pas d'articles définis marquant plus explicitement le genre signifie qu'un apprenant débutant en français est susceptible d'être influencé par les connotations de genre associées aux professions (peut-être renforcées par la traduction fournie). La corrélation entre l'âge des participants, leur niveau de maîtrise du français et leur choix de métier souligne leur manière de conceptualiser. En d'autres termes, les élèves de 4o ESO et Bachillerato n'ont pas intériorisé les règles grammaticales déterminant le genre, de sorte que pour déduire et déterminer le genre d'un mot, ils s'appuient davantage sur les représentations et les stéréotypes socioculturels liés à chaque profession, c'est-à-dire qu'ils sont influencés par le genre dit « conceptuel » (qui n'est pas nécessairement lié au genre grammatical).

5. BILAN ET CONCLUSIONS

Ce travail est composé de deux parties qui se complètent et donnent une cohérence et une continuité à notre réflexion. Tout d'abord, après avoir effectué des recherches et établi une base théorique où se développe la problématique de cette dimension conceptuelle, nous avons identifié les obstacles posés par les représentations mentales et les stéréotypes reliés au genre, autrement dit l'imaginaire collectif des apprenants hispanophones de FLE. Ensuite, le questionnaire réalisé nous a permis de concrétiser le genre conceptuel, qui pose une difficulté réelle au moment de déterminer le genre grammatical d'un mot, dans notre cas d'une profession.

Nous avons ainsi recueilli des données très intéressantes, dont la plus évidence est de constater que le genre grammatical, bien que n'étant pas toujours déterminatif, est une composante inhérente aux mots. En outre, il existe un certain nombre d'éléments qui jouent un rôle important chez les apprenants au moment d'associer un genre à un mot. Par exemple, il semble que plus les participants ont une bonne maîtrise du français, et par conséquent du genre grammatical en français, plus leurs réponses, tenant compte des terminaisons morphologiques, sont correctes quant aux choix du genre grammatical des métiers. Notre étude confirmerait l'idée de Lambelet (2012 : 239) selon laquelle « l'apprentissage d'une L2 remet en question et affaiblit les connotations sexuées liées au genre grammatical de la L1, sans toutefois permettre une reconceptualisation liée au genre grammatical L2 ».

Comme nous avons pu l'observer tout au long de cet étude, l'apprentissage du genre grammatical est assez complexe. Le genre est un concept intrinsèque à de nombreuses langues, mais dans chacune d'entre elles, le type de système grammatical et les règles d'usage varient, ce qui fait qu'il n'existe parfois aucun indicateur tangible permettant d'identifier facilement le genre d'un mot. À ce fait, nous ajoutons une difficulté encore plus importante : les représentations mentales que l'individu créé à partir du discours ou du langage.

Ces structures conceptuelles font partie de l'individu, car elles sont forgées par l'environnement social dans lequel il se trouve. Dans ces représentations mentales nous retrouvons le niveau conceptuel qui représente le plus grand obstacle à l'apprentissage du genre grammatical dans une L2. En effet, chaque individu, en fonction de sa langue maternelle et du système grammatical qu'elle possède, va représenter, catégoriser et conceptualiser les objets d'une manière qui reflète sa perception du monde. C'est pour cela que nous avons conçu un travail qui s'attardait sur les représentations mentales. En raison des attributions de genre qui qualifient certaines valeurs et attitudes de « féminines » ou « masculines », nos élèves hispanophones de 4º ESO ont recours à ces stéréotypes qu'ils voient représentés dans leur environnement comme critère pour choisir leurs réponses. Le débat qui s'ensuivra fera réfléchir

les élèves, tant collectivement qu'individuellement ; nous pouvons espérer qu'ils prendront progressivement conscience de ces stéréotypes de genre intériorisés et qu'ils remettront en question leurs convictions ou du moins ils en seront conscients.

Il est cependant indéniable que les stéréotypes sont ancrés dans les réalités quotidiennes des locuteurs, et qu'il n'est pas possible de les changer du jour au lendemain. Pour éviter que ces stéréotypes interfèrent dans l'apprentissage du genre grammatical en cours de FLE, il sera tout aussi important de fournir aux apprenants des outils qui leur permettent de les identifier.

Il convient de mentionner que nous n'avions pas l'intention d'atteindre des conclusions absolues et définitives dans le cadre de ce travail, car nous nous rendons compte qu'il s'agit d'un sujet en pleine évolution. Néanmoins, étant donné que le genre grammatical et la cognition sont interdépendants, pour avoir accès au genre d'un mot dans une langue seconde, nous avons constaté qu'il est nécessaire d'aller au-delà des connotations qui limitent et déterminent nos choix au niveau grammatical. En effet, les mots, et surtout les idées qui leur sont associées, façonnent notre perception du monde et les concepts qui y existent, ce qui est à l'origine de la problématique qui nous occupe ici.

En guise de conclusion, nous pouvons signaler que les morphèmes grammaticaux contiennent les informations grammaticales du mot qui permettent de déduire le genre du mot. Cependant, aux stades initiaux, les apprenants ne remarquent pas encore ces grammèmes (comme nous avons pu le constater avec notre questionnaire), ils ont donc recours à la déduction. Les représentations mentales, qui vont influencer de manière plus ou moins importante l'intériorisation du genre d'un mot, interviennent à ce moment-là. C'est pourquoi l'objectif de ce travail a visé à se pencher sur la dimension conceptuelle, afin de concevoir l'apprentissage et l'enseignement du genre grammatical en français à partir d'une approche qui en tienne compte.

La prise de conscience d'une réalité qui dépasse la sphère linguistique sera ce qui permettra aux apprenants de reconceptualiser le genre selon les règles qui contraignent chaque langue, sans être aussi soumis à ces

représentations sociales qui empêchent de se plonger au maximum dans une langue étrangère. Il reste encore beaucoup à explorer dans ce domaine, mais cette étude constitue un pas en avant important vers une meilleure compréhension et une application plus efficace des concepts de genre dans l'enseignement du français langue étrangère.

6. REFERENCIAS

Beauchene, J. (2018). L'influence du genre grammatical sur la représentation mentale du genre chez les bilingues français-anglais. *Sciences de l'Homme et Société*, 12-26.

Charaudeau, P. (2018). L'écriture inclusive au défi de la neutralisation en français. *Le Débat*, *2*(199), 13-31.

Fracchiolla, B. (2008). Anthropologie de la communication : la question du féminin en français. *Corela, 6*(2).

Gavoille, F., Lebègue, T. & Parnaudeau, M. (2014). Le métier a-t-il toujours un genre ? Une question de génération. *Question(s) de management, 2*(6), 111-123.

Houdebine-Gravaud, A-M. (1999). Femmes / langue / féminisation : Une expérience de politique linguistique en France. *Nouvelles Questions Féministes, 20*(1), 23-52.

Laflèche, G. (1992). *Polémiques.* Les Éditions du Singulier.

Lambelet, A. (2012). *L'apprentissage du genre grammatical en langue étrangère : a la croisée des approches linguistiques et cognitives* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg]. Recupéré de : https://doc.rero.ch/record/32546/files/LambeletA.pdf

Mathieu, C. (2007). Sexe et genre féminin : origine d'une confusion théorique. *La linguistique*, *43*(2), 57-72.

Mathieu, Cécile (2017). La sexuisemblance : théorie, discours et actualité. *Semen,* (43).

Perry, Véronique (2006). Catégories du genre linguistique et performativité: pour une expérimentation des « identités contextuelles de genre » en classe d'anglais. *ÉLA, 2*(142), 201-214.

Mencé-Caster, C. (2021). *Pour une linguistique de l'intime.* Classiques Garnier.

THE IMPACT OF LITERACY TEACHING ON STUDENTS' HISTORICAL THINKING SKILLS TO WRITE IN THE LAST STAGE OF HISTORICAL THINKING (ARGUING) AT SECONDARY: THE CASE OF ANALYSIS OF SOURCES

RODRIGO GARCÍA LÓPEZ
Universidad de Alcalá (UAH)

1. CONTEXT

From 2004, bilingualism (mainly Spanish-English) has made its way into the Spanish educational system reaching all levels (early years, primary, secondary and tertiary). With respect to primary and secondary, which are the levels that include the highest percentages of bilingual students, in the academic year 2018-19 more than 25% of pupils (more than 1 million) between 6 and 18 years old studied at least one subject taught through a foreign language (Lacasa, Gisbert, Vinuesa, 2021). Bilingualism differs in the Spanish regions or *Comunidades Autónomas*. This study focuses on the Comunidad de Madrid, where 45% of students in public schools and 35% in private education participate in the bilingual program at the level of primary and secondary.

In the region of Madrid, bilingual students in secondary education must take at least 30% of subjects in a foreign language. One of the most common subjects offered by schools is Geography and History. History is a conceptual field and, therefore, relies heavily on the conceptual development of students. In bilingual education, these concepts and their cognitive articulation appear in a foreign language, the same language students are learning in parallel to the subject of History. Despite this apparent challenge, the purpose of bilingual education is that students

learn the same contents and cognitive functions through a foreign language or L2 as they would in Spanish, their L1.

Studying History implies developing competences, cognitive functions and learning contents. According to the decree in effect when this study was carried out (*Decreto 48/2015,* Comunidad de Madrid, 2015), all subjects must contribute to developing students' competencies such as linguistic communication or learning to learn (authors' translation) among others. Furthermore, students have to learn how to master cognitive functions such as:

Explaining the political, social and economic characteristics of the Old Regime or Analysing the reasons that led to the rise of fascism in Europe (author's translation).

The decree includes dozens of evaluation criteria formulated in sentences (like the two previous) that begin with verbs that express cognitive functions such as explain, analyse, evaluate, discuss, define among others. These cognitive functions are associated in the same sentences to historical contents, as seen in the two previous examples as well. Competencies, cognitive functions and content have to be learnt through different oral and written exercises in class. History is a non-linguistic discipline that is very dependent on the language, in non-bilingual, and especially, in bilingual education (Beacco, 2010).

To deal with bilingual education, scholars have created the acronym CLIL (Content and Language Integrated Learning) that designates the approach that encompasses all the theories and practices in this type of education. The main characteristic of the CLIL approach is that the teaching-learning process shifts its attention towards students' conceptual and language development in an interrelated and integrated way (Coyle, 2015). Therefore, content teachers of subjects such as Biology or History among others should now become language teachers as well.

Notwithstanding, scholars have pointed out that content teachers more often than not are not willing to incorporate literacy teaching in their classroom practice. In the words of Moje:

> A significant body of research over the last 20 years has demonstrated that preservice teachers are sceptical about the efficacy of teaching and learning strategies offered by content literacy research, and inservice teachers rarely enact such strategies in their subject area classrooms. (2008, p. 98)

Additionally, there is a widespread practice among History teachers in Spain to teach their subject from a top-down approach, that is, students memorise contents given by their teachers and reproduce those in exams that "require rote-learning of conceptual-factual knowledge, with great lack of procedures" (Gómez and Miralles, 2015, p. 52). Spanish History textbooks tend to "show a lack of updating of disciplinary content and activities of a low cognitive complexity, which mainly require the students memorizing or reproducing certain content (usually political, cultural or artistic history) in the text of the manual" (Gómez, 2014, p. 131).

These problems become even greater in a CLIL context because the reluctance of content teachers to include literacy activities has a double negative effect on students' learning: the literacy of the subject is not being taught nor is the English language or L2 needed to learn that subject. The possible consequences for students are multiple: from not fully developing their potential either in the content subject nor in their language development (in primary, secondary and tertiary) to dropping out of bilingual programs, (from primary to secondary) (Lacasa, Gisbert and Vinuesa, 2021).

Given the relative novelty of bilingualism, evidence is so far preliminary and scarce with respect to the integration of language into content subjects (for History see Schleppegrell and de Oliveira in the US, 2006; Bauer-Marchallinger in Austria, 2022; and Breeze and Gerns in Navarre (Spain), 2019) and more empirical studies are needed to contribute students in the subject of History during secondary school in terms of parallel progress in both language and cognition.

The novelty of this study is that it aims to demonstrate empirically if the introduction of literacy teaching activities in the History class can

have a positive impact on the development of student's cognitive abilities to write in the last stage of historical thinking (arguing) in secondary education (Coffin, 2006).

2. LITERATURE REVIEW

There is a consensus among researchers that deem it necessary to carry out studies on the dimension of students' interrelated development between language and content. For example, Lorenzo (2017, p. 39) affirms that "official curriculums, the integrated assessment of content and language, and language across curriculum planning need to take into account a proper map of language progress over time". Lorenzo, Granados and Ávila (2019, p. 3) claim that "one aspect that has been neglected in CLIL, EMI and content-based research is longitudinal language development."

In the same vein, Whittaker, Llinares and McCabe (2011, p. 344) put forward that some researchers like Schleppegrell or Coffin "have traced developmental paths linking cognitive and linguistic demands, beginning in primary school and going through to pre-university level". This study draws on this idea of the existence of a "developmental path linking cognitive and linguistic demand", and aims at explaining this relation further.

For the subject of History, Lorenzo (2017), drawing on Coffin, affirms that recording, explaining and arguing are the three stages that every student should go through during secondary education. These stages constitute the developmental path for History students in secondary education. Arguing is defined as "a personal ability to judge and take an ideological stance on the past" (Lorenzo, 2017, p. 33) and is the more "cognitively and linguistically demanding of the three major stages in historical discourse –narration, causation and stancetaking-" (Lorenzo, 2017, p. 37). Arguing entails evaluation and constitutes "the endpoint in historical discourse maturation" (*ibidem*).

This research focuses on this last stage because Lorenzo claims that participants in his research had not correctly developed the skills that comprise the function of arguing:

> other advanced descriptors are missing from the corpus, an indication that there are still higher levels to be discovered. For instance, students hardly ever 'introduce multiperspectivity into historical research and narration' (Beacco, 2010, p. 12). Nor do they express bias in a covert manner: their personal opinion comes across very clearly and the facts reported are, at times, fraught with subjectivism. (2017, p. 39)

In the same vein, Lorenzo (2017, p. 37) reports that "examples of evaluation or stancetaking are uncommon (…) or, at the very best, accomplished with unsubstantiated opinions and without any real analysis or perhaps understanding of its purpose and effect" in the productions of the less competent students.

In the context of bilingual education in Austria, Dalton-Puffer and Bauer-Marschallinger (2019, p. 55) carried out a cross-sectional research on students' ability to produce cognitive discourse functions (CDFs) in written tests in History in secondary education. They found that "upper-secondary students (…) developed a greater expertise in interpreting tasks and utilising suitable CDF-types" whereas "younger students showed more insecurity in their CDF use indicating that they would benefit from some practice and possibly explicit instruction." (*ibidem*)

Furthermore, the same authors (2019, p. 56) claim that "the more experienced students produced not only quantitatively more and longer CDFs, but also qualitatively better CDF sequences in terms of greater lexical and structural variety and cohesion." These findings suggest that practice and maturation may help develop students' capacity to produce CDFs, and that students' mastery of the second language correlates positively with the number and length of the CDFs realized.

In parallel, Lorenzo, Granados and Ávila (2019) undertook a longitudinal research with the same group of students from the time they were ninth-graders (14-15) until they reached the twelfth grade (17-18). The authors (2019, p. 3) focused on "any evolution in L2 academic language" and report (2019, p. 9) that in the higher grades "vocabulary was also more abstract and length metrics increased significantly". This is accompanied by an increase in syntactic complexity and density, de-

crease of narrativity and word concreteness as well as less frequent occurrence of simpler structures. Lorenzo, Granados Ávila (2019, p. 11) claim that these changes are "compatible with the acquisition of skills of higher discursive historical functions". In this case, the findings point to a similar conclusion, that is, that practice and maturation help students develop their academic language along with their historical thinking skills.

However, the research undertaken so far has not thrown any light on students' development of the skills to operate in the last stage of historical thinking at secondary school, that is, the abilities to judge sources and take a stance on a historiographical debate placed within the textual genre of arguing. Furthermore, the impact of literacy teaching in this process is still unknown as well as the influence that this can have on the different students according to their level of English. Additionally, empirical research on the questions posed above is inexistent in the bilingual program in the region of Madrid.

3. RESEARCH QUESTIONS

The previous sections concluded that there is a mismatch between theory, challenges posed by the subject of History in bilingual education and mainstream current practices. Consequently, this study revolves around one main research question: *will students' abilities to discuss two contradictory historiographical interpretations considering different sources improve if History teaching incorporates a focus on literacy?* More precisely, its aim is finding out whether students improve their mastery of the historical thinking skills involved in the writing of a discursive essay if they have previously been taught the subject-specific literacy of that genre.

With the purpose of answering this question in an empirical way four questions which correspond to the four parts of the essay will be answered:

- Will students improve the ability to establish the significance of the period under study and the historiographical debate about it if they are taught the literacy of both?

– Will students improve the ability to analyse and evaluate sources connected to the debate if they are taught the literacy of both?

– Will students improve the ability to base their claims on evidence from the sources if they are taught the literacy of it?

– Will students improve the ability to take a stance in the historiographical debate if they are taught the literacy of it?

The research questions draw on the construct of cognitive discourse function (thought processes realised by linguistic patterns) coined by Dalton-Puffer (2013) and aims to respond to her calls to find out "which cognitive discourse functions are realised, when, how, by whom? Is there a meta-level and if there is how is it handled?" (2013, p. 241). Furthermore, the same author put forward that future empirical research must try to understand the "validity with teachers" (2013, p. 242) of the construct of CDFs as well as whether we teachers "find the construct useful in transposing cognitive discourse functions into pedagogical practice" (*ibidem*).

This chapter evaluates research question 2: the impact of literacy teaching in students' development of the cognitive discourse function of 'analysis of sources' as the second ability students need to master to write a discursive essay.

4. STUDY

The participants of the quasi-experiment carried out in the academic course 2020-21 were two groups of students in Year 10, or 4th ESO, classified as experimental group 1 and experimental group 2. The study was conducted in a public bilingual secondary and high school belonging to Madrid's metropolitan area.

The participants wrote three discursive essays in the third and fourth terms. The essays included a single question divided into two parts: on one hand, the explanation of the two sides of the historiographical debate and, on the other, the exercise that always asked students to 'discuss these interpretations considering different sources in a discursive

essay'. On the same front page of the essay, students could find the evaluation criteria and their weight in the final mark. In the following pages of the essay, several primary or historical sources were included. They constituted the information or raw material with which students could discuss the two historiographical interpretations. (see Appendix 1)

Several History and English teachers working in the same school assessed essay 1. Their conclusions were that it was a demanding examination format given that it implied establishing the relationship between different periods, places and sources. One English teacher affirmed that it would be difficult to express these relationships in English. This means that this research tool may be suitable to study the last stage of historical thinking.

As a research tool, and in order to study the relationship between language and cognition in students' performance, three rubrics (see Tables 1, 2 and 3) were created to grade students' written productions. The rubrics are based on the theoretical characterizations of the construct of cognitive discourse function. For example, Morton (2020) defines it as a construct made of content, literacy and language or Brückl (2016) made of content, thinking and language.

The first rubric (Table 1) measured the quality of students' productions from a content-cognitive point of view. This means assessing how well students analyse historical sources. Through this rubric the dependent or content-cognitive variable is measured.

TABLE 1. Content- cognitive rubric

Historical skill	Points awarded	Points awarded	Points awarded
Analysis of sources	Up to 2.5 points if all sources are analysed correctly	0.5 points will be taken down for each source incorrectly analysed or if this action is not done	0.25 points will be taken down for partial omissions or mistakes

The second and third rubrics rated the quality of students' productions from a linguistic point of view. Through them, the independent or language variable was measured. The second rubric (Table 2) is called textual rubric and refers to the textual realisation of an analysis of a source.

TABLE 2. Linguistic-textual rubric

Structure of the analysis	**Points awarded**		**Points awarded**
Information about participant, process and circumstances in the source	Up to 1.25 points if the three elements are specified by the student in each source in at least one sentence in all sources		0.25 points will be taken down for partial omissions or mistakes of these elements in each source
Information of the meaning of the source at the time when it was produced	Up to 1.25 point if the student explains the meaning of the source at the time when it was produced in each source in at least one sentence in all sources		0.25 points will be taken down for partial omissions or mistakes in each source

The third rubric (Table 3) is named lexico-grammatical rubric and it measures the lexico-grammatical structures necessary to express an analysis of a source.

TABLE 3. Linguistic-lexico-grammatical rubric

Lexico-grammar of analysis	Points awarded		Points awarded
Participant, process and circumstances	Up to 1.25 points for the correct use of nouns for participant, verbs for process and prepositions for circumstances in all sources		0.25 points will be taken down for partial omissions or mistakes
Meaning of source at the time when it was produced	Up to 1.25 points for the use of article plus the word 'source' or anaphoric to refer to the source and the correct use of pronouns to explain the parts of the source in all sources		0.25 points will be taken down for partial omissions or mistakes

The three aspects under analysis in the study coincide (content, textual and lexico-grammar). This is because the three aspects also coincide in the majority of individual marks of students. The next two examples illustrate this fact, M.R. wrote in essay 1:

In source C represents how the Nazi's wanted to conquer they territory with Hitler commanding (1933).

From the content point of view, M. R. was given 0 points out of 0.625 because she did not refer to the source identifying its elements. The sentence she wrote could have been taken as 'information of the meaning of the source at the time when it was produced' but this explanation was deemed very poor and imprecise. Source C is Nazi Party propaganda campaigning for the "Lebensraum" or "living space" in the 1930s.

Applying the lexico-grammatical rubric, the sentence does not include any noun to identify the object or participant (for example, 'propaganda'), any verb to report what the participant is doing or process (for

instance, 'published') and any preposition of its circumstances (for example, 'by the Nazi Party in the 1930s').

The sentence written is an attempt to provide information of the meaning of the source to perform an analysis but it is not correct. Subsequently, neither lexico-grammatically nor textually the sentence is right, therefore, it has been awarded with 0 points out of 0.625 in both rubrics.

In the second example, A. M. wrote in essay 3:

Source B shows an image of a curved TV made by Samsung as the first curved TV to be made. The source shows the advanced technology we have now compared to years before.

The source was part of a debate over the significance of science and technology in the 20th century. More precisely, whether technological inventions have only improved older inventions leading to economic growth or if they have also produced deep changes for mankind. The analysis of the source is correct from the triple perspective of content, lexico-grammar and the textual characteristics so that it received 0.5 points out of 0.5. As explained above, the three aspects evaluated go hand in hand in most of the cases.

Source B is an image of a new type of TV, that is, a new version which improves an older model. This content is well stated in the student's text. From the lexico-grammatical point of view, she correctly identified the participant "image of a curved TV", process "made" and circumstances "by Samsung as the first curved TV". She also included information of the source at the time when it was produced "advanced technology we have now compared to years before" using the expression "the source shows". Lastly, the fact that she has included two sentences with information of the participant, process and circumstances on one hand, and, of the meaning of the source on the other, justifies a full mark in the textual rubric.

"Source B", "an image" and "curved TV" are nouns that the writer of the essay uses to identify the object under study or participant. The verb "made" constitutes the process that reports that this object has been

manufactured, with "by" and "as" acting as prepositions that describe different circumstances surrounding it. In the same vein, "the source shows" is the grammatical unit that introduces an explanation of the meaning of this source when this was produced. The language this second student is using constitutes at the same time historical content, a cognitive discursive function and historical literacy.

The two texts written by students shown above illustrate the link between language in the historical thinking skill of analysis of sources and content-cognition in the same ability. They are inextricably linked. The coincidence between the two seen in the two students can also be identified in the texts written by all students participating in the quasi-experiment.

The quasi-experiment was carried out from January to June 2021. Throughout these months the two groups wrote three discursive essays. Since the researcher is a CLIL teacher, the two groups were taught following the pluriliteracies approach to teaching for learning (Graz Group, 2015). This consisted of teaching students the epistemology of the subject: raising questions about History, working with historical sources as 'objects' from the past and producing answers about the questions based on the sources. It also meant raising students' awareness of the conceptualising and communicating continuums when reading, thinking, discussing and writing in the lessons.

On the one hand, with the experimental group 1 or implicit literacy teaching group, the textual and lexico-grammatical features that help express the ability of analysis of sources were not taught. Only the definition of 'analysis of sources' was taught. This means that during the lessons that prepared essays 1, 2 and 3, students in the implicit literacy teaching group worked analysing sources with the help of the teacher. The language included in the last two rubrics was used in these lessons but without raising students' awareness of it in an explicit way.

On the other hand, there was an explicit literacy teaching with the experimental group 2. The textual and lexico-grammatical characteristics of 'analysis of sources' were explicitly taught previous to essays 2 and 3 (see Table 4). This constituted the intervention.

TABLE 4. Chronology of the intervention

Essay topic and date of examination	*The Age of Catastrophes, 1870-1945 (March)*	*From the Cold War to Globalisation, 1945-2021 (April)*	*Science, Technology and Society, 1900-2021 (May)*
Experimental Group 1	Implicit literacy teaching	Implicit literacy teaching	Implicit literacy teaching
Experimental Group 2	Implicit literacy teaching	Explicit literacy teaching	Explicit literacy teaching

Essay 1:

Students in both groups studied this topic following the teaching methodology employed by the teacher since the beginning of the academic year. This consists of dividing the topic into smaller successive units of work called 'history questions'. To be able to answer each of the history questions students had to read the textbook, listen to the teacher's explanations and work with various historical sources for several lessons. After that, they wrote the essay.

Essays 2 and 3:

Students in both groups continued studying the syllabus through 'history questions' but the methodology employed with them differed. The experimental group 1 continued with the implicit literacy teaching whereas with the experimental group 2 there was an explicit literacy teaching. This resulted in two different ways of dealing with the historical thinking skill of 'analysis of sources' (and with the rest of abilities included in the essay).

Integrated within the lessons, students in the experimental group 2 were given and explained the following guide (see Table 5) with the textual parts of the ability 'analysis of sources' and the lexico-grammar necessary to realise them.

TABLE 5. Example of a literacy exercise for the experimental group 2 extracted from a handout

PARTS OF THE ESSAY	ENGLISH LANGUAGE
A) Identify **participant** (who appears in the source), **process** (what is happening in the source) and **circumstances** (when, where, how and why).	- Use of **nouns** for participant. - Use of **verbs** for process. - Use of **prepositions** of location, time, purpose, mode and accompaniment (**in, at, in front of, from, for, to, with, during**) for circumstances.
B) Analyse the **meaning of the source at the time when it was produced.** This can be done **by separating and explaining each of the different parts** that you see in the source.	- Use of **article** (**the**) plus **noun** (**source**) to explain the source.

Next, students in the experimental group 2 were given several handouts like the following paragraph frame (see Figure 1), with different sources to be analysed using the language explained above.

FIGURE 1. Example of a literacy exercise for the experimental group 2 extracted from a handout

3.1.- **Fill in the gaps** in the following Analysis:



Source A: Royal Palace built in Madrid in 1750.

Source A shows _____ that the Spanish monarchy_____Madrid ___ 1750. The _____ is an image of the palace. It was made of stone since this was a noble material. Moreover, it was surrounded by gardens which were used for monarchs to walk.

[Gardens and stone are the different parts of the source, but there are more. Each part has a historical meaning].

The explicit literacy teaching moved from reception to production, that is, from understanding to free production by students. In this case, students have to write their own analysis in this free production paragraph (see Figure 2).

FIGURE 2. Example of a language exercise for the experimental group 2 extracted from a handout

3.2.-**Write** an Analysis of Source A following the chart above:



Source A: poster in the Soviet Union (about the space race with the US)

_____

_____

_____

5. RESULTS

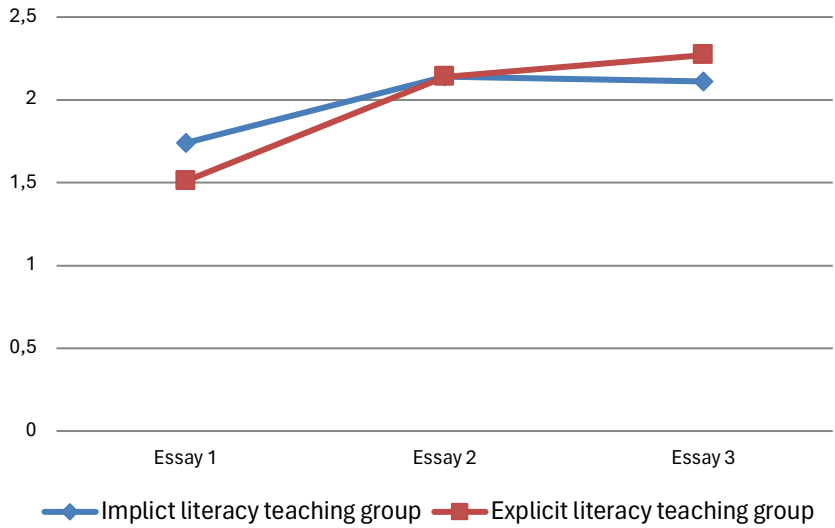
Table 6 includes the average marks obtained by both groups in the historical thinking skill 'analysis of sources' (2.5 points in each essay out of 10 points) along the three essays together with their standard deviations. The arithmetic means evidence that the experimental group 1 (EG 1 hereafter) has a higher average mark than the experimental group 2 (EG 2 hereafter) in essay 1 in the three aspects under study. In essay 3, post-intervention, the situation has reversed and the EG 2 has surpassed the EG 1 in the three aspects.

TABLE 6. Mean and standard deviation in the historical skill 'analysis of sources' by the experimental group 1 (EG 1) and the experimental group 2 (EG 2) in each of the essays

ANALYSIS OF SOURCES	ESSAY 1		ESSAY 2		ESSAY 3	
	EG 1	EG 2	EG 1	EG 2	EG 1	EG 2
	Mean SD	Mean SD	Mean SD	Mean SD	Mean SD	Mean SD
Content	1.74 0.77	1.51 0.54	2.14 0.43	2.14 0.40	2.11 0.38	2.27 0.32
Lexico-grammatical	1.74 0.77	1.51 0.54	2.14 0.43	2.14 0.40	2.11 0.38	2.27 0.32
Textual	1.74 0.77	1.51 0.54	2.14 0.43	2.14 0.40	2.11 0.38	2.27 0.32

The experimental group 1 is 0.23 points above the experimental group 2 in essay 1. At the end of the intervention, in essay 3, the experimental group 2 outscores the experimental group 1 by 0.16 points. Both groups improve as the course progresses (although the EG 1 performs a bit better in essay 2 than in 3). Yet, the EG 2 grows twice (0.76 points) than the EG 1 (0.37 points) along the three essays. The trend of the explicit literacy teaching group is always ascendant whereas the one of the implicit literacy teaching group is uneven, as figure 3 shows. Means and trends prove that the explicit literacy teaching is more useful than the implicit in improving groups.

FIGURE 3. Mean marks in the historical thinking skill of 'analysis of sources'



Regarding the standard deviation (SD hereafter), both groups reduce it as the course advances. This means that the two whole groups are improving. The EG 2 has a lower SD in essay 1 than the EG 1 with a lower mean mark as well. This means that the experimental group 2 is the lower achiever. However, in essay 3, post-intervention, the mean mark in the EG 2 is higher with a lower SD than the EG 1. This shows that the whole experimental group 2 or explicit literacy teaching group has improved more than the experimental group 1 or implicit literacy teaching group since the experimental group 2 overtake average mark goes hand in hand maintaining a lower SD. These results provide evidence that explicit literacy teaching has made a more positive impact on the whole experimental group 2 than implicit literacy on the whole experimental group 1.

With respect to the statistical significance of the data, the next tables 9 and 10 show the figures of the two-way repeated measures ANOVA statistical test carried out for the factors 'time', 'time*group' and 'group'. It is adequate to carry out the ANOVA since the assumptions for sphericity (Mauchly's Test), equivalence of covariance matrices

(Box's Test) and homoscedasticity (Levene's Test) have been checked and yield data above 0.05 points.

With respect to the factor 'time', there is statistical significance (p= 0.00). This means that both literacy approaches (implicit and explicit) are useful for the purpose of teaching students the historical thinking skill of analysis of sources. This is corroborated by the fact that the average marks of both groups are higher in essays 2 and 3 than in 1. The factor 'time' is in line with the result of the factor 'group'.

The factor 'group' is not statistically significant since $p > 0.05$. According to the figure, the null hypothesis that states that the mean marks of both groups are equal cannot be rejected since all values are above 0.05 points at less than 95% of confidence. This means that the average marks of the two groups in this ability do not differ as a result of the intervention. This is corroborated by the fact that the means of both groups in essays 2 and 3 are very similar. Since the two literacy approaches are useful for students to develop this historical thinking skill, their average means do not differ statistically.

Regarding the factor interaction 'time*group', there is statistical significance (p= 0.048). This means that the explicit literacy teaching practised with the experimental group 2 is more useful than the implicit with the experimental group 1. This is supported by the fact that the mean marks of the explicit literacy teaching group experience a more robust growth than the ones of the implicit literacy teaching group.

To find out when this interaction 'time*group' is significant, pairwise comparisons have been carried out. The results of these, shown in table 7, evidence that the explicit literacy teaching practised with the experimental group 2 has statistical significance in essays 1-2 and 1-3 but not in essay 2-3. The experimental group 2 shows statistically significant improvement in essays 2 and 3 with respect to 1. Yet, from essays 2 to 3, this improvement is not significant.

TABLE 7. Pairwise comparisons of the means of the experimental group 2 in the historical skill 'analysis of sources' through essays 1, 2 and 3

ANALYSIS OF SOURCES	ESSAYS 1-2	ESSAYS 1-3	ESSAYS 2-3
Content	**0.00**	**0.00**	1.00
Lexico-grammatical	**0.00**	**0.00**	1.00
Textual	**0.00**	**0.00**	1.00

This means that the evolution of both groups begins to be different in essay 2 and continues in essay 3, always with respect to essay 1. The experimental group 2 experiences a greater growth than the experimental group 1 in both essays. Yet, this increase is not significant from essays 2 to 3 in the explicit literacy teaching group. The improvement of this group from essays 2 to 3 is not of the same magnitude as the one seen between essays 2 and 3 with respect to 1. This is corroborated by the fact that from essay 2 to 3 the experimental group 2 grows 0.13 points compared to 0.63 points (from essay 1 to 2) and 0.76 points (from essay 1 to 3).

To analyse how the intervention impacts the different types of students as regards their previous academic learning and their level in the L2, members of both groups (implicit literacy teaching *N*= 32; explicit literacy teaching *N*= 31) have been classified into different categories according to their marks in the three essays according to the rubrics: 0-0.75 points low achievers (LA); 1-1.5 medium achievers (MA); and 1.75-2.5 high achievers (HA).

FIGURE 4. Distribution of LA, MA and HA-essay 1

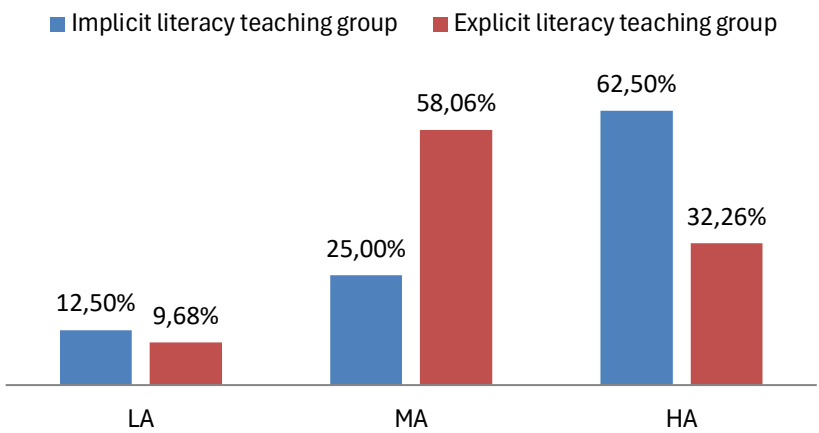


Figure 4 shows that in essay 1 the percentage of LA in both groups is very similar, being low in the two. The situation is the opposite with the MA and HA. The highest percentage of students in the explicit literacy teaching group is MA (almost 60%) whereas in the implicit literacy teaching group the largest group is formed by HA (slightly more than 60%). The implicit literacy teaching group has a higher average mark because it is composed mainly of HA whereas the explicit literacy teaching group has a high percentage of MA.

FIGURE 5. Distribution of LA, MA and HA-essay 2

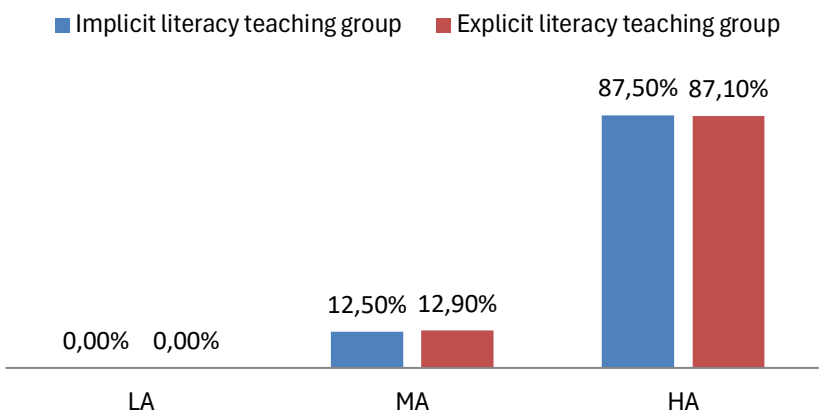


Figure 5 illustrates the improvement of both groups. The LA disappears in both groups in essay 2 whereas the percentages of MA and HA balance between the two groups. The means of the two groups in this second essay are also equal.

FIGURE 6. Distribution of LA, MA and HA-essay 3

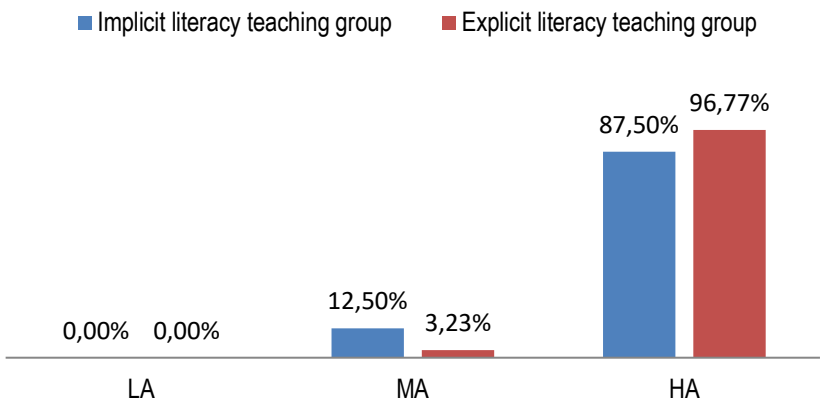


Figure 6 indicates that while the figures for the implicit literacy teaching group are similar to the previous ones, the explicit literacy teaching group keeps improving. In the case of essay 3, the explicit literacy teaching group includes a higher percentage of HA and a lower of MA than the implicit literacy teaching group. This last group shows a similar distribution as in essay 2 whereas the explicit literacy teaching group continues improving and surpasses the implicit literacy teaching group in proportion of HA, also showing a lower percentage of MA students as well.

To conclude, the results explained above show an experimental group 2 in essay 1 with a lower average mark and standard deviation, with a slightly higher percentage of low achievers, bigger proportion of medium achievers and fewer of high achievers in comparison with the experimental group 1. The picture has completely changed in essay 3 post-intervention. The experimental group 2 achieves a higher average mark with a lower standard deviation, the same proportion of low achievers,

a lower proportion of medium achievers and a higher of higher achievers than the experimental group 1.

This can only be explained by the different treatment both groups were subjected to: the explicit literacy teaching has made the whole experimental group 2 progress better than the implicit literacy teaching the whole experimental group 1.

6. DISCUSSION

Regarding the research question, the results show that with respect to the performance on the historical thinking skill 'analysis of sources', two groups following a literacy approach can, to a high degree, develop this cognitive discourse function. This proves the usefulness in the context of secondary of approaching a subject from its literacy as CLIL researchers advocate (Graz Group, 2015). This is proven by the fact that the factor 'time' has resulted statistically significant. This is corroborated by the fact that both groups increase their average marks in essays 2 and 3 in comparison to essay 1. The study demonstrates that bilingual students are capable of developing a high degree of competency in one aspect of historical discourse, above rote-learning of conceptual-factual knowledge (Gómez and Miralles, 2015), as the widespread practices in the subject seem to point.

Another finding of the study is that a group exposed to a higher literacy teaching than another less exposed can overtake the average mark of this second group maintaining a lower standard deviation as well. Not only in the average mark and its standard deviation but also in the internal composition of the groups as measured by three categories of performance (low, medium and high achievers) can the explicit literacy teaching group show a greater improvement than the implicit literacy teaching group. In both average mark and group composition, the explicit literacy teaching group started pre-intervention (and in the exams of the first and second terms) with worse numbers in comparison to the implicit literacy teaching group.

These results can be explained because the explicit literacy teaching practised with the experimental group 2 has resulted more successfully

in shaping students' minds than the implicit literacy teaching with the experimental group 1. This points to the positive gains that produce in students the integration of language in the subject of History as previously shown by Schleppegrell and de Oliveira in the US, 2006; Bauer-Marchallinger in Austria, 2022; and Brezze and Gerns in Navarre (Spain), 2019).

Continuing on the previous point, the research evidences the mismatch which occurs in the syllabus of History in the region of Madrid, which does not include explicitly the teaching of language, being its content-cognitive requirements directly linked to language in form of cognitive discourse functions, as shown in section Context. To solve this problem, this study proves the usefulness of an intervention which integrated language in content-cognitive oriented activities and shows one practical way of integration of the two without diminishing the amount of the content taught. The impact of the integration of language in content subjects on the evolution of the composition of a group as regards their previous academic learning in their level in the L2 is a fact previously absent from the literature, and which needs further research.

The study also demonstrates that the two groups of students participating can master one of the skills involved in an essay which can be placed in the last stage of historical thinking: arguing (Lorenzo, drawing on Coffin, 2017). In this way, the study engages with the idea of researching the developmental path of bilingual students in terms of parallel evolution between language and content (Lorenzo, Granados and Ávila, 2019), and offers an empirical demonstration of one cognitive discursive function students need to know in this last stage along with the language associated to it, and how this language can be integrated in History lessons.

The study also proves the validity of the construct 'cognitive discourse function' in the context of bilingual History in secondary education. According to Dalton-Puffer (2013), it is thought realised in linguistic patterns, and this is what students' analyses of sources in the essays evidence: they are thinking about History and making that thought visible in their written productions. This conclusion is in line with other

studies in other contexts (Bauer-Marchallinger in Austria, 2022; and Breeze and Gerns in Navarre-Spain, 2019).

The research project evidences that analysis is a cognitive function (included as Describe in Dalton-Puffer's list) of great importance in the subject since working with primary or historical sources is at the core of the practice of History. The cognitive function of analysis is also present at the last stage of historical thinking in secondary: arguing. Therefore, the cognitive discourse function of analysis is useful in secondary school education, in the subject of History, and in bilingual History. Teachers and students must know how to teach and practise this ability in secondary, and in all levels. Teachers must also know how to integrate the use of several CDFs at the same time in genres.

The literacy of a subject is a dimension with two continuums: conceptualising and communicating (Graz Group, 2015). This study has demonstrated that the higher the literacy approach, the more students progress along these two continuums. This is proven because the factor 'time*group' has resulted statistically significant. This is corroborated by the fact that the experimental group 2 increases more its average mark than the experimental group 1. The experimental group 2 is progressing better than the experimental group 1 along the two continuums.

This can be explained because the intervention developed successfully students' meta-level (Dalton-Puffer, 2013) of the cognitive function of analysis. The meta-level is a useful concept that accompanies the construct allowing for its practical application. In this respect, the study has found practical the theoretical characterisations of the dimensions of the construct provided by authors such as Morton (2020) or Brückl (2016) for its practical application. According to their models, a CDF is written or oral discourse which includes the interrelated dimensions of content, thinking and language. In this meta-level, the textual parts and their lexico-grammar necessary to articulate the ability were correctly identified and developed in students of the explicit literacy teaching group.

This successful integration of language proves the validity of the insights made by Beacco (2010) in the language of History given that this

study drew inspiration from them. History is a non-linguistic subject very dependent on the language. It may be concluded that all language is subjected to be included within of the term 'language of History', and that this language serves to articulate the content and cognition of the subject.

In this respect, one characteristic that stands out from the groups mean marks is that the three aspects under analysis (content, textual and lexico-grammar) always coincide. This is so because students' individual marks in the three also coincide, as seen in the two examples provided above. The results obtained with the CDF of analysis in this study are likely to occur with all thinking skills that humans have created (Bloom, 1956). These results are that the CDFs include the three dimensions, that the coincidence of these dimensions can be seen in writers' productions, and that writers' performance improves provided that the literacy of the CDF is well identified and developed.

Table 8 shows the link between language and content as evidenced by the coincidence in marks in the three aspects under study in the two groups. This shows that there are positive and negative correlations between language and content. When the language is more academic, the content is of better quality, and vice versa. Furthermore, the evolution in time of this link illustrated in figure 1 shows that the more literacy teaching the better is the content.

The data in table 8 and the trends in figure 1 demonstrate that, apart from correlation, there is causality between the two variables in the study. The experimental group 2 grows more than the experimental group 1 from essays 1-2 and 1-3 (but not from essay 2 to 3) owing to the different treatment: the explicit literacy teaching. This strengthens the call by CLIL researchers (Coyle, 2015) to integrate language with content in subjects in any level of bilingual education. In this sense, it is necessary first to include the teaching of this integration in pre-service programs (and in professional development programs) if the unfamiliarity with it (and its consequences) wants to be ended (Gómez and Miralles, 2015).

Since the research was limited to the third and fourth terms, the evolution of groups in this cognitive function for over a complete academic year (and when the integration of language is needed) is still not well known. In this respect, there was no statistical significance in the factor interaction 'time*group' from essays 2 to 3. Another limitation of the study is that it did not analyse the evolution of two groups, one taught with and another without any literacy teaching to develop the cognitive function of analysis. Given that literacy teaching may be absent from a large number of secondary school teachers (Gómez and Miralles, 2015), it is necessary to know whether students need to be taught following a literacy approach or not to develop this and the other cognitive functions.

More research that should be carried out is to extend research on the integration of literacy teaching on other cognitive challenges of other levels of the same subject; how literacy teaching works for students from different cultural contexts; and to study the impact of literacy teaching on low exposure students participating in the bilingual program among others.

7. CONCLUSIONS

The study demonstrates that following a literacy approach, students can develop one historical skill belonging to the last stage of historical thinking (arguing) in secondary. Participants' written productions and the two groups' compared evolution evidence the link between language and content-cognition and the need for integration of language (the language of the subject) in content teaching in order to fully develop the capacities of students, of all students above their previous academic performance and level in the L2.

After having participated for at least 10 years in the bilingual program in the Comunidad de Madrid, the two groups are capable of analysing historical sources well, which is an ability necessary in the subject of History and in the last stage of historical thinking: arguing. This is so because the emergence of bilingualism (with the CLIL approach to teaching and learning) is providing the tools to make it happen.

8. REFERENCES

Bauer-Marschallinger, S. (2022). *CLIL with a capital I: Using cognitive discourse functions to integrate content and language in CLIL history education*. [Doctoral thesis, University of Vienna] https://www.researchgate.net/publication/361910581_CLIL_with_a_capital_I_Using_cognitive_discourse_functions_to_integrate_content_and_language_learning_in_CLIL_history_education

Beacco, J.C. (2010). *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for Learning/Teaching History. An approach with reference points.* Language Policy Division, Council of Europe.

Breeze, R. y Gerns, P. (2019). Building literacies in secondary school history: the specific contribution of academic writing support. *Euro American Journal of Applied Linguistics and Languages, 1*(6), 21-36.

Brückl, K. (2016). *The use of cognitive discourse functions in Austrian CLIL Economics lessons.* [Doctoral thesis, University of Vienna] https://utheses.univie.ac.at/detail/37552#

Coffin, C. (2009). *Historical Discourse*. Continuum.

Council of Europe (2015). *The Language Dimension in all Subjects. A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training*, Language Policy Unit.

Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, 2*(8)*,* 84-103.

Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, *2*(1), 216-253.

Dalton-Puffer, C., y Bauer-Marschallinger, S. (2019). Cognitive Discourse Functions meet historical competences: towards an integrated pedagogy in CLIL history education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education, 1*(7)*,* 30-60.

Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de la ESO. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *29*(1), 131.158.

Gómez, C. J., y Miralles P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de estudios sociales, 52*, 52-68.

Moje, E. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: a call for change. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 2*(52), 96-107.

Morton, T. (2020). Cognitive Discourse Functions: A Bridge between Content, Literacy and Language for Teaching and Assessment in CLIL. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, *1*(3), 7-17.

Nokes, J., Dole, J., y Hacker, D. (2007). Teaching High School students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Education Psychology,* (99), 492-504.

Lacasa, J. M., Gisbert, X., y Vinuesa, V. (2021). *La enseñanza bilingüe en España y sus efectos en los resultados académicos. Una aproximación desde PISA 2018*. Asociación Enseñanza Bilingüe.

Llinares, A. y Whittaker, R. (2007). Talking and Writing in a foreign language in CLIL contexts: a linguistic analysis of secondary school learners of Geography and History. *Revista Española de Lingüística Aplicada,* (1), 83-91.

Llinares, A y Whittaker, R. (2009). Teaching and learning history in secondary CLIL classrooms: from speaking to writing. En E. Dafouz. y Michelle C. Guerrini (Eds.), *CLIL across Educational Levels* (pp. 73-89). Santillana Educación.

Llinares, A. y Morton, T. (2010). Historical explanations as situated practice in Content and Language Integrated Learning. *Classroom Discourse*, (1), 46–65.

Lorenzo, F. (2013). Genre-based curricula: Multilingual academic literacy in content and language integrated learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *3*(16), 375–388.

Lorenzo, F. (2017). Historical literacy in bilingual settings: Cognitive academic language in CLIL history narrative. *Linguistics and Education,* (37), 32-41.

Lorenzo, F., y Rodríguez, L. (2014). Onset and expansion of L2 cognitive academic language proficiency in bilingual settings: CALP in CLIL. *System,* (47), 64–72.

Lorenzo, F., Granados, A., y Ávila, I. (2019). The development of cognitive academic language proficiency in multilingual education: evidence of a longitudinal study on the language of history. *Journal of English for Academic Purposes,* (41), 1-14.

Schleppegrell, M. y de Oliveira, L.C. (2006). An integrated language and content approach for history teachers. *Journal of English for Academic Purposes, 4*(5), 254-268.

Schleppegrell, M., Greer, S., y Taylor, S. (2008). Literacy in History: Language and meaning. *Australian Journal of Language and Literacy, 2*(3), 174-187.

Whittaker, R., Llinares, A., McCabe A. (2011). Written discourse development in CLIL at secondary school. *Language Teaching Research, 1*(15), 343-362.

Appendix 1

History 4ºESO **Date 02/06/2021** **Academic year 2020/21**

Name and Surnames_____

Mark:
Advice: The question **in bold** indicates what to do. To answer the question, you will need to use your **knowledge of the topic** as well as the **skills** to think about the sources.

1.- Study Sources A-E and answer the question:

Over the last years there has been a controversy among historians about the inclusion of History of Science and Technology in History teaching at Secondary School and University.

On the one hand, some think that science and technology should not be included since both were only important for themselves, that is, that new inventions only improved older inventions. They only produced economic growth. On the other hand, some other historians argue that science and technology produced deeper changes for mankind, therefore, both should be included in History teaching.

Discuss these interpretations considering different sources in a discursive essay.

(Your essay must be between 300 and 400 words, that is, 30-40 lines).

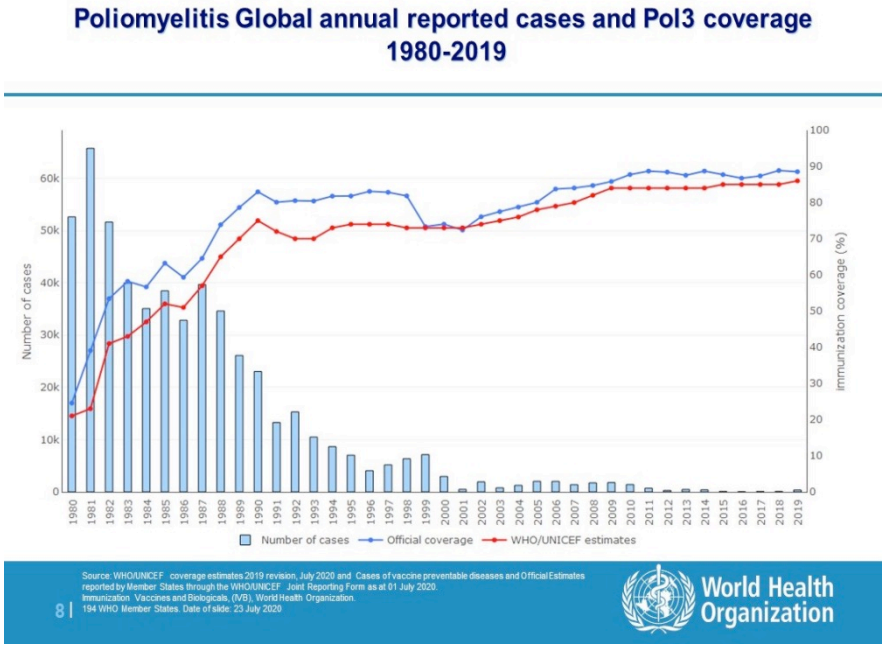
Evaluation criteria:

a) Establish the significance of the period and the debate (1.5 points).

b) Analysis and Evaluation of all sources connected to the debate (5 points).

c) Historical objectivity: inclusion of quotations from the sources (2 points).

d) Take a stance in the debate (1.5 points).



Source A: Poliomyelitis is a mortal disease.



Source B

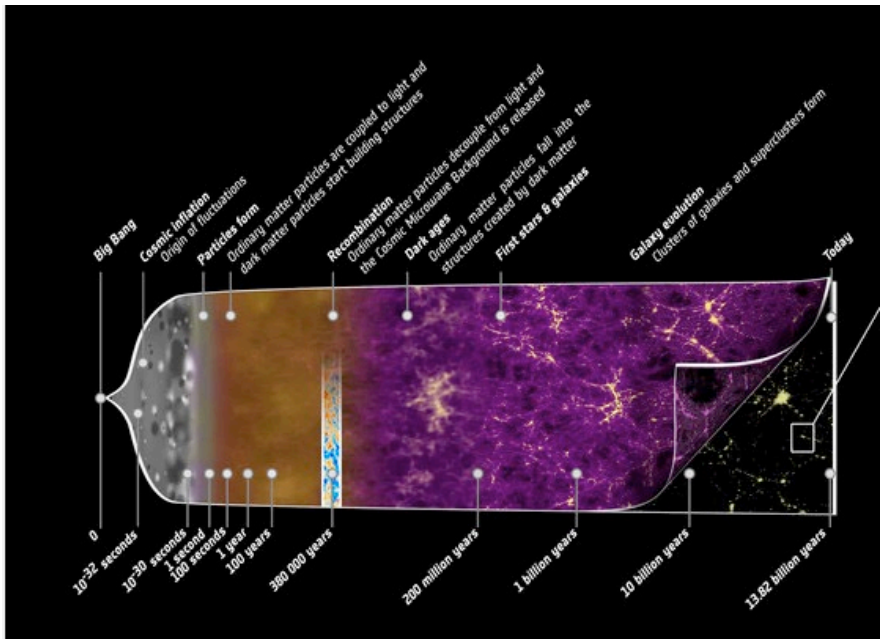
The TD6.2 level of the Gran Dolina cave site (Sierra de Atapuerca, Burgos Spain) has provided about 170 human remains belonging to a minimum of eight individuals. These fossils have been dated to the late Lower Pleistocene (between 772 and 949 ky) and exhibit a unique combination of cranial, mandibular, and dental features. To accommodate the variability observed in the TD6 human fossils a new species of the genus Homo, H. antecessor, was proposed in 1997. These human remains are well preserved, although fragmented probably due to at least two cannibalism events. The human remains, as well as more than 831 lithic instruments and several thousand fossil remains of different species of micro and macrovertebrates were obtained during two different periods, 1994–1996 and 2003–2007, in the excavation of two sections of the TD6 level. The last geological study of the TD6.2 sequence has been made by Campaña et al. A recent study of the enamel proteins recovered from a molar fragment (ATD6-92) suggests that H. antecessor is a closely related sister taxon of the last common ancestor of H. sapiens, H. neanderthalensis and Denisovans.

Here's what I remember from biology class at my public high school in Texas: We learned everything there is to know about the Krebs cycle. We collected bugs in the heat and suffocated them in jars of nail-polish remover. We did not, to my recollection, learn much of anything about how the human species originated.

Most scientists believe that the beings that would become humans branched off from the common ancestor we share with chimpanzees, our closest living relatives, about 6 million years ago. We did not learn this part—the monkey part. That is, our shared ancestry with other primates. Because this was nearly 20 years ago, and memories tend to fade with time, I checked with several friends who went to the same high school at the same time.

My teachers were for the most part religious, though they appeared to stay firmly within the bounds of the state-mandated curriculum. In another class, my teacher showed us diagrams of the human eye, then snuck in a remark that the complexity of the eye is convincing evidence that there is a Creator.None of them recalled learning anything about human evolution, either.

Source C: texts 1 and 2



Source D: from Nasa's website.



Source E

1

SECCIÓN 2

TRADUCCIÓN Y LINGÜÍSTICA

CAPÍTULO IX

CODESWITCHING EN BILINGÜES DE EUSKERA Y CASTELLANO: UN ESTUDIO SOBRE LA DIRECCIONALIDAD DEL CAMBIO

KATIA BENAIGES-SAURA
Universidad de Zaragoza – Instituto de Patrimonio y Humanidades (IPH)
ALAITZ MARROQUIN
Universidad del País Vasco
JUAN SANTA COLOMA
Universidad del País Vasco

1. INTRODUCCIÓN

El cambio de lengua es un fenómeno muy común entre la población bilingüe, que demuestra que ambas lenguas están activas en el cerebro (Desmet & Duyck, 2007). Según el *Inhibitory Control Model* (Green, 1986, 1998a, 1998b; posteriormente desarrollado en Abutalebi & Green, 2013; Green & Abutalebi, 2013). Según este modelo, cuando un hablante bilingüe decide hablar en una lengua, cognitivamente se ve en la obligación de inhibir su otra lengua. Esta inhibición llega a ser posible gracias a ciertos mecanismos de control. De este modo, los hablantes bilingües pueden ajustar los niveles relativos de activación de las dos lenguas, lo que les permite usar de forma flexible una o ambas.

Los procesos cognitivos asociados al cambio de código han despertado un gran interés en el área de la Psicolingüística, donde se han llevado a cabo diversos estudios, tanto conductuales como con potenciales evocados (ERP) y resonancia magnética funcional (fMRI). Todos ellos muestran un coste de procesamiento más elevado del cambio de lengua que se espera encontrar en el presente estudio, en el cual se parte de la investigación llevada a cabo por Litcofsky y van Hell (2017) sobre el

procesamiento de cambio de lengua intra-oracional (*intrasentential code-switching*) en los bilingües de castellano e inglés.

El interés y motivo del presente estudio experimental parte de la propia necesidad y curiosidad de observar cómo en un entorno y en una comunidad bilingüe, como lo es el País Vasco, procesan el cambio de lengua los hablantes bilingües de euskera y castellano. Este experimento, por lo tanto, discurrirá en dos direcciones y tratará de analizar las diferencias entre los bilingües vascófonos e hispanohablantes.

2. MARCO TEÓRICO

La activación y el control de las lenguas en el cerebro de los bilingües ha sido un fenómeno ampliamente estudiado. Actualmente, existe una gran evidencia de que el cerebro activa todas las lenguas que conoce cuando tiene que utilizar el lenguaje (Van Heuven, Dijkstra & Grainger, 1998; Costa, Caramazza & Sebastián-Gallés, 2000, Colomé, 2001, entre otros). De esta manera, la lengua no nativa de los bilingües se activa incluso cuando estos utilizan la lengua nativa (Duyck, 2005, Van Hell & Dijkstra, 2002).

Por lo tanto, si todas las lenguas de los bilingües se activan cuando procesan el lenguaje, debe haber operaciones cognitivas que controlen qué lengua se utiliza en cada momento. El *Inhibitory Control Model* (Green, 1998) sostiene que para evitar que se produzcan interferencias entre los elementos léxicos de la lengua *target* y la lengua *non target* - que están inevitablemente activos de manera simultánea en el cerebro del hablante - los bilingües realizan constantemente una inhibición activa de las representaciones lingüísticas de la lengua *non target.* Una de las evidencias más claras de esta propuesta es el estudio de Meuter & Allport (1999) que demostró que los bilingües con bajo nivel de competencia tardan más en pasar de su lengua menos dominante a su lengua materna que viceversa, lo que denominaron como *asymmetric switching cost.* Siguiendo el modelo de Green, esto se explicaría debido a que el grado de inhibición aplicado a una lengua depende del nivel de competencia con el que se hable esa lengua: cuanto más se domina una lengua, más inhibición hay que aplicar sobre ella para favorecer a la activación

de la otra lengua. Además, cuanta más inhibición se aplique a un lexicón determinado, más tiempo y más difícil será su recuperación. Sin embargo, otras propuestas como el *Language Specific Selection Model* (Costa et al. 1999) sugieren que los nodos léxicos de la lengua *non target* se activan pero no actúan como competidores durante el acceso léxico. Así pues, el mecanismo de control lingüístico de los bilingües les permitiría ignorar la activación de los elementos léxicos de las lenguas *non target*, de modo que no los tendrían en cuenta en la selección.

Otro modelo más reciente, conocido como *Common Selection Mechanism* (Blanco-Elorrieta & Caramazza, 2021), propone que para explicar la selección de la lengua por parte de los bilingües no hay que apelar a ningún mecanismo de control, sino al nivel de activación que recibe cada elemento. El mecanismo de selección que proponen funciona con los mismos principios en todos los niveles lingüísticos (semántico, léxico, morfosintáctico y fonológico), en función del nivel más alto de activación. Existen unos principios sobre los que opera el Mecanismo de Selección Común y que rigen la selección lingüística en cada momento, decidiendo sobre un conjunto de parámetros. De esta manera, la activación fluye entre la lengua *target* y *non target*, sin que ninguna de ellas quede inhibida. El cambio de lengua sería resultado de la activación combinada y recibida de distintos nodos, por lo que no tendría ningún coste cognitivo.

3. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y PREDICCIONES

El objetivo del presente estudio es analizar el procesamiento de cambio de código intraoracional en euskera y español. Más concretamente, el estudio se centrará en analizar si existe un coste de cambio de código de la lengua dominante a la lengua débil, y de la lengua débil a la lengua dominante.

Se parte de la predicción de que el cambio de lengua conlleva un coste de procesamiento más elevado, lo cual se verá reflejado en tiempos de lectura más lentos, en comparación con las oraciones donde no haya cambio de lengua (*unilingual*). Así mismo, se espera encontrar que el coste del cambio será asimétrico, de manera que la dirección del cambio

influirá en el procesamiento de la información. Es posible que los hablantes de euskera como lengua dominante sean más lentos en su paso al castellano, o que los hablantes de castellano sean más rápidos, por el contrario. También puede darse que los hablantes de euskera sean más rápidos en términos generales, mientras que los hablantes de castellano, aun mostrando coste de cambio, sean más lentos en general.

Asumiendo que habrá un reparto asimétrico de la velocidad de procesamiento de la información en las oraciones que presentan cambio de código, se espera que aquellos participantes que tengan el español como lengua dominante procesarán (y leerán) las oraciones con cambio de código (*code-switching*) euskera-español más rápido que los hablantes de euskera como lengua dominante.

Esto se debe a lo planteado por los propios autores del estudio a replicar (Litcofsky & van Hell, 2017), los cuales determinaron que (i) a los participantes les costaba más cambiar de la lengua dominante a la lengua débil y, consecuentemente, (ii) que les costaba menos pasar de la débil a la dominante.

Dado que las oraciones manipuladas con cambio de código transcurren del euskera al español, es esperable que a los participantes con español como lengua dominante les cueste menos esfuerzo de procesamiento la vuelta de la lengua débil a la dominante. En el caso de los hablantes de euskera como lengua dominante, por el contrario, se espera que los tiempos de procesamiento aumenten al producirse el cambio de código, ya que estos estarían pasando de la lengua dominante a la débil; y se estima que este cambio es cognitivamente más costoso.

4. METODOLOGÍA

4.1 PARTICIPANTES

En un primer momento se esperaba poder contar con un total de 20 hablantes bilingües de español como lengua dominante y otros 20 de euskera como lengua dominante, sin tener en cuenta la edad de adquisición de su L2. Finalmente, el presente estudio ha contado con un total de 17 participantes; 11 de ellos con dominancia en castellano y euskera como L2, y los 6 restantes con dominancia en euskera y castellano como L2.

La edad de los participantes varía de 18 a 52 años (M = 24.56, SD = 7.37). Los participantes se han dividido en dos grupos para analizar los costes de cambio en cada dirección (débil-dominante vs. dominante-débil).

Los participantes del grupo castellano presentaban un promedio de exposición a su L1 del 89. 55%, y a su L2 (euskera) del 18.64%. Los participantes del grupo euskera presentaban un promedio de exposición a su L1 del 80.24% y a su L2 (castellano) del 29.99.%.

4.2 MATERIALES Y DISEÑO

El formato del diseño experimental es de 2x2, de manera que se han creado 20 oraciones base con una sola lengua *onset* (euskera) en las que se han manipulado la variable 'presencia/ausencia de cambio de código' en una segunda lengua (castellano). La variable categórica y nominal de lengua dominante/no dominante se ha controlado a través de los grupos, que se establecerán en base a las respuestas obtenidas en el cuestionario de perfil lingüístico -'obligatorio'- previo a la realización del experimento.

Se controlará la longitud de las palabras y oraciones, así como la posición de cambio de lengua y la longitud de la palabra concreta que presenta el cambio de lengua. Es conveniente hacer hincapié en que todas las oraciones son semántica y gramaticalmente correctas.

La longitud media de las palabras con cambio de código de cada oración es similar en tanto en la lengua de partida (euskera; (M = 5,9, vid. Fig. 1)), como en la lengua de cambio (*codeswitching* euskera-español; (M = 5.7, vid. Fig. 1)). La longitud se ha controlado mediante una prueba *Students t-test*: t(38) = -0.277; p=0,783 (vid. Fig. 1).

FIGURA 1. *Student 's t-test sobre la longitud de las palabras.*

Group Descriptives

	Group	N	Mean	SD	SE
Length_CR	codeswitching	20	5.700	2.408	0.539
	unilingual	20	5.900	2.150	0.481

Independent Samples T-Test

	t	df	p
Length_CR	−0.277	38	0.783

Note. Student's t-test.

De igual manera, se ha procurado controlar la longitud de las oraciones a través de una prueba *Students t-test*: t(38) = 2.824, p = 0.008, como puede observarse en la Figura 2. Los resultados de la prueba son significativos, lo que sugiere que esta variable no se ha controlado correctamente (con una media de 14,85 palabras en codeswitching, frente a 13,20 en unilingüe), (vid. Fig. 2). Sin embargo, esta es una tarea especialmente difícil dado que el castellano y el vasco son idiomas tipológicamente muy dispares, ya que mientras que el primero hace uso de artículos y preposiciones, el segundo manifiesta los significados mediante posposiciones y artículos adheridos a los nombres. Es decir, la variable direccionalidad se controla entre grupos, y por tanto la posición del cambio es idéntica en ambos, de manera que no hubiese sido necesario controlar la longitud de las oraciones.

FIGURA 2. *Student 's t-test sobre la longitud de las oraciones.*

Group Descriptives

	Group	N	Mean	SD	SE
Region amount	codeswitching	20	14.850	1.843	0.412
	unilingual	20	13.200	1.852	0.414

Independent Samples T-Test

	t	df	p
Region amount	2.824	38	0.008

Note. Student's t-test.

La posición de la palabra cambiante (*code-switched word*) varía desde la sexta a la octava palabra de la oración, más concretamente, en la región o posición 7,2 (de media). Se ha procurado hacer el cambio de lengua en palabras funcionales tales como artículos, nexos o conjunciones; aunque a veces se genere el cambio en el verbo o en un sustantivo. En cualquier caso, la palabra con codeswitching siempre tiene un referente de la misma categoría (conjunción, verbo, etc.) en la oración monolingüe.

Por otra parte, al menos tres palabras siguen a la primera palabra que da lugar al cambio de lengua, para evitar los efectos de confusión del cambio de lengua con efectos de 'envoltura' (*wrap-up effect*), que afecta a un procesamiento acelerado asociado a la integración intra-sintagmática (Litcofsky, 2017). Además, para garantizar un cambio completo a la otra lengua, todas las palabras que siguen al cambio de código permanecen en la lengua del cambio de código.

Al final del artículo quedarán expuestas como apéndices todas aquellas oraciones experimentales que se han empleado en el experimento de lectura autoadministrada (*Self-Paced Reading*), aquellas preguntas de control en la lengua *onset*, así como también todas aquellas preguntas previas de perfil lingüístico que debían responder todos los participantes.

5. ORACIONES EXPERIMENTALES

Esta sección está dedicada a las oraciones experimentales que han compuesto el experimento de *Self-Paced Reading* que se ha llevado a cabo por medio del programa de *PCIbex Farm*. El experimento consta de 40 oraciones, con un total de 20 ítems. Esto se debe a que a cada oración en euskera (numeradas del 1 al 20), se le asigna una oración con cambio de lengua (delimitadas por la letra "a", debajo del número del 1 al 20). Cada participante ha visto el mismo número de oraciones en cada condición, y nunca se ha presentado el mismo ítem más de una vez (únicamente en diferentes condiciones).

Asimismo, el experimento cuenta con una serie de 30 oraciones 'de relleno' (*fillers*) en versión monolingüe (*unilingual*), 15 en euskera y 15

en castellano, para que el sujeto que está siendo evaluado no se percate de qué es lo que se está estudiando en la tarea que realiza, puesto que esto podría condicionar los resultados. Introducir *fillers* aumenta la variabilidad del tipo de oraciones y hace que haya menos con cambio de código, lo que generalmente hace que los efectos de *switch* sean mayores, ya que es menos esperable un cambio de código.

Las oraciones no contienen signos ortográficos como comas o puntos y coma, ya que tanto Excel, como *PCIbex* interpretan estos signos como tabulaciones, diseñadas para separar elementos, y no como proposiciones. Es por esto que algunas oraciones pueden parecer o sonar agramaticales. No obstante, se ha querido mantener el formato visible para los participantes del experimento (ver materiales en los apéndices).

6. CUESTIONARIO DE CONTROL

También en los apéndices (*vid*. sección 8), se muestra una lista con preguntas acordes a las oraciones experimentales, las cuales pretenden verificar la correcta comprensión de las mismas, especialmente cuando se da un cambio de lengua a media frase/oración. Estas preguntas polares, por lo tanto, tienen objetivos más bien del tipo semántico.

7. PROCEDIMIENTO

Antes de que los participantes realizaran la tarea del *Self-Paced-Reading*, debían responder un cuestionario de perfil lingüístico de carácter obligatorio. Este cuestionario ha permitido distribuirlos en grupos de acuerdo con su dominancia, experiencia y conocimientos acerca de las lenguas involucradas en el experimento (euskera y castellano). Para realizar este test de competencia lingüística, se han seleccionado algunas preguntas de *The Language Experience and Profiency Questionnaire* (LEAP-Q), de Marian, Blumenfeld y Kaushanskaya (2008).

Se ha seguido un paradigma no acumulativo de lectura autoadministrada, donde el tiempo dedicado a cada palabra (tiempo de lectura) se ha empleado como medida dependiente. Los participantes debían presionar un botón del teclado para pasar a la siguiente palabra. Al final de cada oración, aparecía una pregunta de control (en versión *unilingual*)

sobre el contenido semántico de la oración, en la cual los participantes debían responder 'sí' o 'no', presionando distintos botones (1=sí, 2=no). Este proceso no ha tenido límite de tiempo y se ha utilizado para medir la comprensión de las distintas oraciones monolingües y/o con *codeswitching*.

Las instrucciones que se les ha proporcionado a los participantes han sido que leyeran las oraciones lo más rápido posible, atendiendo a su significado, para que posteriormente pudieran responder correctamente a las preguntas.

Este experimento consta de tres grandes bloques: (i) el cuestionario de dominancia previo (*vid*. apéndice 8.3), (ii) el experimento por medio de la técnica *Self-Paced Reading* (*vid.* apéndice 8.1) y, por último (iii) el cuestionario de control (vid. apéndice 8.2).

8. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para comprobar que los participantes estaban leyendo correctamente las oraciones de la tarea de *Self-Paced Reading*, se ha calculado la precisión de sus respuestas a las preguntas de comprensión. En general, los participantes presentan una tasa de error del 19,4% en las preguntas de las oraciones en la condición *codeswitching*, y del 21,1% en las preguntas de las oraciones en la condición *unilingual*. Ningún participante cometió más de un 50% de errores, por lo que ninguno fue excluido del análisis; no obstante, este es un porcentaje muy elevado de errores, que no permite saber si los participantes responden aleatoriamente. Por ello, hubiese sido más apropiado utilizar un límite de errores del 30%. No se observaron diferencias significativas en cuanto a la condición *codeswitching-unilingual* ($F1(1,16) = 0.130$, $p=0.724$; *vid*. Fig. 3).

FIGURA 3. *Resultados errores cometidos por participantes.*

Within Subjects Effects

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
CONDICION	23.574	1	23.574	0.130	0.724
CONDICION * GRUPO	0.045	1	0.045	2.454e−4	0.988
Residuals	2723.485	15	181.566		

Note. Type III Sum of Squares

Between Subjects Effects

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
GRUPO	369.029	1	369.029	7.115	0.018
Residuals	778.030	15	51.869		

Note. Type III Sum of Squares

Sin embargo, sí se han observado diferencias entre los dos grupos cuya lengua dominante era el euskera o el castellano ($F_{1(1,16)} = 7.115$, $p=0.018$). Los participantes del grupo lengua dominante euskera (EUSK) cometieron un número menor de errores en comparación con los informantes con dominancia en castellano (CAST), ($M= 14.63$, $SD = 1.3$; frente a $M = 20.74$, $SD = 6.35$ en el caso del grupo castellano; *vid*. Fig. 4).

FIGURA 4. *Descriptivas de errores cometidos entre grupos.*

Descriptives

CONDICION	GRUPO	Mean	SD	N
Codeswitch	Castellano	21.818	11.677	11
	Vasco	15.000	5.477	6
Unilingual	Castellano	23.636	12.863	11
	Vasco	16.667	8.165	6

Se calcularon los tiempos de reacción de los participantes en todas las palabras de las oraciones. Se analizaron únicamente las dos palabras anteriores y posteriores a la región crítica del cambio; las dos anteriores para comprobar que los tiempos de reacción no difieren entre condiciones antes de la manipulación del cambio; y las dos posteriores porque se ha comprobado que en las tareas de *Self-Paced Reading* a menudo el

efecto se extiende a las palabras vecinas (Just et al., 1982 apud. Litcofsky & Van Hell, 2017). Los tiempos de reacción que fueron más rápidos de 50 ms y más lentos de 2.000ms se han considerado *outliers* (tiempos de reacción superiores a 2.5 desviaciones estándar de la media); criterio que se aplicó tras el primero) y han sido eliminados por sujeto y por condición.

Como se ha discutido en la sección dedicada a los participantes, nuestro análisis se centrará en los efectos del *switch* en función de la lengua dominante/débil de los participantes, en lugar de comparar los efectos del *switch* en L1-L2. Los análisis se han realizado por sujetos (F1) y por ítems (F2) para todas las comparaciones. En primer lugar, se ha examinado si existe un coste del cambio de código en ambas direcciones.

Para ello, se ha realizado una serie de cuatro ANOVAS 2x2 Condición (*unilingual* vs. *codeswitching*) y Grupo (lengua dominante castellano vs. euskera), manteniendo constante la lengua *onset* (euskera). Los costes del cambio en cada dirección (castellano-euskera vs. euskera-castellano) se comparan entre grupos en cinco regiones[26]: 2 antes del cambio de código (2, 1), la región del cambio (0) y dos después (-1, -2).

En la región "2", en el análisis por participantes no hubo ni un efecto principal de tipo de oración ($F1(1,16) = 0.977$, $p = 0.339$) ni de lengua dominante ($F1(1,16) = 0.296$, $p = 0.594$; (*vid*. Fig. 5)); ni tampoco en el análisis por ítems, donde no se obtuvieron resultados significativos para la variable lengua dominante ($F2(1,19) = 3,172$, $p = 0.091$). Tampoco hubo un efecto principal de tipo de oración ($F2(1,19) = 0.690$, $p = 0.417$; (*vid*. Fig. 6)). En esta región no hubo interacciones de ambos efectos, ni en el análisis por participantes ni en el análisis por ítems.

[26] Se ha denominado región 2 y 1 a las regiones previas al cambio de código, mientras que las posteriores han recibido el nombre de región -1 y -2.

FIGURA 5. *Análisis por participantes de la región 2.*

Within Subjects Effects

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η²
Condition	3246.257	1	3246.257	0.977	0.339	0.004
Condition ✻ Lengua Dominante	5778.610	1	5778.610	1.739	0.207	0.007
Residuals	49842.508	15	3322.834			

Note. Type III Sum of Squares

Between Subjects Effects

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η²
Lengua Dominante	14130.197	1	14130.197	0.296	0.594	0.018
Residuals	715542.568	15	47702.838			

Note. Type III Sum of Squares

FIGURA 6. *Análisis por ítems de la región 2.*

Within Subjects Effects

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η²
Dominant Language	40996.512	1	40996.512	3.172	0.091	0.048
Residuals	245565.237	19	12924.486			
Condition	12979.513	1	12979.513	0.690	0.417	0.015
Residuals	357633.237	19	18822.802			
Dominant Language ✻ Condition	12226.512	1	12226.512	1.285	0.271	0.014
Residuals	180772.237	19	9514.328			

Note. Type III Sum of Squares

En la región "1", correspondiente a la palabra anterior al cambio de código, en el análisis por participantes no hubo ni un efecto principal de tipo de oración ($F1(1,16) = 1.973$, $p = 0.180$) ni de lengua dominante ($F1(1,16) = 0.786$, $p = 0.389$); tampoco tuvieron lugar interacciones entre los dos efectos, (*vid*. Fig. 7). Sin embargo, en el análisis por ítems se observa un efecto principal de lengua dominante ($F2(1,19) = 21.796$, $p = .001$), pero no aparece ningún efecto de tipo de oración ($F2(1,19) = 0.334$, $p = 0.570$) ni hay interacción entre ambos efectos (Vid. Fig 8). En el análisis por ítems, los análisis *Post hoc* (corrección *Holm*) revelan que los participantes del grupo CAST son 87.625 ms más rápidos que los del grupo EUSK ($t = -4.669$, $p = .001$; *vid*. Fig. 9).

FIGURA 7. *Análisis de la región 1 por participantes.*

Within Subjects Effects

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η²
Condition	2198.236	1	2198.236	1.973	0.180	0.002
Condition ✻ Lengua Dominante	1989.648	1	1989.648	1.786	0.201	0.002
Residuals	16711.235	15	1114.082			

Note. Type III Sum of Squares

Between Subjects Effects

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η²
Lengua Dominante	48506.011	1	48506.011	0.786	0.389	0.049
Residuals	926100.871	15	61740.058			

Note. Type III Sum of Squares

FIGURA 8. *Análisis de la región 1 por ítems.*

Within Subjects Effects

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η²
Dominant Language	153562.812	1	153562.812	21.796	< .001	0.148
Residuals	133863.938	19	7045.470			
Condition	7507.812	1	7507.812	0.334	0.570	0.007
Residuals	426536.937	19	22449.312			
Dominant Language ✻ Condition	4945.512	1	4945.512	0.301	0.590	0.005
Residuals	312679.237	19	16456.802			

Note. Type III Sum of Squares

FIGURA 9. *Descriptivos y análisis Post hoc de la región 1.*

Descriptives

Dominant Language	Condition	Mean	SD	N
CAST	Codeswitch	561.300	130.783	20
	Unilingual	557.650	112.639	20
EUSK	Codeswitch	664.650	108.348	20
	Unilingual	629.550	119.134	20

Post Hoc Tests

Post Hoc Comparisons - Dominant Language

		Mean Difference	SE	t	p_{holm}
CAST	EUSK	−87.625	18.769	−4.669	< .001

Note. Results are averaged over the levels of: Condition

En la región "0", correspondiente al cambio de código, en el análisis por participantes no hubo ni un efecto principal de tipo de oración ($F1(1,16) = 0.767$, $p = 0.395$) ni de de lengua dominante ($F1(1,16) = 0.122$, $p = 0.732$; *vid*. Fig. 10); ni tampoco en el análisis por ítems, donde no se obtuvieron resultados significativos para la variable lengua dominante ($F2(1,19) = 2.905$, $p = 0.105$). Tampoco hubo un efecto principal de tipo de oración ($F2(1,19) = 0.168$, $p = 0.687$; *vid*. Fig. 11). En esta región tampoco hubo interacciones ni en el análisis por participantes ni en el análisis por ítems.

FIGURA 10. *Análisis por participantes de la región 0.*

Within Subjects Effects

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η²
Condition	5650.945	1	5650.945	0.767	0.395	0.004
Condition ✻ Lengua Dominante	2108.122	1	2108.122	0.286	0.601	0.002
Residuals	110490.114	15	7366.008			

Note. Type III Sum of Squares

Between Subjects Effects

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η²
Lengua Dominante	9890.161	1	9890.161	0.122	0.732	0.007
Residuals	1.216e+6	15	81072.052			

Note. Type III Sum of Squares

FIGURA 11. *Análisis por ítems de la región 0.*

Within Subjects Effects

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η²
Dominant Language	43152.050	1	43152.050	2.905	0.105	0.031
Residuals	282189.950	19	14852.103			
Condition	7372.800	1	7372.800	0.168	0.687	0.005
Residuals	835366.200	19	43966.642			
Dominant Language ✻ Condition	6882.050	1	6882.050	0.652	0.429	0.005
Residuals	200502.950	19	10552.787			

Note. Type III Sum of Squares

En la región "-1", la palabra que sigue al cambio de código, en el análisis por participantes no hubo ni un efecto principal de tipo de oración

(F1(1,16) = 0.206, p = 0.656) ni de lengua dominante (F1(1,16) = 2.101, p = 0.168; *vid*. Fig. 12). Sin embargo, en el análisis por ítems aparece un efecto principal de lengua dominante (F2(1,19) = 22.368, p = .001) pero no aparece ningún efecto de tipo de oración (F2(1,19) = 0.128, p = 0.724) ni hay una interacción entre los dos efectos. El grupo CAST es más rápido leyendo las oraciones que están tanto en la condición *unilingual* como en condición *codeswitching* (M = 561.300, SD = 130.783 en la condición *codeswitching*; M = 557.650, SD = 112.639 en la condición *unilingual*), en comparación con el grupo EUSK (M = 664.650, SD = 108.349 en la condición codeswitching; M = 629.550, SD = 119.134 en la condición *unilingual*); *vid*. Fig. 13. Los resultados de los análisis *Post hoc* (corrección *Holm*) revelan que el grupo CAST es 121.650 ms más rápido (t= -4.729, p = .001); (*vid*. Fig. 14).

FIGURA 12. *Análisis por participantes de la región -1.*

Within Subjects Effects

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η²
Condition	929.205	1	929.205	0.206	0.656	8.602e−4
Condition ✻ Lengua Dominante	12669.440	1	12669.440	2.814	0.114	0.012
Residuals	67540.030	15	4502.669			

Note. Type III Sum of Squares

Between Subjects Effects

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η²
Lengua Dominante	122768.986	1	122768.986	2.101	0.168	0.114
Residuals	876356.485	15	58423.766			

Note. Type III Sum of Squares

FIGURA 13. *Análisis por ítems de la región -1.*

Within Subjects Effects

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η²
Dominant Language	295974.450	1	295974.450	22.368	< .001	0.166
Residuals	251410.050	19	13232.108			
Condition	6588.450	1	6588.450	0.128	0.724	0.004
Residuals	976880.050	19	51414.739			
Dominant Language ✻ Condition	38193.800	1	38193.800	3.334	0.084	0.021
Residuals	217655.700	19	11455.563			

Note. Type III Sum of Squares

FIGURA 14. *Descriptivos y análisis Post hoc de la región -1.*

Descriptives

Dominant Language	Condition	Mean	SD	N
CAST	Codeswitch	551.950	172.185	20
	Unilingual	577.500	133.102	20
EUSK	Codeswitch	717.300	191.730	20
	Unilingual	655.450	153.880	20

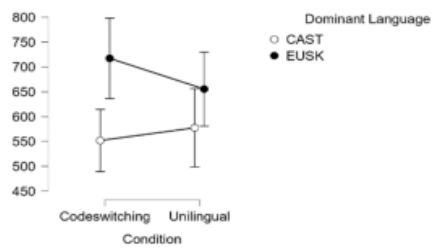
Post Hoc Comparisons - Dominant Language

		Mean Difference	SE	t	p_{holm}
CAST	EUSK	−121.650	25.722	−4.729	< .001

Note. Results are averaged over the levels of: Condition

Esta interacción se ve claramente en el Gráfico 1, según el cual, el grupo CAST es más rápido en términos generales, pero especialmente en la condición *codeswitching*; es decir, cuando están acabando de leer las oraciones con cambio de código a su L1. Esto sugiere que, mientras que los hablantes nativos de euskera presentan costes de cambio superiores, los hablantes de castellano parecen cambiar de lengua con relativa facilidad. Esto último tiene mucho que ver con el ya comentado modelo de inhibición (*Inhibitory Control Model*), mediante el cual un hablante inhibe su L1 cuando hace uso de su L2. No obstante esta inhibición desaparece rápidamente, cuando el hablante quiere hacer uso de su L1.

GRÁFICO 1. *Interacción condición y lengua dominante Región -1*



En la región "-2", dos palabras después del cambio de código, en el análisis por participantes no hubo ni un efecto principal de tipo de oración ($F1(1,16) = 0.040$, $p = 0.845$) ni de lengua dominante ($F1(1,16) = 2.668$, $p = 0.123$ (*vid*. Fig. 15)). Sin embargo, en el análisis por ítems aparece un efecto principal de lengua dominante ($F2(1,19) = 28.168$, $p = .001$), mientras que no se da efecto alguno de tipo de oración ($F2(1,19) = 0.065$, $p = 0.802$). En esta región aparece una interacción entre la lengua dominante y el tipo de lengua ($F2(1,19) = 9.537$, $p = 0.006$). El grupo CAST es más rápido en la condición *codeswitching* ($M = 489\text{-}850$, $SD = 86.721$) que en la condición *unilingual* ($M = 559.250$, $SD = 112.695$); a diferencia del grupo EUSK, que es más rápido en la condición *unilingual* ($M = 625.300$, $SD = 142.375$), lo cual podría sugerir un efecto de cambio que en la condición *codeswitching* ($M = 681.000$, $SD = 123.819$; *vid*. Fig. 16).

FIGURA 15. *Análisis por participantes de la región -2.*

Within Subjects Effects

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η²
Condition	196.478	1	196.478	0.040	0.845	2.043e−4
Condition ✻ Lengua Dominante	30522.360	1	30522.360	6.151	0.025	0.032
Residuals	74434.758	15	4962.317			

Note. Type III Sum of Squares

Between Subjects Effects

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η²
Lengua Dominante	129333.911	1	129333.911	2.668	0.123	0.135
Residuals	727012.030	15	48467.469			

Note. Type III Sum of Squares

FIGURA 16. *Análisis por ítems de la región -2.*

Within Subjects Effects

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	η²
Dominant Language	330759.200	1	330759.200	28.168	< .001	0.311
Residuals	223104.300	19	11742.332			
Condition	938.450	1	938.450	0.065	0.802	8.810e−4
Residuals	276292.050	19	14541.687			
Dominant Language ✻ Condition	78250.050	1	78250.050	9.537	0.006	0.073
Residuals	155892.450	19	8204.866			

Note. Type III Sum of Squares

9. DISCUSIÓN

En esta investigación, tal y como se ha ido comentando a lo largo de la introducción, se ha utilizado la tarea *Word-by-Word Self-Paced Reading* con el fin de investigar cómo los hablantes bilingües de euskera y castellano leen oraciones que contienen cambios de código intraoracionales. Se han analizado las dos direcciones del cambio, de la lengua débil a la lengua dominante y viceversa, realizando un análisis por grupos.

Al analizar los datos se puede observar que los participantes con lengua dominante castellano han cometido más errores que los participantes con dominancia en euskera en las preguntas de comprensión. Esto puede deberse a que están leyendo las oraciones en su lengua débil, por lo que pueden estar teniendo dificultades a la hora de procesar la información. Sin embargo, el cuestionario de dominancia que contestaron antes de realizar la tarea de *Self-Paced-Reading* muestra que estos mismos participantes afirman tener un buen nivel de lectura en su L2 (euskera) (M = 4,37 en una escala del 1-5). Este cuestionario tiene como objetivo analizar y medir el perfil lingüístico de los participantes; sin embargo, no mide realmente su nivel, sino su percepción. Hubiese sido interesante calcular el tiempo de lectura de las preguntas de comprensión para compararlo con su precisión a la hora de responderlas correcta o incorrectamente, de tal manera que se comprobaría si hay relación entre la velocidad de lectura y su nivel de comprensión lectora.

En cuanto al análisis de los tiempos de lectura, se ha observado que no hay efecto de tipo de oración (*codeswitching* vs. *unilingual*) ni de lengua dominante (euskera vs. castellano) en las dos regiones previas al cambio de código (2), ni tampoco hay interacción alguna entre los efectos, tanto en el análisis por ítems como en el análisis por participantes. Estos se han analizado para comprobar que los tiempos de reacción no difieren entre condiciones antes de la manipulación del cambio de lengua. Puesto que ambos grupos están leyendo las oraciones en euskera, no cabía esperar ningún efecto de tipo de

oración en estas regiones. Sin embargo, sí se podría haber encontrado un efecto de lengua dominante, de manera que el grupo de castellano podría haber presentado tiempos de lectura más largos al estar leyendo en su lengua débil (euskera).

En la región previa al cambio de código ("-1"), se ha obtenido un efecto de lengua dominante en el análisis por ítems. En este experimento, la variable lengua dominante se manipula intra-ítems: cada ítem ha sido visto y leído por ambos grupos, y se ha presentado en ambas condiciones. Del mismo modo, también se ha manipulado entre participantes (grupo con dominancia en euskera vs. grupo con dominancia en castellano). El grupo CAST presenta tiempos de lectura más rápidos, tanto en la condición *unilingual* como en la condición *codeswitching* (nótese que en esta región las oraciones de cada condición son exactamente iguales, puesto que se trata de la región previa al cambio de código). Probablemente este efecto se deba a que no se han testado suficientes participantes, y a que los grupos no están equilibrados, puesto que el grupo CAST tiene casi el doble de sujetos que el grupo EUSK. En consecuencia, hay un número demasiado bajo de observaciones para cada ítem.

En la región del cambio ("0"), se ha observado que no hay efecto de tipo de oración ni de lengua dominante, ni tampoco hay interacción entre los efectos, tanto en el análisis por participantes como en el análisis por ítems. Esta es la región en la que se esperaba replicar el efecto encontrado por Litcofsky et al. (2017): tiempos de lectura que revelan un coste de cambio significativo para las oraciones en la condición *codeswitching*, en ambas direcciones del cambio de código (lengua débil a lengua dominante y lengua dominante a lengua débil), aunque los costes fueron algo mayores en la lengua dominante que en la lengua débil. Probablemente no se han obtenido resultados significativos porque se han testado pocos participantes, y porque los grupos no han estado del todo compensados, además de que se ha obtenido un número excesivamente bajo de observaciones para cada ítem.

En la región posterior al cambio ("-1"), aparece un efecto principal de lengua dominante que, de nuevo, vuelve a mostrar que el grupo CAST

es más rápido en la lectura de las oraciones en ambas condiciones (M = 551.950, SD = 172.185 en la condición *codeswitching*; M = 577.500, SD = 133.102 en la condición *unilingual*), en comparación con el grupo EUSK (M = 717.300, SD = 191.730 en la condición codeswitching; M = 655.450, SD = 153.880 en la condición *unlingual*). Es también destacable el hecho de que los participantes del grupo CAST son más rápidos en la condición *codeswitching* que en la condición *unilingual*, puesto que el cambio de código es a su lengua dominante. El grupo EUSK, sin embargo, presenta exactamente el patrón contrario: mayores tiempos de lectura para la condición *codeswitching* que para la condición *unilingual*, al ser el cambio de código a su lengua débil. Sin embargo, esta interacción entre los efectos de lengua y tipo de oración no es significativa en esta región.

En la región "-2", que corresponde a dos palabras después del cambio de código, se vuelve a dar el mismo efecto de lengua dominante en el análisis por ítems. Así pues, los participantes del grupo CAST presentan tiempos de lectura más rápidos independientemente del tipo de oración. En la condición *codeswitching* esto puede deberse a que el cambio es a su lengua dominante, el castellano; sin embargo, en la condición *unilingual* los participantes están leyendo en su lengua débil, por lo que el patrón que se ha hallado probablemente se deba a que se ha testado a un número bajo de participantes, y a que los grupos están descompensados. No obstante, si se testaran más participantes, quizá el patrón hallado en los participantes de L1 castellano se mantendría, si fuera más fuerte el efecto de lengua de lectura que el de cambio.

En cuanto a la interacción entre lengua dominante y tipo de lengua, se ha visto que el grupo CAST en la condición *codeswitching* es más rápido que el grupo EUSK en esta misma condición, probablemente porque el cambio es a su lengua dominante, y no a su lengua débil, como ha resultado ser en el caso del grupo EUSK. Por otro lado, el grupo CAST en la condición *codeswitching* es más rápido que el grupo EUSK en la condición *unilingual*. Este resultado contradice una de nuestras predicciones, según la cual se encontrarían tiempos de lectura más largos en las oraciones que presentan cambio de código, independientemente de la dirección del cambio (lengua débil a lengua dominante o

lengua dominante a lengua débil). Probablemente esto se deba a que se ha testado a un número bajo de participantes, y a que los dos grupos no están compensados, puesto que no tienen el mismo número de integrantes. Además, dos participantes que presentan dominancia en euskera muestran tiempos de lectura notablemente lentos (no han sido eliminados por no presentar las condiciones que se establecieron al principio para eliminar *outliers*). Por último, se debe mencionar el hecho de que el grupo euskera en la condición *codeswitching* ha resultado más lento que el grupo castellano en la condición *unilingual*. Esto último sí que encaja con nuestra predicción inicial, la cual sostenía que el cambio de código provoca mayores dificultades a la hora de procesar la oración y, por ende, los participantes muestran tiempos de lectura más lentos. Además, el grupo castellano en la condición *unilingual* está leyendo en su lengua débil, lo cual explica la diferencia entre grupos.

No se puede finalizar esta sección sin mencionar algunos de los aspectos a mejorar en el presente diseño experimental. En primer lugar, se debe destacar la importancia de que el número de participantes se halle compensado en ambos grupos, de manera que se puedan comparar de forma más fiable las diferencias entre grupos y, así, analizar la relevancia de que el cambio sea de la lengua débil a la lengua dominante o viceversa. Así mismo, se ha de valorar que habría sido conveniente testar al doble de participantes, puesto que cada ítem ha tenido muy pocas observaciones, de forma que el análisis por ítems no ha resultado ser muy robusto.

En relación con los ítems experimentales, cabe mencionar que el ítem 1 en la condición codeswitching no tenía región +2, puesto que era más corto en esta condición que en *unilingual*. Este error en el diseño experimental se ha corregido mediante una operación matemática: se ha calculado el promedio de todos los ítems en la condición *codeswitching* y se ha utilizado esa cifra para hacer el análisis de los resultados. Se podría haber optado por eliminar el ítem en cuestión, tanto para todos los participantes, como en todas las condiciones. Sin embargo, como se comentaba anteriormente, cada ítem ha tenido pocas apariciones/visualizaciones, por lo que esto habría menguado en parte la validez que se

puede atribuir a las conclusiones que se han extraído de este experimento. Así pues, se ve que al haber testado hablantes bilingües de dos lenguas tipológicamente muy diferentes entre sí, se debería haber controlado mejor la longitud de las oraciones, puesto que es una variable que puede influir considerablemente en los resultados de la investigación. La dificultad de diseñar las oraciones experimentales es mucho mayor cuando el cambio de código se da entre dos lenguas estructuralmente tan distintas, en las que, entre otras cosas, cambia el orden de las palabras. Ha de mencionarse que en un comienzo se barajó la opción de diseñar un experimento de *Self-Paced-Reading* en el que el cambio de código fuese del castellano al inglés; por ser lenguas con una mayor similitud sintáctica. No obstante, se descartó finalmente esa posibilidad porque se pensó que sería más pionero e interesante centrarse en una comunidad de habla más accesible, a la cual, además, pertenecen dos de nuestros investigadores.

La última apreciación que se hará al respecto es en relación a la frecuencia de uso de las palabras incluidas en los materiales de este estudio. No se ha calculado este valor, siendo la frecuencia de uso una de las variables que afecta al procesamiento lingüístico: aquellas palabras que tienen una frecuencia de uso más elevada se procesan más fácilmente.

10. CONCLUSIÓN

En la presente investigación se ha tratado de replicar el estudio llevado a cabo por Litcofsky et al. (2017), investigando a nivel conductual cómo se procesa el cambio de código intraoracional, atendiendo a ambas direcciones del cambio (lengua dominante a lengua débil o viceversa), a través de una tarea de lectura autoadministrada (*Self-Paced Reading*). Nuestros resultados en los tiempos de lectura de la segunda región después del código apuntan en la dirección de lo que encontraron Litcofsky et al. (2017): un coste de cambio mayor hacia la lengua dominante que hacia la lengua débil, es decir, una interacción entre las variables tipo de lengua y grupo. En nuestro experimento, se han observado diferencias significativas entre los dos grupos con dominancia en euskera o castellano, lo cual sugiere que puede haber un efecto de grupo que sería

más robusto si se llevase a cabo un experimento controlando las variables mencionadas en la discusión, testando a un número mayor de hablantes bilingües. De esta manera, este pequeño experimento abre las puertas a una mayor investigación sobre la asimetría del cambio de código y del procesamiento del lenguaje de los hablantes bilingües.

En definitiva, se debe recalcar la importancia de que un experimento debe contar con un número relativamente elevado de participantes, que, además, estén compensados en su distribución en grupos (lo cual no ha sido el caso en este experimento: 6 EUSK frente a 11 CAST). Dado que los grupos estaban descompensados en cuanto a número de sujetos, no se puede determinar con exactitud si el indicio de efecto encontrado en este estudio es un efecto real, o si es resultado de coincidencias y mala suerte. En cualquier caso, se espera que la presente investigación motive futuros estudios de carácter similar.

11. REFERENCIAS

Blanco-Elorrieta, E., & Caramazza, A. (2021). On the need for theoretically guided approaches to possible bilingual advantages: An evaluation of the potential loci in the language and executive control systems. *Neurobiology of Language, 2*, 452–463.

Colomé, A. (2001). Lexical activation in bilinguals' speech production: Language-specific or language-independent? *Journal of Memory and Language, 45*, 721-736.

Costa, A., Miozzo, M., & Caramazza, A. (1999). Lexical selection in bilinguals: Do words in the bilingual's two lexicons compete for selection? *Journal of Memory and Language, 41*, 365-397.

Costa, A., Caramazza, A., & Sebastian-Galles, N. (2000). The cognate facilitation effect: implications for models of lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition, 26,* 1283-1296.

Duyck, W. (2005). Translation and associative priming with crosslingual pseudohomophones: Evidence for nonselective phonological activation in bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition*, *31*, 1340-1359.

Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition, 1,* 67-81.

Litcofsky, K. A., & Van Hell, J. G. (2017). Switching direction affects switching costs: Behavioral, ERP and time-frequency analyses of intra-sentential codeswitching. *Neuropsychologia, 97*, 112-139.

Marian, V., Blumenfeld, H., & Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *American Speech-Language-Hearing Association, 50,* 940-967.

Meuter, R. F. I., & Allport, A. (1999). Bilingual language switching in naming: Asymmetrical costs of language selection. *Journal of Memory and Language, 40,* 25-40.

Van Heuven, W. J. B., Dijkstra, A. & Grainger, J. (1998). Orthographic neighborhood effects in bilingual word recognition. *Journal of Memory and Language, 39,* 458–483.

Van Hell, J. G., & Dijkstra, T. (2002). Foreign language knowledge can influence native language performance in exclusively native contexts. *Psychonomic Bulletin & Review, 9*, 780–789.

APÉNDICES

ORACIONES EXPERIMENTALES

1) Nire ama kalera joan zen atzo eta **ogia** ekarri zuen baina egunkaria ahaztu zitzaion.
    a) Nire ama kalera joan zen atzo eta **pan** trajo pero el periódico se le olvidó.
2) Irakasleak bidalitako matematika ariketa hori **ez** dut ulertzen oso nahasia eta zaila delako.
    a) Irakasleak bidalitako matematika ariketa hori **no** la entiendo porque es confusa y muy difícil.
3) Etxera joango naiz arropaz aldatzera **orain** nire lagun minaren jaiara joateko gaur gauean.
    a) Etxera joango naiz arropaz aldatzera **ahora** para ir a la fiesta de mi mejor amiga hoy a la noche.
4) Azkenean nire etxera etortzen bazara **ekarridazu** bi patata sukaldatzeko behar ditut eta.
    a) Azkenean nire etxera etortzen bazara **tráeme** dos patatas que las necesito para cocinar.
5) Gustoko ez duzun ume hori etorri da baina **berehala** bota dute jatetxetik.
    a) Gustoko ez duzun ume hori etorri da baina **enseguida** le han echado del restaurante.
6) Nire lehengusina auto istripu bat izan zuen **atzo** Madrilen oporretan zegoela.
    a) Nire lehengusina auto istripu bat izan zuen **ayer** estando en Madrid de vacaciones.

7) Asteartean klaseak eten ziren Euskal Herriko Unibertsitatean **zeren** eguraldi txarra eta euri gogorra zegoen.
    a) Asteartean klaseak eten ziren Euskal Herriko Unibertsitatean **porque** hacía mal tiempo y fuertes lluvias.
8) Atzo medikuak nire osabari gomendatu zion **jatea** fruta eta barazki gehiago.
    a) Atzo medikuak nire osabari gomendatu zion **comer** más fruta y más verdura.
9) Egunkarian agertzen diren berriak askotan oso **tristeak** dira hori dio nire aitak behintzat.
    a) Egunkarian agertzen diren berriak askotan oso **tristes** son eso dice mi padre al menos.
10) Nire ordenagailu berria Errege Maguek oparitu didate **aurtengo** Eguberrietan nire amamaren etxean.
    a) Nire ordenagailu berria Errege Maguek oparitu didate **estas** Navidades en casa de mi abuela.
11) Etxera deitzen banauzu eta erantzuten ez bazaitut **deitu** mugikorrera seguraski kalean egongo naiz eta.
    a) Etxera deitzen banauzu eta erantzuten ez bazaitut **llámame** al móvil que estaré en la calle.
12) Interneten edozein gauza bilatu daiteke gaur egun **baita** komun bat nola konpondu zein hizkuntza bat nola ikasi.
    a) Interneten edozein gauza bilatu daiteke gaur egun **incluso** como aprender un idioma o como arreglar un baño.
13) Hondakinak zaborrara bota behar dira **zeren** gaur egun oso garrantzitsua da birziklatzea.

a) Hondakinak zaborrara bota behar dira **porque** hoy en día es muy importante reciclar.

14) Mikel etxe handi batean bizi da **bere** amarekin eta bere arrebarekin Derion.

a) Mikel etxe handi batean bizi da **con** su madre y su hermana en Derio.

15) Algortako alkateak umeentzako parke bat **eraikiko** du datorren urtean herriaren goiko partean.

a) Algortako alkateak umeentzako parke bat **construirá** el año que viene en la parte alta del pueblo.

16) Nahiz eta neurri guztiak jarraitu **gero** eta jende gehiago kutsatzen ari da Covid-19 dela eta.

a) Nahiz eta neurri guztiak jarraitu **cada** vez más gente se está contagiando a causa del Covid-19.

17) Emakume bat hil da klinika batean liposuzioa egin **ondoren** beraz familiak salaketa bat jarriko dio medikuari.

a) Emakume bat hil da klinika batean liposuzioa egin **después** asique la familia va a denunciar al médico.

18) Marco Polo Italian jaio zen **baina** bere bizitzan zehar mundu osotik bidaiatu zuen.

a) Marco Polo Italian jaio zen **pero** a lo largo de su vida viajó por todo el mundo.

19) Hitlerrek ezin izan zuen arte eskolan sartu eta **horrek** zoratu egin zuen eta jende pila hil zuen

a) Hitlerrek ezin izan zuen arte eskolan sartu eta **eso** le volvió loco y mató a mucha gente.

20) Pandemiaren ondoriozko Bilboko Aste Nagusiaren **ezeztapena** pena handia izan da gazteentzako.
    a) Pandemiaren ondoriozko Bilboko Aste Nagusiaren **cancelación** ha sido una gran pena para los jóvenes.

PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO DE CONTROL

1. Nire amari ogia ahaztu al zitzaion?
2. Irakasleak bidalitako ariketa ulertzen duzu?
3. Etxera joango zara arropaz aldatzera jaira joateko?
4. Sukaldatzeko patatak behar dituzu?
5. Gustuko duzun mutil hori jatera etorri da?
6. Izan du zure lehengusinak istripu bat Madrilen oporretan zegoenean?
7. Manifestazioaren ondorioz eten ziren klaseak asteartean?
8. Gomendatu zion medikuak zure osabari barazki eta fruitu gehiago jatea?
9. Egunkarian agertzen diren berriak tristeak al dira nire aitaren iritziz?
10. Pasaden urteko urteberrian oparitu zidaten ordenagailu berria?
11. Deitu ahal nauzu etxean ez banago?
12. Edozer bila daiteke interneten?
13. Hondakinak lurrera bota behar dira?
14. Mikel aita eta amarekin bizi da?
15. Algortako alkateak skatepark bat eraikiko du?
16. Jende gutxiago kutsatzen ari da?
17. Medikuak familia salatu nahi du?
18. Marco Polo Frantzian jaio zen?

19. Hitler arte eskolan sartu zen?
20. Bilboko Aste Nagusiaren ezeztapena gazteei pena handia eman die?

CUESTIONARIO DE DOMINANCIA PREVIO

1. Por favor, ponga las lenguas del cuestionario (castellano/euskera) en **orden de dominancia**, siendo 1 la dominante (o principal) y 2 la secundaria (o débil).

Lengua:	1.
Lengua:	2.

2. Por favor, considerando este conjunto de lenguas (castellano/euskera), determine el **porcentaje** al que está expuesto a cada una de estas lenguas:

	Porcentaje
Lengua 1:	
Lengua 2:	

3. Por favor, puntúe su nivel de competencia en los siguientes aspectos de su **primera lengua (**es decir, la que ha seleccionado como **dominante)**:

	Hablar	Escuchar	Leer
Lengua 1:			

4. Por favor, puntúe su nivel de competencia en los siguientes aspectos de su **segunda (**es decir, la que ha seleccionado como **secundaria)**:

	Hablar	Escuchar	Leer
Lengua 2:			

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EL VOCABULARIO PRODUCTIVO DE LOS HABLANTES BILINGÜES DE HERENCIA

Alejandra Montero-SaizAja
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Los movimientos sociales, políticos y migratorios generados por la globalización han dado lugar a que la sociedad española se convierta en multicultural. En España conviven personas que forman parte de distintas culturas, etnias, identidades, lenguas y razas definidas por sus afinidades culturales y lingüísticas, entre otras características. Estos cambios también han transformado la educación española, siendo esta cada vez más intercultural. Un ejemplo de interculturalidad en el sistema educativo español es la Comunidad Autónoma de La Rioja en la que, pese a ser una comunidad monolingüe en la que el castellano es la lengua oficial a nivel institucional y escolar, conviven inmigrantes procedentes de distintos países europeos y del resto del mundo cuya lengua materna no es el castellano. Esta situación ha propiciado la coexistencia de diversos perfiles lingüísticos en los colegios de esta Comunidad Autónoma, por lo que es frecuente encontrar hablantes de herencia en estos centros.

El término "herencia" comenzó a utilizarse en la década de los años 90 en el ámbito educativo y de enseñanza de lenguas en Estados Unidos para referirse a aquellas lenguas, diferentes de la lengua inglesa, que eran heredadas por los inmigrantes y sus descendientes que vivían en países anglosajones (Acosta Corte, 2011). Desde este punto de vista, un hablante de herencia se define como "un individuo que se ha criado en un hogar donde se habla una lengua distinta al inglés, que habla o al menos comprende ese idioma, y que es, hasta cierto punto, bilingüe en

esa lengua y el inglés" (Valdés, 2001, p. 38). Pese a que esta definición se restringe a países de habla inglesa, se puede aplicar al contexto de la sociedad española en la que conviven personas que comenzaron a adquirir la lengua materna de sus progenitores en un entorno donde la lengua mayoritaria es el castellano. Por tanto, estas personas son bilingües en dicha lengua y en castellano. En esta investigación se empleará el término "hablante bilingüe de herencia" para hacer referencia a estos individuos. En la mayoría de los casos se trata de un bilingüismo desequilibrado debido a que la competencia lingüística en las dos lenguas es diferente, siendo esta mayor en la lengua dominante (Ortega, 2020). De hecho, se tiende a carecer de alfabetización en la lengua materna de los progenitores, que ha sido adquirida en contextos familiares e informales. Si bien los hablantes de herencia suelen comenzar adquiriendo su lengua materna, esta se puede ver interrumpida debido a la escolarización formal en la lengua mayoritaria de la sociedad en la que viven (Acosta Corte, 2013).

En el sistema educativo español y más concretamente en las Comunidades Autónomas monolingües, aunque la lengua de escolarización es el castellano, también se aprende inglés como lengua extranjera, siendo ésta una asignatura obligatoria desde el primer curso de Educación Primaria hasta el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. La escolarización en Educación Infantil y en Bachillerato es opcional, pero el inglés es una asignatura obligatoria en ambos ciclos. En los centros de la Comunidad Autónoma de La Rioja se pueden encontrar a hablantes de herencia, bilingües en su lengua materna y castellano, que aprenden inglés como lengua extranjera. Varios estudios (p.ej., Cenoz, 2001; Thomas, 1988) han demostrado que el bilingüismo influye positivamente en la adquisición de una tercera lengua. Los aprendices de lenguas utilizan diferentes modalidades sensoriales, entre las que destacan la modalidad visual, auditiva o táctil/kinestésica, también denominadas estilos de aprendizaje de percepción, con el fin de procesar la información y aprender aspectos de dicha lengua, como por ejemplo el vocabulario. Hasta la fecha no se conocen investigaciones sobre los estilos de aprendizaje de percepción y el vocabulario productivo de hablantes bilingües de herencia. No obstante, de esta forma se podrían conocer las

diferentes preferencias de aprendizaje de este tipo de hablantes que están aprendiendo inglés como lengua extranjera, así como el número de palabras que tienen disponibles para poder utilizar dicha lengua en contextos comunicativos. Además, se podría determinar si la preferencia por un estilo en particular influye en el tamaño del vocabulario productivo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ESTILOS DE APRENDIZAJE DE PERCEPCIÓN

Los estilos de aprendizaje han sido objeto de diversas investigaciones en los campos de adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras desde la década de los 70. Se trata de una variable individual de suma importancia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera debido a que determina las diversas preferencias que los aprendices poseen en dicho proceso. Por tanto, los estilos de aprendizaje se definen como "la(s) manera(s) natural, habitual y preferida que tiene un individuo para absorber, procesar y retener nueva información y habilidades"[27] (Reid, 1995, p. viii). Debido a su creciente influencia, se pueden encontrar en la literatura una gran cantidad de clasificaciones (p.ej., Dunn y Dunn, 1972; Kolb, 1984; Riding, 1991). La mayoría de estas clasificaciones aluden al componente perceptual de los estilos de aprendizaje, motivo por el cual se decidieron utilizar los estilos de aprendizaje de percepción en esta investigación. Además, este tipo de estilos predominan en el contexto de aprendizaje de una lengua extranjera (Barbe et al., 1979; Tight, 2010).

En este sentido, los estilos de aprendizaje de percepción, también denominados modalidades sensoriales, hacen referencia a las preferencias que poseen los aprendices en su proceso de aprendizaje. Estos se definen como "los sentidos a través de los cuales cada persona es capaz de recibir y retener información nueva y complicada"[28] (Kinsella, 1995, p.

[27] Traducción propia de "an individual's natural, habitual, and preferred way(s) of absorbing, processing, and retaining new information and skills" (Reid, 1995, p. viii).

[28] Traducción propia de "the senses through which each person takes in and retains new and difficult information" (Kinsella, 1995, p. 225).

225). La mayoría de los investigadores coinciden con esta definición de estilos de aprendizaje de percepción, en la que se incluyen las preferencias de un individuo en el proceso de adquisición de la información. Sin embargo, a nuestro entender, una definición más precisa debería incluir también las razones por las que los aprendices eligen una modalidad sensorial u otra. Esta elección puede estar influenciada por factores internos (p.ej., edad, género, estrategias de aprendizaje) y externos (p.ej., contexto social y educativo, cultura, currículo) que pueden afectar al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Montero-SaizAja, 2022). En este respecto, los sentidos más utilizados en el aprendizaje son la vista, el oído y el tacto (Barbe et al., 1979; Tight, 2010). Por consiguiente, este estudio se centra en los estilos de aprendizaje de percepción visual, auditivo y táctil/kinestésico debido a que proporcionan información de gran utilidad para que el profesorado conozca las preferencias de su alumnado a la hora de aprender.

Estos aprendices pueden presentar diferentes preferencias en su proceso de aprendizaje. Por un lado, el estudiantado que se inclina por un estilo visual prefiere recibir la información a través del sentido de la vista. En el contexto de una clase de enseñanza de inglés como lengua extranjera, este tipo de alumnado se decanta por aprender mediante el libro de texto, por leer libros, tomar apuntes de las explicaciones de sus profesores, o por recibir instrucciones escritas para realizar alguna tarea, entre otras. El alumnado que se inclina por el estilo auditivo prefiere aprender a través del sentido del oído. En inglés como lengua extranjera les gusta leer en voz alta, escuchar las explicaciones de su profesorado, debatir en el aula, realizar actividades de juegos de roles, o recibir instrucciones orales para realizar alguna tarea, entre otras. Por último, el estudiantado que se inclina por el estilo táctil/kinestésico prefiere aprender a través del sentido del tacto y del movimiento. A este tipo de alumnado le gusta dibujar, pintar, moverse alrededor de la clase, subrayar o practicar actividades en grupo, entre otras (cf. Dörnyei y Ryan, 2015; Hyland, 1993; Oxford, 2003). Por consiguiente, el estudiantado que se decanta por una única preferencia en el aprendizaje de una lengua extranjera (visual, auditivo, o táctil/kinestésico) tendría una preferencia unimodal. Sin embargo, el estudiantado que se inclina por dos o

tres estilos de aprendizaje tendría una preferencia multimodal. Cabe destacar que en el presente estudio los estilos de aprendizaje de percepción se consideran como una preferencia general en el aprendizaje, no quiere decir que el estudiantado encuestado aprenda exclusivamente con los estilos de aprendizaje de percepción que declaran tener en sus respuestas a un cuestionario. El alumnado puede recurrir a otros estilos de aprendizaje dependiendo de lo que la situación o actividad le requiera.

2.2. VOCABULARIO PRODUCTIVO

El vocabulario es considerado un aspecto clave en la adquisición de segundas lenguas y de lenguas extranjeras (Meara, 1990; Nation, 2013), ya que permite comunicarse de una forma más efectiva. En este sentido, la mayor parte de los estudios que analizan la frecuencia de las palabras han llegado a la conclusión de que es necesario conocer entre las 2.000 y 3.000 palabras más frecuentes de una lengua extranjera para que quien las aprenda sea capaz de comunicarse tanto de forma oral como escrita (Nation y Waring, 1997; Schmitt y Schmitt, 2014; Webb y Nation, 2017).

Dentro del vocabulario se puede distinguir dos tipos: receptivo y productivo. Por un lado, el vocabulario receptivo se refiere a la percepción de una forma lingüística y la asimilación de su significado tanto en la comprensión lectora como auditiva (Meara, 1990). Por otro lado, el vocabulario productivo comprende la producción de palabras de forma oral y escrita con objeto de transmitir su significado (Nation, 2013). Un gran número de estudios coinciden con esta distinción entre vocabulario receptivo y vocabulario productivo (p.ej., Laufer y Nation, 1999; Melka Teichroew, 1982; Webb, 2008). Aprender vocabulario de forma productiva es un proceso más exigente que aprender vocabulario de forma receptiva (Nation, 2013; Waring, 1997). De hecho, tanto hablantes nativos de una lengua como hablantes de una segunda lengua o lengua extranjera tienden a entender más palabras (recepción) que a producirlas (producción). Por todo ello, este estudio se centra exclusivamente en el vocabulario productivo con objeto de determinar el número de palabras disponibles para poder usarlas de manera eficaz en contextos comunicativos.

En cuanto al vocabulario productivo, se pueden distinguir tres subtipos: controlado, libre y de producción/asociación. El vocabulario productivo controlado alude a la producción de palabras cuando son requeridas por una actividad (Laufer, 1998). A modo de ejemplo, consistiría en completar la siguiente oración: "Él estaba montando en bic_____" con la palabra "bicicleta."[29] En cambio, el vocabulario productivo libre se define como el uso de palabras por elección propia sin instrucciones específicas, por ejemplo, en una composición. Por último, el vocabulario productivo relacionado con la producción/asociación hace referencia a las diversas relaciones que se pueden establecer entre las palabras (Meara, 1982). En la presente investigación se analiza el vocabulario productivo controlado debido a que permitirá descubrir el número de palabras que los aprendices de inglés conocen de las 2.000 palabras más frecuentes.

2.3. REVISIÓN DE ESTUDIOS

En lo que se refiere a los estilos de aprendizaje de percepción de los hablantes bilingües de herencia, por el momento no se conoce ninguna investigación que los haya explorado. Por ejemplo, el estudio de Psaltou-Joycey y Kantaridou (2009) examinó los estilos de aprendizaje de percepción en una muestra de estudiantes universitarios plurilingües. En este caso, la lengua materna de sus informantes era el griego y conocían además otras lenguas, como alemán, francés, inglés, italiano o español. No obstante, dichos informantes no eran hablantes bilingües de herencia y tampoco se especificaron sus preferencias de estilos de aprendizaje de percepción.

En lo que respecta al vocabulario productivo controlado de los hablantes bilingües de herencia aprendices de inglés como lengua extranjera, tampoco se conocen investigaciones al respecto. Por ejemplo, una parte del estudio de Thomas (1988) se centró en la producción de vocabulario en francés como lengua extranjera de alumnado universitario que era bilingüe en inglés y español en Estados Unidos. Esta investigadora dividió a su muestra entre aquellos que habían recibido instrucción formal

[29] Traducción propia de "He was riding a bicycle" (Laufer y Nation, 1995, 1999, p. 1).

en español al menos durante dos años y aquellos que nunca la habían recibido. Los resultados de este estudio evidenciaron la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Por otro lado, una parte de la investigación llevada a cabo por Keshavarz y Astaneh (2004) analizó el aprendizaje de vocabulario productivo controlado en inglés como lengua extranjera de estudiantes matriculados en un instituto de Irán. La muestra de esta parte del estudio la conformaba un grupo de hablantes nativos de turco, con persa como segunda lengua y eran aprendices de inglés como lengua extranjera. El otro grupo se diferenciaba de éste en que su lengua nativa era el armenio en vez del turco. Los resultados de este estudio demostraron que los informantes bilingües en armenio y persa obtuvieron mejores resultados en la prueba de vocabulario productivo controlado que los informantes bilingües en turco y persa. Las conclusiones que extraen estos autores se basan en que los informantes bilingües en armenio y persa habían aprendido ambas lenguas de forma oral y en un contexto académico, mientras que los bilingües en turco y persa habían aprendido su L1 de forma oral en un contexto natural. No obstante, ninguno de estos dos estudios especifica si sus informantes son hablantes bilingües de herencia, ni tampoco su tamaño de vocabulario productivo controlado.

Por consiguiente, puede apreciarse que la relación entre los estilos de aprendizaje de percepción y el vocabulario productivo controlado en inglés como lengua extranjera carece de investigaciones al respecto. Además de ser escasos los estudios que examinan la relación entre estos estilos y el aprendizaje de vocabulario en una segunda lengua o lengua extranjera, surge la disparidad en sus resultados. Algunos estudios apuntan a una relación estadísticamente significativa entre los estilos de aprendizaje de percepción y el aprendizaje de vocabulario (p.ej., Shen, 2010; Tight, 2010), otras investigaciones demuestran que dicha relación no es estadísticamente significativa (p.ej., Akbarian et al., 2019; Hatami, 2018), mientras que el estudio de Pouwels (1992) reveló resultados variados. Estas investigaciones se centraron en aspectos de vocabulario, tales como la adquisición de vocabulario intencional e incidental (Hatami, 2018; Pouwels, 1992; Tight, 2010), inferencia léxica (Shen, 2010) y la profundidad de vocabulario (Akbarian et al., 2019). A

pesar de que ninguno de estos estudios abordase ni el vocabulario productivo ni ninguno de sus tres subtipos, con prudencia nos atrevemos a especular que no habrá diferencias estadísticamente significativas entre el vocabulario productivo controlado y los estilos de aprendizaje de percepción. Los resultados derivados de la relación entre estas dos variables permitirán conocer si la preferencia por uno o varios estilos de aprendizaje de percepción influyen en el vocabulario productivo controlado de los informantes.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Como se ha evidenciado en la sección anterior, existe una ausencia de estudios que investiguen los estilos de aprendizaje de percepción y el vocabulario productivo controlado de los hablantes bilingües de herencia, así como la relación entre estas dos variables. El conocimiento de los diferentes estilos de aprendizaje de percepción de estos podría ser beneficioso para sus profesores, ya que podrían adaptar su docencia y el tipo de actividades a sus diversos estilos. De esta manera, se podrían incluir todos los estilos de aprendizaje en sus clases y mejorar así el aprendizaje del estudiantado. Por otro lado, el profesorado podrá conocer el vocabulario productivo controlado que posee su alumnado y determinar si es necesaria una mayor instrucción en esto. Además, podrá aclarar si la preferencia por uno o varios estilos de aprendizaje de percepción implica un mayor vocabulario productivo.

Teniendo todo esto en cuenta, se plantean tres preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje de percepción de los bilingües de herencia, aprendices de inglés como lengua extranjera?
2. ¿Cuál es el vocabulario productivo controlado de los bilingües de herencia, aprendices de inglés como lengua extranjera?
3. ¿En qué medida las diferencias en las preferencias de estilos de aprendizaje de percepción explican el conocimiento de vocabulario productivo controlado?

4. MÉTODO

Este estudio tiene carácter descriptivo, sigue una metodología mixta, y es una investigación no experimental, transversal y correlacional.

4.1. PARTICIPANTES

El presente estudio está conformado por un total de 13 hablantes bilingües de herencia extraídos de una muestra de 60 individuos. Se trata de estudiantes matriculados en el segundo curso de Bachillerato en un instituto público situado en la Comunidad Autónoma de La Rioja. De acuerdo con la información obtenida por parte del director del instituto y del profesorado, estos estudiantes pertenecen a la segunda generación de inmigrantes, nacieron en España y fueron escolarizados en este país desde la Educación Primaria. Sus familias procedían de otros países, tales como Arabia Saudí, Bulgaria, Macedonia y Rumanía. La lengua materna (L1) de estos hablantes de herencia era el árabe (46,15 por ciento), búlgaro (7,69 por ciento), macedonio (15,38 por ciento) y rumano (30,77 por ciento). Su segunda lengua (L2) era el castellano, siendo ésta la lengua mayoritaria en España y en la Comunidad Autónoma de La Rioja, tanto a nivel escolar como institucional. Es importante señalar que estos estudiantes tenían una competencia lingüística superior en su L2 que en su L1. De acuerdo con el profesorado, en la mayoría de los casos la L1 de los estudiantes era utilizada con mucha frecuencia en el ámbito familiar debido a que algunos de sus progenitores no comprendían el castellano. Además, los participantes de esta investigación cursaban inglés como lengua extranjera en el instituto en el que estaban matriculados, siendo una asignatura curricular obligatoria. El profesorado informó a los investigadores de este estudio que su competencia lingüística en lengua inglesa era un nivel B1, conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2020), y coincidía a su vez con el nivel lingüístico que el Consejo Escolar de la Comunidad Autónoma de La Rioja tenía asignado para este curso.

4.2. INSTRUMENTOS

Para llevar a cabo este estudio se emplearon tres herramientas en la recogida de datos. El primer instrumento consistía en un cuestionario que permitía conocer información general sobre los informantes y que se compone de 11 ítems: edad, género, nacionalidad, lengua materna, asistencia a clases extracurriculares de inglés, las razones que justifican esta asistencia, estancias en un país de habla inglesa, estancia en campamentos de verano para aprender inglés, conocimiento de otras lenguas extranjeras, tipo de Bachillerato cursado y el programa de inglés en el que están matriculados (inglés como asignatura curricular, programa de colaboración con la Escuela Oficial de Idiomas o bilingüe). No obstante lo anterior, es importante mencionar que este estudio se centra únicamente en los ítems de nacionalidad y lengua materna. Ninguno de los 13 sujetos analizados indicó el conocimiento de otra lengua extranjera aparte del inglés.

La segunda herramienta para continuar esta investigación fue el cuestionario *Learning Style Survey* (LSS) (Cohen et al., 2009). Este formulario consta de 11 partes que evalúan diferentes dimensiones referentes a los estilos de aprendizaje. Sin embargo, solo se implementó la primera parte de este instrumento, que mide los estilos de aprendizaje de percepción (visual, auditivo y kinestésico), debido a que éste era uno de los objetivos del presente estudio. Esta primera parte se compone de 30 afirmaciones relacionadas con la manera de aprender: 10 ítems para cada estilo de percepción. Las respuestas de los estudiantes se evalúan en base a una escala Likert de cinco puntos, oscilando así de nunca (cero puntos) a siempre (cuatro puntos). Uno de los ítems del estilo kinestésico se enuncia de la siguiente manera: "necesito parar a descansar varias veces cuando estudio" (p. 2). Se utilizó este cuestionario en vez de otros por varias razones. En primer lugar, se ha implementado en diversas investigaciones que analizan el contexto del aprendizaje de inglés como lengua extranjera (p.ej., Hatami, 2018; Meguro, 2020). En segundo lugar, los ítems descritos en este cuestionario están más orientados al aprendizaje de segundas lenguas que aquellos que se pueden encontrar en otros cuestionarios de estilos de aprendizaje reconocidos, tales como el *Perceptual Learning Style Preference Questionnaire*

(Reid, 1987) o el *Style Analysis Survey* (Oxford, 1995). A diferencia de estos dos instrumentos, el LSS incluye una parte dedicada exclusivamente a medir los estilos de aprendizaje de percepción. Asimismo, dicho cuestionario ha sido sometido a análisis de validez y fiabilidad, siendo esta última de 0,74 (Tight, 2010).

Por último, el tercer instrumento, *Productive Vocabulary Levels Test* (PVLT) (Laufer y Nation, 1995, 1999), se implementó para determinar el vocabulario productivo controlado de los participantes de este estudio. En concreto, se seleccionó la versión paralela (versión A + versión C) que medía el conocimiento de las 2.000 palabras más frecuentes, ya que resultan ser necesarias para comunicarse efectivamente de forma oral y escrita en una lengua extranjera (Nation y Waring, 1997; van Zeeland y Schmitt, 2013). Esta versión consta de 30 oraciones; los informantes tienen que completar la palabra que falta en cada una de ellas. Para poder completarla, se proporcionan las primeras letras de dicha palabra. A modo de ejemplo, una de las oraciones es la siguiente: "Se reunieron para ele_____ a un presidente"[30] (p. 1). Los participantes de esta investigación tendrían que completar la oración con la palabra "elegir" en inglés. Se seleccionó este instrumento por dos razones. En primer lugar, ha sido sometido a análisis de validez y fiabilidad (Laufer y Nation, 1999). En segundo lugar, las palabras analizadas (2.000) presentan un nivel de frecuencia alto y se corresponden con el vocabulario básico de una lengua (Nation, 2006). Por lo tanto, el conocimiento de estas palabras implicaría la comunicación efectiva en una lengua extranjera.

4.3. PROCEDIMIENTO Y ANÁLISIS

El proceso de recolección de datos comenzó con autorización del director del instituto por medio de consentimiento escrito, con el fin de administrar los instrumentos descritos anteriormente. Se les informó a todos los informantes, sus progenitores, tutores legales y profesorado de los objetivos de esta investigación y su carácter voluntario. Esta recogida tuvo lugar en una sesión en horario escolar al finalizar el primer

[30] Traducción propia de "They met to elect a president" (Laufer y Nation, 1995, 1999, p. 1).

trimestre. En los primeros cinco minutos, los informantes cumplimentaron el cuestionario de información general. A continuación, completaron la primera parte del cuestionario LSS, que fue administrado en castellano tras haber obtenido el permiso de *The Center for Advanced Research on Language Acquisition* (CARLA) de distribuirlo y traducirlo a esta lengua. Se decidió distribuirlo en castellano debido a que, como se ha comentado anteriormente, la competencia lingüística de los 13 hablantes bilingües de herencia en esta lengua era muy alta y superior a su competencia lingüística en la lengua inglesa. Dispusieron de 10 minutos para cumplimentar este cuestionario. Por último, se distribuyó el PVLT para el que también dispusieron de 10 minutos. En este caso, se administró en inglés porque uno de los objetivos de este estudio consistía en analizar el vocabulario productivo controlado de los informantes en inglés como lengua extranjera. Las instrucciones para cumplimentar los tres instrumentos se proporcionaron por escrito en castellano, en el caso del cuestionario de información general y el LSS, y en inglés en el PVLT. Asimismo, se dijeron en alto en castellano al comienzo de cada cuestionario con el fin de explicar lo que los informantes tenían que hacer. El profesorado de estos estudiantes e investigadores estuvieron presentes en todo momento durante la realización de las tres pruebas.

Después de la recolección de datos, se procedió a analizar los resultados. Las respuestas recopiladas de los tres instrumentos se codificaron en una hoja de cálculo de Microsoft Excel. En lo concerniente al LSS, cero y cuatro eran los mínimos y máximos puntos, respectivamente, que se podían obtener en cada uno de los ítems. Como cada estilo de aprendizaje de percepción tenía asignado 10 ítems, 40 puntos eran los máximos que podían obtenerse en cada modalidad. Por tanto, una vez sumados todos los puntos, la modalidad (visual, auditiva o kinestésica) que obtuviese la máxima puntuación sería el estilo de aprendizaje de percepción preferido de los informantes. Este tipo de aprendices reciben el nombre de unimodales. Sin embargo, si no hubiese una diferencia de al menos tres puntos entre la modalidad que obtuviese la máxima puntuación y la siguiente con más puntuación, los informantes tendrían preferencias mixtas, es decir, preferencia por dos o tres estilos de percepción.

A este tipo de aprendices se les conoce con el nombre de multimodales. Por otro lado, cero y 30 eran los mínimos y máximos puntos, respectivamente, que se podían obtener en el PVLT. Conforme a lo expuesto por Nation (1990, p. 78), el vocabulario productivo controlado de una muestra de informantes se calcula de la siguiente forma: el número de respuestas correctas multiplicado por el número de palabras totales que mide el test (2.000 en este caso) y dividido por el número de ítems del test (30 en este caso). Debido a la presencia de las primeras letras de la palabra que los informantes tienen que cumplimentar, se concedió un punto si dicha palabra estaba bien escrita gramatical y ortográficamente.

Con la finalidad de realizar análisis estadísticos descriptivos e inferenciales, se utilizó la versión 2022.12.0+353 del programa RStudio. En primer lugar, se aplicó la prueba Shapiro-Wilk para contrastar la hipótesis de normalidad de la muestra. En segundo lugar, se implementó la prueba ANOVA (análisis de la varianza) para comprobar si existían diferencias significativas entre las dos variables objeto de estudio: estilos de aprendizaje de percepción y vocabulario productivo controlado.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Referente a la primera pregunta de investigación sobre los estilos de aprendizaje de percepción de los hablantes bilingües de herencia, tal y como se observa en la Tabla 1, el informante cuya lengua materna era el búlgaro resultó ser el estudiante que más uso hacía de los estilos, seguido de los informantes cuya L1 era el macedonio, árabe y rumano. No obstante, los informantes con macedonio como lengua materna obtuvieron una mayor puntuación en el LSS, siendo los encuestados con L1 árabe los que alcanzaron una menor puntuación en dicho cuestionario.

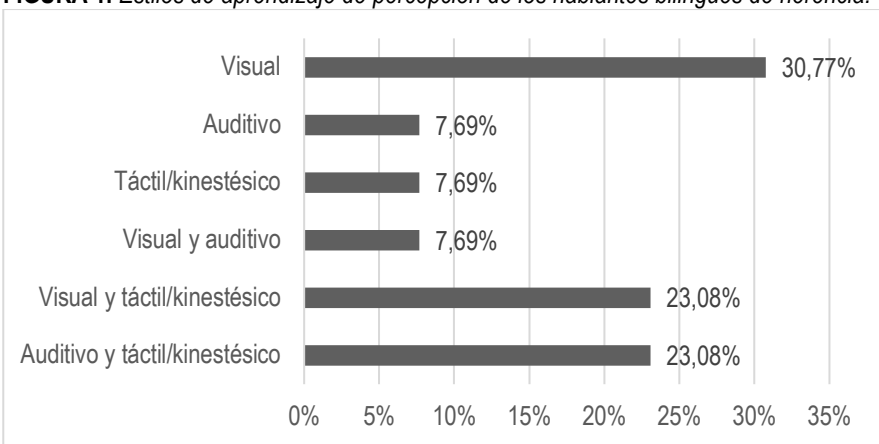
TABLA 1. *Estadística descriptiva de los estilos de aprendizaje de percepción.*

L1	N	Media	DT	Mín.	Máx.
Árabe	6	22,39	2,602	17,67	24,67
Búlgaro	1	23	NA	23	23
Macedonio	2	22,5	4,006	19,67	25,33
Rumano	4	20,42	2,378	18,33	23,67

Fuente: elaboración propia

Como se puede comprobar en la Figura 1, la mayoría de los hablantes de herencia encuestados resultaron ser multimodales (53,85 por ciento), es decir, preferían utilizar dos o tres estilos de aprendizaje. Entre estos destacan la combinación de los estilos visual y táctil/kinestésico, así como auditivo y táctil/kinestésico. Solamente un informante se inclinó por la combinación de los estilos visual y auditivo. En el caso de las preferencias unimodales (46,15 por ciento), el estilo visual prevaleció en los hablantes bilingües de herencia, mientras que el estilo auditivo y el estilo táctil/kinestésico mantuvieron una misma puntuación.

FIGURA 1. *Estilos de aprendizaje de percepción de los hablantes bilingües de herencia.*



Fuente: elaboración propia

A continuación, se revelarán los estilos de aprendizaje de percepción utilizados por cada L1. En lo que respecta al árabe como L1, la mayoría de los informantes se inclinaban por el estilo táctil/kinestésico tanto de forma unimodal (7,69 por ciento) como de forma multimodal, específicamente la combinación de este estilo con el visual (15,38 por ciento) y auditivo (15,38 por ciento). Asimismo, el 7,69 por ciento de los informantes cuya L1 era el árabe utilizaba el estilo de aprendizaje visual como preferencia unimodal. En el caso del búlgaro como L1, el 7,69 por ciento de los informantes se inclinaban por el estilo visual. Aquellos informantes cuya L1 era el macedonio preferían el estilo visual (7,69 por ciento), así como la combinación entre el estilo visual y el estilo auditivo (7,69 por ciento). Por último, en lo que se refiere al rumano como L1, sobresalen el estilo auditivo (7,69 por ciento) y el estilo visual (7,69 por ciento) como preferencias unimodales; la combinación entre el estilo táctil/kinestésico y auditivo (7,69 por ciento) y la combinación entre el estilo táctil/kinestésico y visual (7,69 por ciento), como preferencias multimodales.

La segunda pregunta de investigación versaba sobre el vocabulario productivo controlado de los hablantes bilingües de herencia. El promedio del vocabulario productivo controlado de estos era de 1.246,15 palabras, de las 2.000 palabras más frecuentes analizadas. La Tabla 2 refleja que el estudiante cuya L1 era el búlgaro resultó tener un vocabulario productivo controlado, de media, mayor que el del resto de los hablantes bilingües de herencia encuestados, específicamente 1.533 palabras de las 2.000 palabras más frecuentes que medía el PVLT. Los informantes cuya lengua materna era el macedonio le seguían, con un conocimiento de 1.366 palabras, sucedidos por la lengua árabe (1.244 palabras) y rumana (1.116 palabras). No obstante, los informantes cuya L1 era el árabe y el macedonio obtuvieron la máxima puntuación en la prueba de vocabulario productivo controlado, siendo también los encuestados cuya L1 era el árabe quienes alcanzaron la mínima puntuación.

TABLA 2. *Estadística descriptiva del vocabulario productivo controlado.*

L1	N	Media	DT	Mín.	Máx.
Árabe	6	1.244,44	542,695	533,33	1.733,33
Búlgaro	1	1.533,33	NA	1.533,33	1.533,33
Macedonio	2	1.366,67	518,545	1.000	1.733,33
Rumano	4	1.116,67	443,471	666,67	1.666,67

Fuente: elaboración propia

La tercera pregunta de investigación trataba de averiguar si las diferencias en las preferencias de estilos de aprendizaje de percepción explicaban el conocimiento del vocabulario productivo controlado. En primer lugar, se aplicó la prueba Shapiro-Wilk para comprobar si tanto las variables independientes (estilo visual, estilo auditivo y estilo táctil/kinestésico) como la variable dependiente (vocabulario productivo controlado) cumplían las condiciones de normalidad. Los resultados de esta prueba revelaron que todas las variables seguían una distribución normal: estilo visual (p-valor=,629), estilo auditivo (p-valor=,647), estilo táctil/kinestésico (p-valor=,985) y vocabulario productivo controlado (p-valor=,063). En este sentido, se realizó la prueba paramétrica ANOVA para comprobar la relación entre estas dos variables. Los resultados de esta prueba evidenciaron la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los estilos de aprendizaje de percepción y el vocabulario productivo controlado (Pr(>F) =,074).

6. DISCUSIÓN

La primera pregunta de investigación versaba sobre los estilos de aprendizaje de percepción de los hablantes bilingües de herencia. Los resultados indicaron que el informante con búlgaro como L1 fue el que más utilizaba este tipo de estilos. Asimismo, la mayor parte de los encuestados se inclinaron más por las preferencias multimodales, concretamente la combinación de los estilos visual y táctil/kinestésico, auditivo y táctil/kinestésico, y visual y auditivo. En lo que se refiere a las prefe-

rencias unimodales, el estilo visual resultó ser el favorito entre los hablantes bilingües de herencia, mientras que los estilos auditivo y táctil/kinestésico fueron los menos preferidos. Sin embargo, no se pueden comparar los resultados obtenidos en esta investigación con los de otros estudios porque, por lo que nos respecta, solamente el estudio de Psaltou-Joycey y Kantaridou (2009) analizó los estilos de aprendizaje de percepción de informantes plurilingües. Una de las limitaciones de dicho estudio radica en que no especifica el tipo de estilos de aprendizaje de percepción preferidos por sus informantes ni si dichos informantes eran hablantes de herencia.

Una de las razones por las que la mayoría de los hablantes bilingües de herencia del presente estudio se decanten por las preferencias multimodales puede deberse a que estén acostumbrados a recabar la información utilizando los diferentes sentidos, en vez de recurrir únicamente a uno de ellos. La combinación de los estilos visual y táctil/kinestésico fue la preferencia multimodal más recurrida. Este resultado coincide con el predominio de los elementos visuales en las clases de inglés como lengua extranjera con el fin de incrementar la interacción y participación entre el alumnado (Ampera et al., 2021; Wiyati y Marlina, 2021). Por otro lado, la combinación de los estilos visual y auditivo resultó ser la menos preferida, coincidiendo así con la conclusión a la que llegó Mansourzadeh (2014) en su estudio. Este investigador afirmó la inefectividad de aprender vocabulario en inglés como lengua extranjera mediante material audiovisual.

En lo referente a las preferencias unimodales, el estilo visual fue el más recurrido por el estudiantado encuestado. Este resultado puede deberse a varios motivos. En primer lugar, los libros de texto para aprender inglés como lengua extranjera resultan ser el material de enseñanza más empleado por el profesorado (p.ej., Gibbons, 2015; Mirhosseini y Emadi, 2022; Nordlund y Norberg, 2020). Este tipo de libros de texto suelen incluir una gran cantidad de elementos visuales, como imágenes, diferentes grafías y colores, así como lecturas y ejercicios de gramática y vocabulario que resultan ser predominantemente visuales. En segundo lugar, el profesorado de inglés como lengua extranjera puede

tender a utilizar materiales visuales, tales como presentaciones en PowerPoint o Prezi, la pizarra u otros recursos tecnológicos. Además, en el sistema educativo español, 2º de Bachillerato es un curso en el que se prepara al alumnado para la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) que tiene lugar al final de dicho curso. Esta prueba de acceso a la universidad es escrita, por lo que suele predominar la utilización de los libros de texto y material visual para su preparación, coincidiendo así con la preferencia por el estilo visual obtenida en esta investigación. Por el contrario, la menor inclinación hacia el uso de los estilos auditivo y táctil/kinestésico como preferencias unimodales puede deberse a la escasez de material auditivo y táctil/kinestésico en la clase de inglés. De hecho, el tiempo empleado en este tipo de actividades o materiales es considerablemente más bajo que en el caso de actividades o materiales visuales (Hatami, 2018; Kim y Kim, 2018).

La segunda pregunta de investigación formulada en el presente estudio analizó el vocabulario productivo controlado de los hablantes bilingües de herencia. Los resultados evidenciaron que el promedio de palabras conocidas por estos informantes era de alrededor de 1.200 palabras de las 2.000 palabras más frecuentes que medía el PVLT. En lo referente a las distintas lenguas maternas del alumnado encuestado, el informante con búlgaro como L1 resultó tener el mayor vocabulario productivo controlado (1.533 palabras), seguido de la lengua macedonia (1.366 palabras), árabe (1.244 palabras) y rumana (1.116 palabras). De hecho, se puede observar cómo el tamaño de vocabulario productivo controlado varía dependiendo de la lengua materna. Los resultados obtenidos en la presente investigación coinciden con los del estudio llevado a cabo por Keshavarz y Astaneh (2004) con dos grupos de bilingües (turco-persa y armenio-persa) aprendices de inglés como lengua extranjera. En este estudio el aprendizaje de vocabulario productivo controlado también varía de una lengua a otra, siendo los informantes bilingües en armenio y persa los que obtuvieron un mayor vocabulario. A pesar de que estos investigadores midieron el conocimiento de las 2.000 y 3.000 palabras más frecuentes de su muestra, no especificaron el número de palabras

conocidas por ambos grupos de bilingües, sino que simplemente revelaron la media de respuestas correctas en la prueba. Tampoco especificaron si sus informantes eran hablantes bilingües de herencia.

Se podría especular que el tamaño de vocabulario productivo de los hablantes bilingües de herencia de esta investigación podría aumentar si dichos informantes hubiesen aprendido tanto su lengua materna como el castellano en un contexto formal y utilizasen ambas lenguas en el contexto familiar, como evidencian los resultados del estudio de Thomas (1988). No obstante, el tamaño medio de vocabulario productivo controlado de nuestra muestra de informantes resulta ser bajo (1.200 palabras). De hecho, el conocimiento de las 2.000 y 3.000 palabras más frecuentes es necesario para poder comprender el 98 por ciento de los textos escritos y el 95 por ciento de los textos orales (cf. Schmitt y Schmitt, 2014; van Zeeland y Schmitt, 2013; Webb y Nation, 2017). En este sentido, es probable que los informantes del presente estudio tengan dificultades para comunicarse tanto de forma oral como de forma escrita en la lengua inglesa debido a que solamente tienen disponibles alrededor de 1.000 palabras.

Por último, la tercera pregunta de investigación examinó si las diferencias en las preferencias de estilos de aprendizaje de percepción podrían explicar el conocimiento de vocabulario productivo controlado. Los resultados indicaron la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambas variables. Por tanto, se puede concluir que la preferencia por un estilo de aprendizaje de percepción (visual, auditivo o táctil/kinestésico) o varios (multimodalidad) no influía en el tamaño de vocabulario productivo controlado. Desconocemos la existencia de investigaciones que hayan analizado la relación entre estas dos variables. No obstante, se pueden relacionar estos resultados, con cautela, con los obtenidos en estudios previos (p.ej., Akbarian et al., 2019; Hatami, 2018), en los que se señalaba la falta de relación entre los estilos y el aprendizaje de vocabulario en una segunda lengua, concretamente la profundidad de vocabulario y la adquisición de vocabulario incidental. Sin embargo, ninguno de estos estudios analizó el vocabulario productivo controlado. Uno de los motivos que podría explicar la ausencia de esta relación podría ser, como sostuvo Willingham (2005), debido a que

la mayor parte de la información que se aprende está basada principalmente en el significado en vez de en los sentidos. A este respecto, aunque en primer lugar la información se percibe gracias a los sentidos (vista, oído o tacto), se almacena de acuerdo al significado.

7. CONCLUSIONES

En conclusión, la presente investigación tuvo como objetivo analizar los estilos de aprendizaje de percepción y el vocabulario productivo controlado, así como la relación entre ambas variables, de los hablantes bilingües de herencia que cursaban el segundo curso de Bachillerato en un instituto público de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Los resultados mostraron que el informante con búlgaro como L1 resultó ser el que más estilos de aprendizaje de percepción utilizaba. La mayoría de los informantes se inclinaron por las preferencias multimodales, mientras que el estilo visual predominaba en lo referente a las preferencias unimodales. El informante con búlgaro como su lengua materna también resultó ser el que mayor vocabulario productivo controlado tenía. No obstante, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los estilos de aprendizaje de percepción y el tamaño de vocabulario productivo controlado.

Este estudio ofrece varias limitaciones, tales como la muestra reducida de los hablantes bilingües de herencia, dado que solamente 13 informantes participaron. Otra de las limitaciones hace referencia a que esta investigación se llevó a cabo en un único instituto público de la Comunidad Autónoma de La Rioja. Por tanto, los resultados obtenidos no pueden ser extrapolados al curso de 2º de Bachillerato o a la comunidad donde se realizó este estudio. Con el fin de superar las limitaciones encontradas en este estudio, futuras investigaciones podrían ampliar el tamaño de la muestra incluyendo más institutos y comunidades autónomas, así como otras lenguas maternas de los hablantes bilingües de herencia, para observar si se obtienen los mismos resultados.

No obstante lo anterior, esta investigación presenta implicaciones pedagógicas para el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. Por un lado, los resultados sugieren la existencia de diversos estilos de

aprendizaje de percepción entre los hablantes bilingües de herencia con lenguas maternas diferentes. Esto implica que los estudiantes de inglés como lengua extranjera aprenden de distintas maneras. En este sentido, el profesorado de esta lengua, una vez conozca las preferencias de aprendizaje de su alumnado, podrá implementar nuevas metodologías en sus clases y estructurar el contenido y los materiales de acuerdo con los diferentes estilos con el fin de facilitar su aprendizaje. Por otro lado, debido a que el promedio de vocabulario productivo controlado de los informantes se sitúa alrededor de las 1.200 palabras de las 2.000 palabras más frecuentes analizadas, se ve necesaria una mayor instrucción en vocabulario, en inglés como lengua extranjera, con objeto de garantizar una comunicación efectiva en esta lengua. Por último, aunque la preferencia por un estilo de aprendizaje de percepción (o varios) no garantizaba un mayor tamaño de vocabulario productivo controlado, sería recomendable que las actividades de vocabulario que el profesorado pudiera sugerir en sus clases también atendieran a los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado para que ningún estilo fuera excluido.

8. REFERENCIAS

Acosta Corte, Á. (2011). Hijos de hispanohablantes en el exterior: el desarrollo lingüístico de hablantes de herencia que adquieren español rodeados de otros idiomas. *II Congreso de Español Como Lengua Extranjera En Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, (pp. 131-144).

Acosta Corte, Á. (2013). La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español: Un estudio de caso basado en la investigación-acción en el aula. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13, 1-16.

Akbarian, I., Afzali-Shahri, M., Ghasemi-Rezveh, J. y Salimi, M. (2019). The relationship between perceptual learning style preferences and depth of vocabulary knowledge. *Journal of Language Horizons*, 3 (2), 79-103.

Ampera, D., Iskandar, Y., Tabieh, A., y Soomro, Z.A. (2021). The role of visuals in cultural learning in the EFL classroom. *The Asian ESP Journal*, 17 (3.1), 112-127.

Barbe, W.B., Swassing, R.H. y Milone, M.N. (1979). *Teaching through modality strengths: concepts and practices*. Zaner-Bloser.

Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on crosslinguistic influence in third language acquisition. *Cross-linguistic influence in third language acquisition, psychological perspectives,* (pp. 8-20). Multilingual Matters.

Cohen, A.D., Oxford, R.L. y Chi, J.C. (2009). *Learning Style Survey: Assessing your own learning styles*. Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA).

Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Council of Europe Publishing.

Dörnyei, Z. y Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner: Revisited*. Routledge.

Dunn, R. y Dunn, K. (1972). *Practical approaches to individualizing instruction*. Prentice-Hall.

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom.* Heinemann.

Hatami, S. (2018). Does perceptual learning style matching affect L2 incidental vocabulary acquisition through reading? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 21 (2), 102-125.

Hyland, K. (1993). Culture and learning: A study of the learning style preference of Japanese students. *RELC Journal*, 24 (2), 69-87.

Keshavarz, M.H. y Astaneh, H. (2004). The impact of bilinguality on the learning of English vocabulary as a foreign language (L3). *Bilingual Education and Bilingualism*, 7 (4), 295-302.

Kim, T-Y. y Kim, M. (2018). Relationships among perceptual learning style, the ideal L2 self, and motivated L2 behavior in college language learners. *Porta Linguarum*, 30, 7-22.

Kinsella, K. (1995). Understanding and empowering diverse learners in ESL classrooms. *Learning styles in the ESL/EFL classroom,* (pp. 170-194). Heinle y Heinle Publishers.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. Prentice-Hall.

Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 19 (2), 255-271.

Laufer, B. y Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16 (3), 307-322.

Laufer, B. y Nation, P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive vocabulary. *Language Testing*, 16 (1), 33-51.

Mansourzadeh, N. (2014). A comparative study of teaching vocabulary through pictures and audio-visual aids to young Iranian EFL learners. *Journal of Elementary Education*, 24 (1), 47-59.

Meara, P. (1982). Word associations in a foreign language. *Nottingham Linguistic Circular*, 11 (2), 28-38.

Meara, P. (1990). A note on passive vocabulary. *Second Language Research*, 6 (2),150-154.

Meguro, Y. (2020). Cognitive and learning styles of Japanese learners and second language proficiency. *Konin Language Studies*, 8 (2), 143-164.

Melka Teichroew, F.J. (1982). Receptive versus productive vocabulary: A survey. *Interlanguage Studies Bulletin*, 6 (2), 5-33.

Mirhosseini, S-A. y Emadi, A. (2022). Words belong to ourselves: Multiliteracies pedagogy in English language education. *The Journal of Educational Research*, 115 (1), 75-86.

Montero-SaizAja, A. (2022). Perceptual learning style preferences of monolingual and bilingual EFL learners. *Revista de lenguas para fines específicos*, 28 (1), 207-227.

Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Heinle y Heinle Publishers.

Nation, P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63, 59-81.

Nation, P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.

Nation, P. y Waring, R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy,* (pp. 6-19). Cambridge University Press.

Nordlund, M. y Norberg, C. (2020). Vocabulary in EFL teaching materials for young learners. *International Journal of Language Studies*, 14 (1), 89-116.

Ortega, L. (2020). The study of heritage language development from a bilingualism and social justice perspective. *Language Learning*, 70, 15-53.

Oxford, R.L. (1995). Style Analysis Survey (SAS): Assessing your own learning working learning styles. *Learning styles in the ESL/EFL classroom,* (pp. 208-215). Heinle y Heinle Publishers.

Oxford, R.L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *GALA*, 1-25.

Pouwels, J.B. (1992). The effectiveness of vocabulary visual aids for auditory and visual foreign language students. *Foreign Language Annals*, 25 (5), 391-401.

Psaltou-Joycey, A. y Kantaridou, Z. (2009). Plurilingualism, language learning strategy use and learning style preferences. *International Journal of Multilingualism*, 6 (4), 460-474.

Reid, J.M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21 (1), 87-110.

Reid, J.M. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Heinle y Heinle Publishers.

Riding, R. (1991). *Cognitive styles analysis*. Learning and Training Technology.

Schmitt, N. y Schmitt, D. (2014). A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. *Language Teaching*, 47 (4), 484-503.

Shen, M-Y. (2010). Effects of perceptual learning style preferences on L2 lexical inferencing. *System*, 38, 539-547.

Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 235-246.

Tight, D.G. (2010). Perceptual learning style matching and L2 vocabulary acquisition. *Language Learning*, 60 (4), 792-833.

Valdés, G. (2001). Heritage language students: profiles and possibilities. *Heritage languages in America: Preserving a national resource,* (pp. 37-77). Center for Applied Linguistics and Delta Systems Co., Inc.

van Zeeland, H. y Schmitt, N. Incidental vocabulary acquisition through L2 listening: A dimensions approach. *System*, 41, 609-624.

Waring, R. (1997). A study of receptive and productive vocabulary learning from word cards. *Studies in Foreign Languages and Literature*, 21 (1), 94-114.

Webb, S. (2008). Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 79-95.

Webb, S. y Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.

Willingham, D.T. (2005). Do visual, auditory, and kinesthetic learners need visual, auditory, and kinesthetic instruction? *American Educator*, 29 (2), 31-35.

Wiyati, R. y Marlina, F. (2021). Teachers' perception towards the use of visual learning aids in EFL classroom. *The Journal of English Language Teaching, Literature, and Applied Linguistics*, 3 (1), 14-21.

EL TRATAMIENTO DEL TEMA DEL «ESPOSO ENCANTADO» EN DIFERENTES CULTURAS Y CONTEXTOS HISTÓRICOS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

ANDRÉS MONTANER BUENO
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como objetivo principal realizar un análisis comparativo de algunas de las versiones que podemos encontrar de la narración maravillosa conocida popularmente con el nombre de «La Bella y la Bestia». Para ello, hemos seleccionado seis traslaciones de esta historia que se redactaron en momentos históricos diferentes y que proceden de tradiciones culturales diversas, aunque todas ellas se refieren al tema del *esposo encantado* que incluyen Aarne y Thompson (1995) en su ya tradicional clasificación de los cuentos folclóricos.

En este sentido, para llevar a cabo nuestro propósito nos hemos servido de las pretensiones que tiene una disciplina como la Literatura Comparada, las cuales pueden ser concretadas, siguiendo a Rodríguez y Bastidas (2012, p. 89): «en el estudio de las relaciones de las obras literarias en su diversidad y en sus concreciones; trascendiendo los límites del idioma y de la nacionalidad para explicar las relaciones que mantienen las creaciones literarias, en sus semejanzas y en sus diferencias».

Estas relaciones se concretan en el estudio de lo que la crítica literaria denomina «intertextualidad», la cual consiste en el reconocimiento de otros textos en el que se está leyendo, ya sea por referencias expresas o directas o bien por evocaciones sugeridas o indirectas. Y es que, tal como señala Kristeva (1997, p. 3), «todo texto se construye como un mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro

texto» y, por tanto, ningún texto es totalmente original, sino que se asienta sobre la base de la tradición literaria previa y solo puede ser analizado en función de las influencias que en él se reflejan.

Por lo que se refiere a nuestra investigación, para poder realizar el estudio de las relaciones intertextuales entre las diferentes variantes del motivo de «La Bella y la Bestia», hemos considerado oportuno realizar una comparativa triple: la primera de ellas pone en relación dos de las fuentes principales de las que se sirvió Villeneuve para la escritura de su versión novelada, como fueron las obras de Apuleyo y de Straparola; en la segunda se examinará la adaptación al género cuentístico que hizo Leprince de Beaumont de la extensa narración de Villeneuve y, por último, en la tercera se comparan la versión francesa de Leprince de Beaumont con la versión rusa de A. N. Afanasiev y con la de origen chino recogida por Adele M. Fielde.

De esta manera, nuestro enfoque comparatista se enmarca dentro del tipo de estudios que Schmeling (1984) denomina «monocausales» y se desarrolla en torno a los criterios espacial y temporal. Es monocausal porque se basa en una relación directa entre todas las obras que se comparan, esto es, se trata de una investigación sobre las influencias y fuentes que las configuran. Por otro lado, se atiende al criterio espacial porque se realiza desde un enfoque supranacional, comparando los rasgos específicos y diferenciales de cada obra y rescatando también sus afinidades y elementos comunes. Asimismo, se tiene en cuenta el criterio temporal porque se considera la evolución de estructuras recurrentes que se dan en distintas literaturas a lo largo del tiempo.

Tras llevar a cabo esta comparación, proponemos una implementación didáctica de las versiones consideradas mediante la inclusión de una serie de actividades relacionadas con la promoción de la lectura y de la escritura, cuyo eje vertebrador será el desarrollo de la competencia intertextual y que permitirá a nuestro alumnado trabajar con las nociones de hipotexto e hipertexto[31]. Además, haremos hincapié en el estudio de

[31] Los términos hipertexto e hipotexto se emplean aquí siguiendo la nomenclatura empleada por Genette (1989, p. 14). Este nos viene a decir que un hipertexto es un texto B que acoge

la interculturalidad en las obras mediante la asunción de dos de las funciones que, según Mendoza (2016), todo profesor de literatura debe saber desempeñar. Estas son: a) saber destacar las relaciones entre dos o más ejemplos de expresión cultural que pongan de manifiesto un conjunto de convencionalismos artístico-culturales paralelos y b) analizar desde la perspectiva didáctica las aportaciones de las distintas culturas, destacando las conexiones y los contrastes con la autóctona.

2. LA INFLUENCIA DE LOS RELATOS DE «EROS Y PSIQUE» DE APULEYO Y DE «EL REY CERDO» DE GIAN FRANCESCO STRAPAROLA EN LA VERSIÓN DE «LA BELLA Y LA BESTIA» DE GABRIELLE DE VILLENEUVE

En este apartado vamos a realizar un análisis de la influencia de dos de las fuentes más directas que tuvo Gabrielle de Villeneuve a la hora de redactar su novela *La Bella y la Bestia* (2016). Estas fueron la historia de «Eros y Psique» que podemos encontrar dentro de la obra *El asno de oro* de Apuleyo (2013) y el relato de Gianfrancesco Straparola titulado «El rey cerdo» (2016). A este respecto, nuestro análisis se va a centrar en las diferencias y similitudes que se dan en torno a tres aspectos fundamentales como son la disposición formal de los hechos, los personajes que intervienen en ellos y la dimensión narrativa que los vehicula.

Refiriéndonos, en primer lugar, a la estructura de cada una de las obras, hemos de señalar una de las diferencias más evidentes que apreciamos entre ellas, relacionada con el género literario al que pertenecen y que influye, por tanto, en su extensión. Nos encontramos así con que la historia de *La Bella y la Bestia* de Villeneuve presenta una forma novelada y los relatos de Apuleyo y de Straparola pertenecen al género del cuento. Además, la distinción entre estos dos últimos se establece en que, mientras que el cuento de «El rey cerdo» se recoge como una historia principal no vinculada a ninguna otra, el relato de «Eros y Psique» es un cuento que se encuadra dentro del marco principal de la historia

en sus páginas, ya sea de manera explícita o implícita, a otro texto A o hipotexto; es decir, hipertexto sería el "texto imitador" y el hipotexto el "texto imitado".

de *El asno de oro* y que se introduce por boca de un personaje de este, en este caso una vieja.

Analizando, en segundo lugar, las cuestiones que tienen que ver con los personajes de cada una de estas obras, vamos a centrar nuestra atención, por un lado, en las diferencias y similitudes que existen en el carácter y en el físico de la bella y de la bestia y, por otro, en la disposición del elemento fantástico que viene representado en según qué obra por hadas o por diosas.

Respecto al físico de la bella, tenemos en todas las producciones que analizamos a una mujer de belleza sin igual, la más bonita de sus hermanas y que conquistaría con sus encantos a cualquier hombre. De ahí que tenga numerosos pretendientes en la versión de Villeneuve, sea la elegida por Eros en la historia de Apuleyo y la que conquiste el corazón del rey cerdo en la de Straparola.

Ahora bien, si la similitud es casi total respecto a las gracias de su cuerpo, las diferencias son grandes en cuanto al carácter de cada una de las protagonistas. De este modo, mientras que la bella de la obras de Villeneuve y de Straparola es sumisa, de carácter alegre, obediente, reflexiva, educada y, en fin, virtuosa; en la historia de Apuleyo podemos ver a una Psique totalmente diferente. Este nos presenta a una joven mezquina (con poco espíritu), desobediente (no hace caso de las prohibiciones que le hace Eros respecto a sus hermanas ni de la advertencia de la torre de no tomar el líquido de la divina hermosura que le dé Proserpina), crédula (da pábulo a sus hermanas cuando le dicen que duerme con una serpiente), vengativa (las matará cuando descubra que en realidad dormía con el joven alado y que estas le han engañado) e inconstante (quiere acabar con su vida porque se ve incapaz de superar cada una de las tres pruebas que le manda Venus y tiene que ser ayudada por las hormigas, una caña verde y una torre).

Por lo que se refiere al físico de la bestia, en todas las historias hallamos que, bajo el aspecto de horribles monstruos, se esconden jóvenes bellísimos, apuestos y muy agraciados. Sin embargo, la diferencia la podemos observar en la apariencia que presenta esa primera piel puesto que, en la obra de Villeneuve aparece la descripción de un ser híbrido que

tiene la piel llena de escamas, colmillos en la cara como si fuera un jabalí y una especie de trompa de elefante a modo de nariz. Por su parte, en la versión de Apuleyo las hermanas intentan hacer creer a Psique que se acuesta con una enorme y espantosa serpiente y en la de Straparola la forma visible del joven es la de un cerdo.

Si hablamos del carácter de la bestia, podemos señalar que este difiere en cada una de las versiones analizadas. Por un lado, observamos una bestia amable, diligente y servicial en la obra de Villenueve que, además, intenta contentar a la bella en todo lo que esta le pide. La única limitación que tiene es que ha de mostrarse parca en palabras en sus conversaciones con la joven porque, en el hechizo de su encantamiento, se incluyó que debía enamorar a una dama sin servirse de la inteligencia. Por su parte, Eros (la bestia del cuento de Apuleyo) se nos presenta como un personaje desobediente (no cumple el mandato de su madre Venus) y rebelde (se cuenta que incluso los dioses más poderosos del Olimpo tienen miedo a sus arrebatos de ira en forma de flechas de amor). Sin embargo, a Psique la trata con gran amabilidad, proporcionándole todas las comodidades que desea, mostrándose bondadoso con ella y dándole buenos consejos respecto a sus hermanas. Finalmente, en el cuento de Straparola hallamos una bestia muy diferente a las anteriores pues es caprichosa (quiere tener a toda costa una mujer y no ve ningún impedimento en su horrible aspecto), vengativa (pues mata a las dos primeras hermanas cuando se entera de que estas querían hacer lo mismo con él) y poco piadosa (hasta conseguir esposa no le importa la sangre derramada ni que todas las mujeres sean de la misma humilde madre).

Abordando ahora el componente fantástico que aparece en cada una de nuestras variantes del relato, hemos de señalar que este viene representado por las hadas en las narraciones de Villeneuve y de Straparola y por las diosas en la de Apuleyo. De manera general, existe una división dicotómica en buenas y malas en todas ellas, aunque en la de Apuleyo es preciso matizar tal maniqueísmo. Por otra parte, en la versión de la autora francesa, las bienhechoras serían el hada principal que vela por la bella y por la bestia y los libera de sus respectivas maldiciones, y por su hermana, esposa del padre biológico de la bella. Por su parte, las

malhechoras serían el hada que hechiza al príncipe convirtiéndolo en bestia y trata de matar a la bella cuando solo era un bebé, y el hada a la que llaman «La madre de los tiempos», la cual condena de forma muy severa a la madre de la bella. De manera similar ocurre en la obra de Straparola en la que dos hadas colman de bendiciones el nacimiento del príncipe y una tercera le impone la piel de cerdo.

Con respecto al cuento de Apuleyo, esta organización en diosas buenas y malas se transforma un poco, ya que no va a haber ninguna que realmente ayude a Psique y sí que va a existir una que realmente se muestre implacable con ella: Venus. Esta se manifiesta como una deidad envidiosa de la belleza de Psique y ya, desde el principio, le impone un severo castigo por cometer un pecado de idolatría o *hybris*[32]. La situación, lejos de mejorar, empeorará cuando se entere de lo que esta ha hecho a su hijo Eros, pues su ira se multiplica y sus deseos de venganza se acrecientan. De ahí que cuando la tenga en su poder, la someta a pruebas durísimas y se burle de su incapacidad para resolverlas sin ayuda, no dándole tregua en ningún momento. Frente al carácter sádico de Venus, otras diosas como Ceres y Juno a las que Psique solicita ayuda, se mostrarán compungidas por la situación que está atravesando pero se negarán a ayudarla, pretextando que le deben fidelidad a Venus.

Considerando, en tercer lugar, la dimensión narrativa de las tres historias, nos vamos a centrar aquí en los espacios en que se desarrollan los acontecimientos. A este respecto, hemos de señalar que en todas ellas son comunes dos: la casa de los padres de la bella (que en la historia de Villeneuve y de Apuleyo está situada en el campo y en la de Straparola no se especifica) y el suntuoso palacio real (en el que se desarrollan los acontecimientos principales entre la bella y la bestia). Por otro lado, también en todas ellas se produce una división entre el mundo de los humanos y el mundo de las hadas/diosas. En este sentido, son mucho

[32] Este tema de la rivalidad entre una diosa y una mortal por ser más hermosa, según señala Álvarez García (2002), es uno de los tópicos literarios más extendidos en la literatura grecolatina. Además, tal como indica Bettelheim (2006), es un recurso del que se sirven las narraciones maravillosas para alejarnos de la realidad de los hechos que se cuentan.

más variados los espacios que se describen en la obra de Villeneuve y en la de Apuleyo que en la de Straparola (que se limitan a los descritos).

Por lo que se refiere a la novela de Villeneuve, destacan lugares como la casa en la ciudad en la que viven al principio el comerciante y sus hijos, la Isla Feliz en la que se produce el enamoramiento entre el hada -madre de bella- y su padre, el rey, o los reinos alados, en los que se reúnen cada cierto tiempo las hadas para dar cuenta del bien o el mal que han hecho por el mundo. Más rica todavía es la descripción de los escenarios en la obra de Apuleyo pues descubrimos, dentro del mundo de los humanos, sitios como el risco que sirve a Psique para su traslado al palacio de Eros, los reinos en los que habitan las dos hermanas de la bella y los templos de oración de algunas diosas. Asimismo, incluidos en el mundo de la divinidad, la morada de Venus está situada en el interior de las profundidades del mar, el Olimpo de los dioses localizado en el cielo (al que Psique llega a través de un viaje de anábasis) y las puertas del infierno (al que nuestra protagonista accede por medio de un viaje de catábasis).

3. LA ADAPTACIÓN DE LA NOVELA DE VILLENEUVE AL FORMATO CUENTÍSTICO REALIZADA POR JEANNE-MARIE LEPRINCE DE BEAUMONT

A lo largo de la historia de la literatura son numerosas las injusticias cometidas con diversos autores, los cuales han quedado relegados al olvido en favor de otros que han sabido sacar partido de sus obras y que han alcanzado la fama gracias a la adaptación de ellas. Tal es el caso de Leprince de Beaumont quien, en 1757, trasladó al formato cuentístico la novela *La Bella y la Bestia* publicada por Gabrielle de Villeneuve en 1740. Su relato consiguió enseguida llegar al gran público y ha hecho que esta historia se haya convertido en uno de los cuentos de hadas más conocidos en el mundo pues cuenta con numerosísimas versiones literarias, teatrales, cinematográficas e incluso operísticas.

El asunto resulta bastante llamativo porque, tal como señalan Frontán y Cámara (2016, p. 7), «existen enormes diferencias entre las complejidades narrativas de la novela original y el carácter lineal del cuento, que

redujo la historia a su esquema más simple (y sentimental y edificante)». Y es que, ahondando en las particularidades de cada versión podemos destacar dos aspectos fundamentales en los que difieren: la estructura formal de los textos y numerosos detalles narrativos que hacen del cuento de Leprince (2016, pp. 94-102) una *reductio* que deriva la historia de Villeneuve a las dimensiones de un cuento infantil.

Analizando la estructura formal de ambos textos, mientras que el cuento de Leprince se constituye como una unidad de sentido, la novela de Villeneuve puede ser dividida en tres partes: una primera en la que se despliega la trama principal por todos conocida y otras dos que narran el príncipe y la bondadosa hada madrina en forma de analepsis. Por lo que se refiere a la historia del príncipe, este nos cuenta el transcurrir de su vida desde su nacimiento hasta que llegó a ser convertido en bestia y nos revela algunos detalles de su embrujo. Por su parte, la intervención del hada madrina es la que va a dotar al relato de pleno sentido y la que, en cierta manera, va a cerrar el círculo de la narración poniendo en relación, ya desde muy jóvenes, a la bella y al príncipe. Ha sido ella la encargada de hacer que se encontraran y la que siempre ha velado por los intereses de cada uno de forma separada.

Por lo que se refiere a los detalles narrativos, hemos de decir que se producen numerosos cambios en varios sentidos. Entre ellos, hay que destacar que el número de hermanos y hermanas es distinto pues, mientras en la novela son en total doce, en el cuento son seis. Por otro lado, el cambio de carácter de la bella es bastante evidente pues en la novela muestra más sangre fría y sentido común que en el cuento, en el que se deja llevar de forma más rápida por la compasión y la humanidad hacia la bestia. El elemento onírico adquiere también una dimensión más relevante en la novela que en el cuento pues, además de que los sueños son mucho más numerosos en su desarrollo, en ellos se produce un verdadero enamoramiento entre la bella y el joven príncipe. Esta circunstancia va a propiciar que, en principio, la bella piense que la bestia tiene al príncipe encerrado en alguna parte del castillo y muestre rechazo hacia ella. Esta repulsión se irá transformando lentamente en cariño, hasta darse cuenta de que la bondad y el virtuosismo de la bestia son más importantes que la hermosura y la inteligencia que posee el príncipe.

Asimismo, es importante destacar que varían los tiempos en que la bella acepta acostarse con la bestia y también los que dura su visita a la casa de su padre y hermanos (son más prolongados en la novela que en el cuento, pues en este último parece que todas las acciones de la novela se quieren comprimir). Del mismo modo, el trato que las hermanas reciben por parte de la bestia es muy diferente en ambas obras, pues mientras en el cuento las dos hermanas acaban convertidas en estatuas por su envidia y rencor hacia la bella, en la novela siempre son tratadas con delicadeza y amabilidad. Prueba de ello es que terminan asistiendo al casamiento entre los dos amantes y pasan a formar parte de la corte regia. Por último, hay que hacer alusión a que en la novela, la bella va a contar con un séquito de animales que amenizarán y endulzarán su estancia en el palacio mediante la celebración de conciertos y la representación de piezas teatrales. Además, otro elemento diferenciador lo apreciamos en que en la obra de Villeneuve todos los miembros de la corte están convertidos en estatuas debido a un hechizo que lanzó sobre ellos el hada madrina, con el fin de no revelar que el joven príncipe había sido convertido en un horrible monstruo.

4. ANÁLISIS COMPARATIVO DEL CUENTO DE LEPRINCE DE BEAUMONT CON DOS VERSIONES DIFERENTES DEL SIGLO XIX: LA RUSA DE A. N. AFANASIEV Y LA CHINA DE ADELE M. FIELDE

4.1 ANÁLISIS COMPARATIVO DEL CUENTO DE LEPRINCE DE BEAUMONT CON LA VERSIÓN RUSA DE AFANASIEV

Para iniciar la comparación debemos indicar que la versión rusa, recopilada por Afanasiev entre 1855 y 1863 con el nombre de «El zarévich embrujado», nos muestra una sociedad menos evolucionada que la que existía en la Francia del siglo XVIII, época en la que Leprince de Beaumont adaptó al modelo del cuento la primigenia novela compuesta por Gabrielle de Villeneuve.

Comenzando por las similitudes que podemos observar, vemos que ambos cuentos siguen una trama similar en la que un padre emprende un viaje y desea traer una flor para su hija más pequeña. En el camino de

regreso es amenazado de muerte por una bestia o monstruo y, para salvar su vida, debe llevar a una de sus hijas ante la bestia. Aunque se resiste, termina por llevar a su hija preferida a los dominios del ser sobrenatural y dejarla allí. La hija será bien tratada por el ser monstruoso, este la dejará volver a ver a su padre durante un cierto tiempo con la promesa de retornar una vez haya transcurrido el mismo. Las hermanas de la protagonista, por envidia, retrasarán la vuelta de la muchacha y el ser horrible se dejará morir de pena hasta que, con el regreso de la muchacha, se recuperará gracias a sus cuidados y la criatura horrible podrá salir de un hechizo que la mantenía con apariencia repugnante, siendo en realidad un príncipe apuesto y atractivo. En ambos cuentos aparecen elementos mágicos: anillo y carroza, que sirven para transportar a la mujer desde la residencia del monstruo hasta la casa del padre.

Las diferencias más importantes entre las dos versiones se dan en la caracterización de los personajes, en el espacio y en el tiempo.

El personaje del padre en la versión de Beaumont aparece más humano y protector de sus hijas. Cuando Bestia le pide a una de sus hijas, el comerciante no piensa entregarle a ninguna, solo decide ganar tiempo y volver a casa a despedirse de sus hijas. Sin embargo, el padre de la versión de Afanasiev, acepta ser cambiado por la primera que lo reciba al llegar a su casa (que será la hija pequeña).

En la versión francesa el personaje de Bella aparece caracterizado por su inteligencia, su bondad, el amor a su padre y su determinación y voluntad para hacer lo que ella decida. Porque ama a su padre, es valiente y está decidida a ir con Bestia al que no teme y nadie le impedirá ir. Este personaje destaca por su libertad, pues no obedece, sino que elige siempre lo que quiere. Sin embargo, a la hija pequeña del cuento de Afanasiev no le queda más remedio que ir al palacio del monstruo y allí, aunque bien tratada, deberá dejar que la serpiente con tres cabezas se meta en su cama a la tercera noche de su estancia. La joven obedece en todo momento a la serpiente, aunque tenga miedo.

Por lo que se refiere al protagonista masculino, en ambos cuentos se trata de un ser deforme. La Bestia de la versión francesa es un ser monstruoso y además se empeña en que se le reconozca este hecho, pues

quiere ser aceptado como tal, ya que esto forma parte del hechizo. La serpiente del cuento ruso es un horrible culebrón con alas y tres cabezas. Bestia insiste en su fealdad, cosa que no hace el culebrón ruso. Además, es siempre amable y trata con respeto a Bella, llegándole a decir que desaparecerá de su vista si a ella le molesta. Nunca ordena nada a Bella, sino que le pide permiso para estar con ella y llega a decirle que ella es la que manda y no él. Además, cuando comprende que Bella no se casará con él, la respeta y acepta ser solo su amigo. Por el contrario, la serpiente de la versión rusa del cuento no considera nunca la voluntad de la joven. Es cierto que la colma de deseos materiales y le dice cuánto la ama, pero siempre se dirige a ella como el amo del palacio y le ordena por tres veces que le prepare el lecho cada vez más cerca de ella, haciendo que la chica obedezca, aunque siga teniendo miedo de él.

El cuento francés es, pues, más rico en la caracterización de sus personajes y en el carácter moralizador. La enseñanza moral se observa al estudiar a los personajes de Bella y sus hermanas. Bella es buena, trabajadora, inteligente, decidida, se adapta a las circunstancias, es una persona madura y positiva y en absoluto rencorosa. Es sincera con Bestia y consigo misma al reconocer que no le gusta Bestia por su aspecto físico, pero termina escuchando a su corazón y amando a Bestia por la bondad de su carácter, su virtud y su amabilidad. Para Bella la bondad es lo más valioso, frente a la inteligencia y la belleza. Por eso su premio, concedido por el hada, va a ser poder disfrutar de la bondad, la inteligencia y la belleza del príncipe. Sin embargo, las hermanas de Bella, envidiosas, que actúan de manera despectiva con la protagonista, llegando a insultarla al verla trabajar y esforzarse, recibirán un castigo en vida pues son desdichadas por casarse con unos hombres ricos, hermosos o inteligentes, pero que ignoran a sus mujeres, despreciándolas o insultándolas. Finalmente, el hada las convertirá en estatuas que conservan la razón debajo de la piedra que las envuelve. Se las condena a ser testigos de la felicidad de la hermana pequeña, y solo podrán recuperar su forma humana si reconocen todas sus faltas, algo que el hada piensa que sería un milagro.

Importante en la versión de Leprince de Beaumont es el elemento onírico, que no aparece en la de Afanasiev, ya que es en sueños cuando

una hermosa dama le comunica a Bella que su buena acción, al irse a vivir con Bestia, será recompensada (carácter moralizador). De la misma forma, en un sueño verá Bella a Bestia a punto de morir, reprochándole, esta última su ingratitud.

Los elementos mágicos también son significativos en los dos cuentos, pero son más numerosos en la versión francesa en la que aparecen un espejo, un anillo y un baúl mágicos. En el espejo ve Bella a su padre enfermo, el anillo la transporta del castillo de Bestia a la casita del padre y el baúl transporta los objetos valiosos. Con estos tres elementos se conectan el mundo de Bella y el castillo de Bestia. En el cuento ruso el único elemento mágico será una carroza que transportará a la joven desde el palacio a la casa de su padre durante un día.

Los personajes fantásticos aparecen solo en la versión francesa. Dos hadas, un hada mala causante del maleficio y otra hada poderosa que se encarga de premiar y castigar las acciones de Bella y sus hermanas, marcando finalmente el carácter ejemplar del cuento.

El tratamiento del tiempo y del espacio es muy diferente en los dos cuentos. Refiriéndonos al tiempo, apenas transcurren unos días en la versión rusa y se suceden más de tres meses en el cuento de Beaumont, tiempo que suponemos está al servicio de la resolución del hechizo, ya que Bella debe enamorarse de Bestia. En cuanto al espacio, en la versión francesa los lugares en los que se desarrolla la acción son diversos. Hay cuatro escenarios: la casa de la ciudad, la casita de campo de Bella, el castillo del bosque y el reino del príncipe donde finalmente se casan. En el cuento ruso, sin embargo, solo aparecen dos espacios narrativos: la casa del mercader y el palacio del monstruo.

4.2 Análisis comparativo del cuento de Leprince de Beaumont con la versión china de Adele M. Fielde

La versión china del cuento fue recogida por la escritora norteamericana Adele Marion Fielde en el año 1893 con el nombre de «La serpiente mágica». En esta versión se refleja un tipo de sociedad que resulta mucho menos avanzada y más patriarcal que la que la que aparece en el cuento francés.

Ambos cuentos presentan un argumento parecido, aunque con diferentes detalles narrativos. En las dos versiones el padre de tres hijas realiza un viaje en el que, buscando una flor, se adentra en el bosque, pero en la versión china la flor es para las tres hijas, mientras que en la francesa es para la hija pequeña. Allí conoce a un ser repulsivo físicamente que amenaza con matarlo si este no le lleva hasta sus dominios a una de sus hijas. En las dos versiones será la hija menor la que consiga salvar al hombre bondadoso que está encantado bajo una apariencia repugnante.

Pese a estos motivos similares, el argumento de la versión china difiere de la francesa en varios aspectos. Si atendemos al desarrollo de la narración observamos diferencias tanto en la trama como en los personajes. La versión francesa está más desarrollada en su acción. En la versión china recogida por Fielde el padre promete la mano de una de sus hijas a la serpiente tras su amenaza de muerte y la hija pequeña, al conocer la promesa, realizará un viaje al bosque para quedarse con la serpiente. En la versión francesa Bella va a conocer a Bestia libremente porque así lo ha decidido ella y volverá a su casa con su padre y hermanas durante una temporada, antes de regresar definitivamente con Bestia al castillo. Así pues, en el cuento francés se realizan tres viajes al bosque: uno del padre en soledad, otro de Bella y su padre y un tercero de Bella sola. En cambio, en el cuento chino el padre viaja una vez hacia el bosque él solo y la muchacha realiza su viaje al bosque en soledad para quedarse allí definitivamente.

Será en los personajes donde encontraremos las diferencias más significativas entre las dos versiones comparadas.

Por lo que se refiere a la figura del padre, en las dos versiones son muy amantes de sus hijas y quieren agradarlas llevándoles regalos o flores e intentan evitar la condición que ponen Bestia o la serpiente para salvar sus vidas. Pero, mientras que el padre de la versión china del cuento promete la mano de una de sus hijas desde la primera amenaza de muerte de la serpiente y posteriormente manipula a sus hijas hasta que alguna de ellas cumpla la promesa hecha, el padre de la versión francesa solo quiere ganar tiempo para despedirse de sus hijas.

Las dos bellas protagonistas de los cuentos son las hijas menores de la familia, pero de Bella se nos dan más detalles y aparece como un personaje más elaborado en el que sobresale, además de su belleza, bondad e inteligencia, su libertad. Bella se mostrará libre con Bestia al poder viajar a ver a su padre enfermo y al tener su espacio dentro del castillo. Sin embargo, la joven del cuento chino, aunque es una persona bella y sacrificada, no dispone de esa libertad pues el padre la ha prometido en matrimonio a la serpiente y ella se sacrifica por amor a su padre y a sus hermanas. Junto a la serpiente vivirá casada desde su llegada. También señalamos que Bella cultiva su inteligencia y se preocupa por su formación a través de la lectura y la música, mientras que la muchacha china se ocupa únicamente de cumplir con las labores domésticas como esposa de la serpiente.

Analizaremos ahora los personajes repulsivos de estos cuentos: Bestia en el cuento francés y la serpiente en el chino. Ambos son descritos como seres nada atractivos: Bestia es un ser monstruoso y la serpiente, aunque tiene ojos hermosos y voz musical, resulta repulsiva por su piel escamosa. Ambos seres se comportan violentamente con los hombres que entran perdidos en sus dominios o buscando una rosa y ambos amenazan con matarlos. Por otro lado, Bestia es amable y generoso con el padre de Bella al que acoge y alimenta como huésped en su casa antes de amenazarlo. La serpiente, sin embargo, se lanza sobre el padre nada más verlo y exige para salvarlo de la muerte una promesa de matrimonio con una de sus hijas. La serpiente se casará con la hija en cuanto esta llega al palacio. Por el contrario, Bestia insiste desde el principio en que él no es un señor sino una bestia y sobre todo respeta totalmente la libertad de Bella a la que pregunta si ha venido libremente y a la que va a dejar en completa libertad cada vez que recibe una negativa a su propuesta de matrimonio. Bestia expresa su amor por Bella y le dice que sin ella se morirá de pena, pero la deja ir con su padre cuando ella se lo pide. Bestia conoce a Bella, sus gustos por la lectura, la música y la naturaleza y la respeta e intenta agradarla en todo. La serpiente también se muestra agradable con su esposa y está atento a su bienestar. Le da materialmente todo lo que puede y llega a construirle un palacio, pero se casa con ella desde el principio sin importarle sus sentimientos.

Finalmente, tanto Bestia como la serpiente serán sacados de su hechizo por las mujeres, pero así como en la versión francesa queda claro que el encantamiento de Bestia se podía deshacer con que una mujer se enamorase de él libremente por su belleza interior a pesar de su aspecto, en la versión china la serpiente sale de su hechizo gracias a los cuidados compasivos de su esposa que no quiere dejarlo morir de sed. Bestia es un príncipe que reinará con Bella y la serpiente solo es un apuesto y fuerte hombre.

Las hermanas de la protagonista china apenas tienen papel en el cuento. No son sacrificadas, pero tampoco envidian a su hermana pequeña ni la tratan mal. El carácter moralizador del cuento francés no se observa en la versión china.

Como espacios en la versión china solo tenemos la casa de la familia y el bosque en el que hay un palacio. No hay viajes de la joven de vuelta a su casa.

Tampoco aparecen elementos mágicos ni personajes fantásticos. La originalidad de esta versión oriental radica en la aparición de las avispas, personajes animales que están al servicio de la serpiente.

5. POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DE LAS DIFERENTES VERSIONES: LA NARRATIVA MARAVILLOSA EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Uno de los objetivos de nuestra propuesta didáctica pretende transmitir al alumnado el concepto de competencia intertextual a partir de las nociones de hipotexto e hipertexto, pues todo texto literario tiene sus antecedentes en la tradición literaria y recibe influencia de otros textos o parte de un texto base para crear variaciones sobre su motivo principal, como es el caso de nuestro trabajo.

El carácter universal de la literatura ha propiciado que el desarrollo literario de cada texto se adapte a la cultura del lector de un espacio y tiempo determinados. Vemos que esquemas narrativos y motivos similares son recurrentes en todas las culturas del mundo. Sin embargo, en cada tradición cultural el texto se adapta a las circunstancias históricas

y literarias de cada época. De esta forma las distintas versiones de los textos nos muestran así las diferencias culturales de cada país y de cada tiempo.

Otro objetivo que pretendemos alcanzar consiste en que el alumnado desarrolle la competencia intercultural observando y respetando el tratamiento que cada cultura realiza de un motivo común, como es en este caso el esposo hechizado.

Por lo que se refiere a la metodología que emplearemos, nos decantamos por el uso de la pedagogía crítica desarrollada por el pedagogo Paulo Freire basada en el encuentro y el diálogo. Consideramos que las *tertulias dialógicas literarias* están especialmente indicadas para este objetivo, pues a través de ellas los/as alumnos/as pueden comprender realidades culturales diferentes a la suya y aprender a respetarlas viendo que el otro en los cuentos es parecido a nosotros pues comparte análogos anhelos y deseos. Como afirma Vargas Llosa (2003, p. 386) «nada enseña mejor que la literatura a ver las diferencias étnicas y culturales, la riqueza del patrimonio humano y a valorarlo como manifestación de su múltiple creatividad».

Para alcanzar nuestros propósitos, proponemos, a modo de ejemplo, la realización de las siguientes actividades:

1. Actividades relacionadas con la promoción de la lectura y la escritura:

a) Lectura comentada. Lectura oral en clase de los tres cuentos con el objetivo de que los/as alumnos/as vean los elementos comunes a todos ellos como es el hecho de que el amor y la virtud se resaltan frente a la belleza exterior. Por otro lado, veremos sus diferencias en lo referente a la imaginación de los autores en el tratamiento de la trama, a los personajes y al carácter ejemplar de los cuentos. El profesor comenta lo más significativo de cada narración y permite la participación de los alumnos para hacer una síntesis oral de los mismos.

Los alumnos en grupos reflexionan sobre los siguientes aspectos:

• Analizar los personajes femeninos protagonistas de los tres cuentos y ver sus principales semejanzas y diferencias.

• Analizar igualmente los personajes masculinos monstruosos.

• Reflexionar sobre cómo se plasma en cada cultura (rusa, china y francesa) la relación amorosa entre las parejas del hombre hechizado y la joven bella.

• Estudiar cómo se llevan a cabo las relaciones entre padre e hija en cada cuento y observar las diferencias.

• Fijarse en los elementos fantásticos que aparecen en las distintas versiones y explicar qué función tienen en la trama del cuento.

Tras esta reflexión grupal, los/as alumnos/as realizan una puesta en común de sus conclusiones con el profesor como moderador.

b) Escribir una historia a partir de un texto breve. Los/as alumnos/as buscarán un cuento o texto breve (hipotexto) y a partir del mismo crearán un cuento con parecida trama y personajes protagonistas (hipertexto)

2. Actividades de investigación

Buscar textos literarios (cuentos u otros) indicando el hipotexto. A través de internet los/as alumnos/as van a investigar sobre las fuentes del cuento de *La Cenicienta.* Se trata de buscar los antecedentes literarios e históricos del cuento tanto de tradición oral como escrita. Una vez realizada la investigación, debe realizarse una presentación en PowerPoint con una síntesis de la misma.

3. Influencia de la cultura en los textos

Los estudiantes distribuidos en grupos de cinco o seis alumnos/as, van a leer detenidamente tres cuentos de diferentes culturas y van a estudiar en ellos los aspectos culturales que se puedan desprender de la reflexión sobre cada narración. Observarán libremente todos los temas (poder, relaciones sociales, vestimenta, protocolos, gastronomía, arte, ciencia, fantasía, religión, filosofía…).

A modo de ejemplo proponemos los siguientes cuentos de diferente origen cultural:

• Cuento hindú: *El ratón cambiado en niña*

• Cuento chino: *Cómo se volvió hermosa la luna*

• Cuento español: *La ratita presumida*

Una vez realizada la investigación, cada grupo expondrá de forma oral los resultados obtenidos. Para ello podrá ayudarse de los medios audiovisuales y tecnológicos que precise, así como de otros objetos como vestuario, elementos decorativos, etc.

6. CONCLUSIONES

Después del estudio de las influencias de las obras de Apuleyo y de Straparola en la redacción del texto de *La Bella y la Bestia* de Villeneuve, podemos resaltar, a modo de conclusiones, los siguientes aspectos:

Estructura formal. No se aprecia ningún tipo de semejanza puesto que la autora francesa elige para desarrollar los hechos el formato novelesco, mientras que Apuleyo y Straparola presentan los acontecimientos bajo la forma de cuento. Además, hay que hacer notar que el ritmo de la historia de la autora francesa del siglo XVIII es mucho más pausado que en el de los otros dos textos.

Caracterización de los personajes. Villeneuve sí asume de estos textos antiguos la hermosura de Bella y toma, particularmente del de Straparola, la sumisión y el buen talante que guía sus actuaciones. Por lo que se refiere a Bestia, traslada a su historia el hecho de que tenga un físico horrible pero lo describe de manera particular, no imitando ni la forma de serpiente que tiene en Apuleyo ni la de cerdo que presenta en Straparola. Además, su carácter bondadoso y amable está extraído del relato del romano. Por su parte, la caracterización de las hadas viene influenciada por ambas obras, aunque la maldad que Apuleyo le atribuye a Venus quizá influenció a Villeneuve para caracterizar al hada mala y al hada vieja llamada «La madre de los tiempos».

Dimensión narrativa. Villeneuve toma también de Apuleyo la configuración en dos mundos paralelos (mundo humano o terrenal y

mundo divino o alado). Igualmente, se apropia de la idea del lujoso palacio y de la humilde casa de campo en la que vive el padre (o padres) con sus hijos/as. Sin embargo, otros espacios como la Isla Feliz o el bosque en que se produce el rapto de la bella son de creación personal.

Por otra parte, al comparar tres versiones diferentes (versión francesa, rusa y china) procedentes de diferentes culturas, resaltamos que la versión de Beaumont sobresale por su carácter ejemplar. En ella se observan los valores de respeto, libertad y virtud como los más importantes y los personajes quedan dibujados con estos valores. Bestia es un personaje virtuoso y en él resplandece el respeto hacia Bella y hacia su libertad. Bella ama a su padre y a sus hermanas y se comporta en todo momento con una bondad ejemplar no solo con Bestia, sino con las hermanas a las que desea siempre el bien a pesar de que estas la tratan muy mal. La conducta de las hermanas sirve como contraste para destacar más la virtud de bella. La joven se caracteriza por hacer uso de su libertad y por no estar obligada a obedecer en ningún momento.

En la versión rusa. la serpiente, aunque intenta agradar materialmente a la joven, ordena a la chica que le prepare el lecho y se mete en su cama pese al miedo de esta y en la versión china la chica solo tiene que cumplir la promesa de matrimonio ya dada por su padre y tiene que casarse con la serpiente nada más llegar, por lo que no hay ningún respeto por su libertad.

Consideramos, pues, a la versión francesa como la más respetuosa en las relaciones humanas tanto entre padre e hija como entre Bella y Bestia y aunque las hadas premian la virtud de Bella, nosotros resaltamos el respeto de Bestia hacia Bella como mujer y la figura de esta mujer que no se limita a obedecer y realizar las tareas domésticas, sino que se preocupa de su formación y siempre tiene iniciativa propia.

7. REFERENCIAS

Aarne, A. y Thompson, S. (1995). *Los tipos del cuento folclórico: una clasificación*. Suomaleinen Tiedeakatemia.

Afanásiev, A. N. (2008). *Cuentos populares rusos III. La princesa hechizada y otros cuentos*. Anaya.

Álvarez, M. A. (2002). La novia del monstruo: el cuento de "Eros y Psique" y "La Bella y la Bestia". *Moenia: Revista Lucense de Lingüística y Literatura*, *8*, 167-186. http://hdl.handle.net/10347/5805

Apuleyo L. (2013). *El asno de oro*. Cátedra.

Bettelheim, B. (2006). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.

Fielde, A. M. (2015). *Chinese Nights' Entertainment: Forty Stories Told by Almond-Eyed Folk Actors in the Romance of the Strayed Arrow*. Sagwan Press.

Frontán, M. A. y Cámara, C. (2016). Prólogo. En G. Villeneuve, *La Bella y la Bestia* (pp. 7-8). Ediciones de la Mirándola.

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

Kristeva, J. (1997). Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela. En Desiderio Navarro (Ed.), *Intertextualité: Francia en el origen de un término y en el desarrollo de un concepto* (pp. 1-24). UNEAC.

Leprince de Beaumont, J. M. (2016). La Bella y la Bestia. En G. Villeneuve, *La Bella y la Bestia* (pp. 94-102). Ediciones de la Mirándola.

Mendoza, A. (2016). *Literatura Comparada e Intertextualidad: una propuesta para la innovación curricular de la literatura*. La Muralla.

Rodríguez, A. y Bastidas, R. (2012). Análisis comparativo: Una propuesta didáctica. *Letras*, *54* (87), 85-125.

Schmeling, M. (1984). *Teoría y Praxis de la Literatura Comparada*. Alfa.

Straparola, G. (2016). El rey cerdo. En G. Villeneuve, *La Bella y la Bestia* (pp. 87-91). Ediciones de la Mirándola.

Vargas Llosa, M. (2003). *La verdad de las mentiras*. Santillana.

Villeneuve, G. (2016). *La bella y la bestia*. Ediciones de la Mirándola.

LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LA VOZ PASIVA EN INGLÉS

LUCÍA HIDALGO
Universidad de Cantabria
ELAINE MILLAR
Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la gramática inglesa existen ciertas construcciones que suponen un reto importante para los aprendices de inglés como lengua extranjera (ILE) (Gómez, 2013). Entre ellas, Palacios y Olivares (2015) plantean que una de las construcciones más complejas para los discentes de ILE españoles es la voz pasiva. No solo es una construcción mucho más frecuente y familiar para usuarios de inglés L1 que de español L1, sino que cuenta con una serie de aspectos sintácticos que pueden ser complicados para los hispanohablantes, como conjugaciones e irregularidades verbales (Morón, Barbeito y Peri, 2021). Así mismo, la voz pasiva inglesa es un tema presente en el aula de ILE desde las etapas tempranas de la Educación Secundaria. Los descriptores propuestos por la presente Ley Orgánica de Educación española (LOMLOE) determinan que todo estudiante que finalice su Educación Secundaria Obligatoria deberá haber alcanzado un nivel A2 en lengua inglesa delimitado por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (Ley Orgánica 3/2020; Consejo de Europa, 2001, 2020). Aunque la naturaleza internacional del MCER no permita realizar concreciones lingüísticas, el *English Grammar Profile*[33] sitúa a la voz pasiva dentro de este nivel A2 de inglés. Debido a

[33] Fuente de datos disponible en https://bit.ly/3u4GWbC

su complejidad, es importante que el tratamiento pedagógico de este aspecto lingüístico sea eficaz.

De acuerdo con Hijazo-Gascón y Llopis-García (2019), Quintero y Castro (2021) y Garth (2020), una de las metodologías más extendidas dentro de la didáctica de la gramática y su presentación en los manuales de lenguas extranjeras es el estructuralismo, el cual no contempla aspectos del lenguaje como la cultura o las relaciones sociales. No obstante, un creciente número de lingüistas sugieren que la enseñanza de lenguas se vería notablemente beneficiada por la lingüística cognitiva aplicada, la cual aproxima la lengua meta al alumnado de manera holística e interrelacionada (Holme, 2012; Littlemore, 2009; Piquer-Píriz y Alejo, 2016). Los resultados prometedores que esta metodología ha obtenido en áreas como la enseñanza de aspectos léxicos invitan a investigar los potenciales beneficios que podría tener en un campo algo menos explorado: la enseñanza de construcciones inglesas como la voz pasiva.

En España, además, la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) ofrece libertad a docentes y centros para escoger los enfoques y materiales didácticos que consideren más adecuados para su alumnado. Se presenta así la gran oportunidad de escoger y examinar de manera crítica los manuales de inglés y, si fuera necesario, enriquecer sus presentaciones pedagógicas con enfoques innovadores como la lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza de ILE. Es en esta línea que el presente trabajo analiza el tratamiento didáctico de la voz pasiva en el manual de ILE *Network* (Devlin y Shaw, 2020), publicado por la editorial *Burlington Books* y diseñado para aprendices de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo principal de nuestro estudio es identificar posibles debilidades metodológico-didácticas en el tratamiento de la voz pasiva y explorar cómo la lingüística cognitiva aplicada puede mitigarlas, enriqueciendo la enseñanza y aprendizaje de este aspecto gramatical tan complejo para los discentes hispanohablantes. Para ello, se plantean las siguientes dos preguntas de investigación:

- ¿Cuál es la presentación pedagógica de la voz pasiva dentro del manual de ILE *Network*?

– ¿Cómo podría la lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza de ILE complementar la presentación pedagógica encontrada en este manual?

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. La lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza de ILE

En décadas recientes, muchas de las bases del campo de la lingüística se han visto cuestionadas por nuevas aportaciones que cada vez están alcanzando más relevancia. Es a raíz de estos replanteamientos que cobra protagonismo una nueva perspectiva de la lingüística basada en el uso que ha tenido importantes aplicaciones en la didáctica de lenguas extranjeras: el enfoque lingüístico cognitivo. Según autores como Croft y Cruse (2004), Evans y Green (2006), Taylor (2016) y Littlemore (2009), este enfoque contempla el lenguaje desde sus dimensiones culturales, psicológicas y antropológicas, dando lugar a tres hipótesis centrales. En primer lugar, la lingüística cognitiva defiende que nuestra capacidad lingüística forma parte de los procesos cognitivos generales. Es decir, el lenguaje estaría al mismo nivel de actuación que otras funciones como la percepción, la memoria o la categorización. En segundo lugar, el lenguaje proviene de y está motivado por la experiencia humana. Por último, el lenguaje es un proceso social y, por tanto, se adquiere a través de nuestro uso y exposición al mismo.

Pedagógicamente, la lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras pretende desvelar a los aprendices la motivación que existe detrás de los usos y significados de la lengua. Tanto a nivel léxico como gramatical, diversos estudios han destacado la prometedora utilidad de incorporar esta perspectiva en las aulas (Piquer-Píriz y Boers, 2019).

2.2. Los retos de la voz pasiva en inglés para Hispanohablantes

En el *Cambridge Academic Content Dictionary*, se define la voz pasiva inglesa como "the relationship between a subject and a verb in which the subject receives the action of the verb, or the verb forms which show this relationship" [la relación entre un sujeto y un verbo en la que el sujeto recibe la acción del verbo, o las formas verbales que muestran

esta relación] (Cambridge University Press & Assessment, s.f.). De acuerdo con esta explicación, la voz pasiva se entendería como aquella construcción en la que el sujeto es el paciente en su relación con el verbo. Varios autores completan esta definición puntualizando que se trata además de una construcción basada en un cambio de enfoque y perspectiva del orador (Chinyere, 2018; Gilquin y Granger, 2021; Morón *et al*., 2021; Nur y Muliasari, 2022). Además, autores como Palacios y Olivares (2015) defienden la existencia de una 'pasiva central' en inglés compuesta por cuatro elementos: 1) El sujeto paciente, hacia el cual va dirigida la acción; 2) El verbo auxiliar 'to be' (ser o estar) o en ocasiones puntuales el verbo auxiliar 'to get'; 3) Un verbo principal (conjugado en participio de pasado); y 4) El agente de la acción precedido de la preposición 'by'. Por su parte, en español existen no una, como en inglés, sino tres formas principales de obtener una oración pasiva: con el verbo 'ser', con el verbo 'estar' y la pasiva refleja con el morfema sintáctico 'se' (Palacios y Olivares, 2015).

Más allá de posibles equivalencias sintácticas que pueda haber entre la voz pasiva en inglés y aquellas pasivas de otros idiomas como el español, existen contrastes en la frecuencia de uso que supondrán un reto para los discentes de ILE. Morón *et al*. (2021) y Gilquin y Granger (2021) coinciden en que las oraciones pasivas están mucho más presentes entre los hablantes ingleses que entre los de otras lenguas como el español. Palacios y Olivares (2015) argumentan como explicación que los hispanohablantes, ante la variedad de opciones y usos de la voz pasiva que existe en su idioma, suelen decantarse por utilizar otras construcciones. Chen y Oller (2008) y Gilquin y Granger (2021) remarcan que otra posible explicación para las diferencias de uso son las diferentes perspectivas con las que cada lengua y sus hablantes elegimos describir una misma situación, es decir, la *interpretación*, o en inglés *construal*. Estas diferencias incluso culturales suponen que algunos estudiantes españoles presenten problemas al identificar cuándo se suele utilizar la voz pasiva inglesa y cuándo sería más conveniente utilizar la voz activa (Chen y Oller, 2008; Hinkel, 2002).

Nos encontramos así con un objeto de estudio relevante al aprendizaje y la enseñanza de ILE. Hay una serie de diferencias en los patrones de

formación y sobre todo de uso que hacen de la voz pasiva inglesa un verdadero reto para los discentes hispanohablantes y que la didáctica de ILE debe tratar de solucionar o al menos facilitar (Nur y Muliasari, 2022). Existen cuatro situaciones más presentes dentro del uso de la pasiva inglesa que se deben trasmitir a los discentes, ya que no siempre coincidirán con aquellas de su L1 (Chinyere, 2018; Nur y Muliasari, 2022):

- Aquellas ocasiones en las que se quiera destacar el sujeto paciente, es decir, el receptor de la acción.
- Aquellas ocasiones en las que se desee llamar la atención sobre la acción o su resultado.
- Aquellas ocasiones en las que el agente es desconocido para el hablante o este no desea mencionarlo.
- Aquellas ocasiones en las que se desee comunicar un hecho desde una perspectiva más objetiva a la que ofrecería la voz activa.

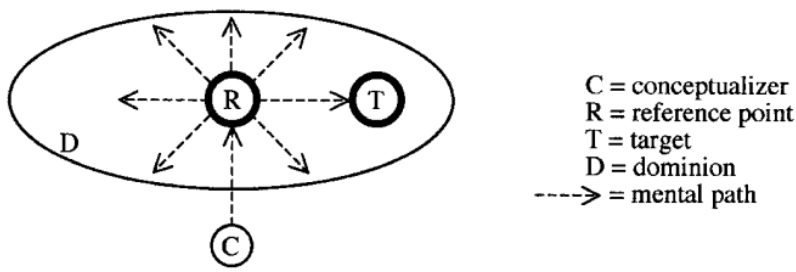
Otras dificultades en torno a la voz pasiva que se debe tener en cuenta para su didáctica son el uso de verbos modales en oraciones pasivas (Chen y Oller, 2008; Chinyere, 2018) o la correcta conjugación en participio de pasado del verbo principal o del verbo auxiliar (Chen y Oller, 2008; Nur y Muliasari, 2022).

2.3. LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LA VOZ PASIVA

La lingüística cognitiva aplicada ofrece oportunidades dentro de la enseñanza de ILE que podrían aportar nuevos puntos de vista que enriqueciesen la didáctica de construcciones dificultosas. En cuanto a la didáctica de la voz pasiva, Bielak *et al*. (2013) experimentaron con el *Modelo de punto de referencia* (Langacker, 2008) y observaron resultados prometedores. El *Modelo de punto de referencia* (en inglés, *reference point model*) de Langacker (2008) es aplicable a una gran variedad de relaciones sintácticas, como aquellas de posesión o de sujeto-objeto. Esta teoría sugiere la existencia de un elemento central que funciona como punto de referencia para el resto del mensaje y a partir del

cual se conceptualiza la situación que uno quiera comunicar, las relaciones entre los elementos de esa situación y el punto de vista del hablante. En la Figura 1, podemos ver representados cuatro elementos clave del modelo: El emisor o el receptor (comprendidos en este esquema bajo una 'C' de 'conceptualizer'), el elemento meta con el cual mantiene un contacto mental el emisor y hacia el que se dirige su atención (bajo una 'T' de 'target'), el punto de referencia (bajo una 'R' de 'reference point'), y el dominio ('D') en el que se ubica conceptualmente el punto de referencia y el elemento meta.

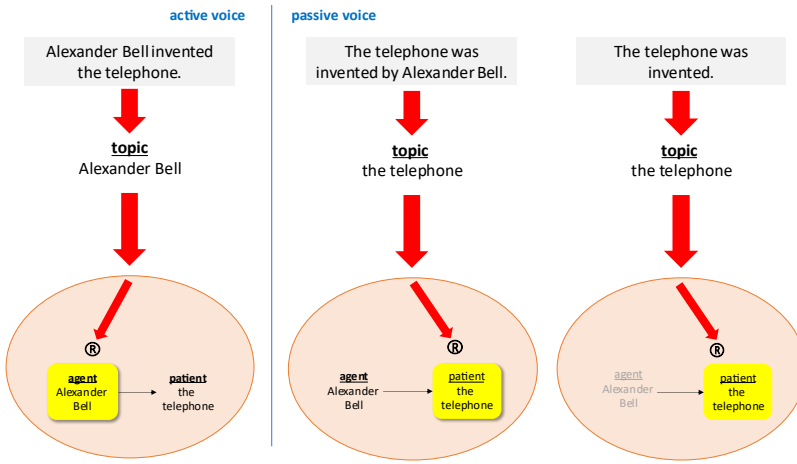
FIGURA 1. *Modelo de punto de referencia*



Fuente: *Langacker (2008, pp. 84)*

Inspirados por este modelo de Langacker (2008), Bielak et al. (2013) propusieron tres esquemas correspondientes a la voz activa y pasiva en inglés para mostrar cómo se conceptualizan las diferentes construcciones (Figura 2).

FIGURA 2. *Modelo de punto de referencia de la voz activa y pasiva, adaptado de Bielak (2013, p.587-589)*



Fuente: *Elaboración propia*

De acuerdo con Bielak *et al*. (2013), estos esquemas se pueden emplear para destacar la motivación semántica detrás de frases activas y pasivas. En la primera frase, 'Alexander Bell invented the telephone', se podría explicar a los discentes que la oración forma parte de un acontecimiento discursivo más amplio (en inglés, *topic*): la biografía de Alexander Bell. Se indicaría a los estudiantes que en este caso el *conceptualizer* (el emisor o receptor), ya familiarizado con el *topic* en cuestión, lleva a cabo un contacto mental inicial con Alexander Bell el inventor, que actuará como punto de referencia para hablar del teléfono, el elemento meta. Como consecuencia, el invento sería un apartado dentro del foco principal de la vida de Alexander Bell, que sería el dominio. De manera similar, enseñaríamos a los estudiantes la situación opuesta con la frase 'The telephone was invented by Alexander Bell': dentro del dominio de información sobre el teléfono, se está utilizando el invento como punto de referencia principal a través del cual se menciona el elemento meta, su inventor. Por último, en la frase 'The telephone was invented', se muestra una tercera opción: la omisión sintáctica del agente. Se explicaría a los discentes que a veces el emisor o receptor lleva a cabo un

contacto mental directo con el paciente (*the telephone*). Aunque dicho paciente puede emplearse como punto de referencia para mencionar el elemento meta (Alexander Bell, el agente), en este caso es una información que no se presenta de manera explícita. Esta omisión puede llevar así intenciones comunicativas deliberadas.

Esta adaptación didáctica del modelo de Langacker (2008) trata la voz pasiva como una construcción formada por agentes y pacientes interrelacionados, en lugar de una estructura sintáctica vacía que completar con otros elementos lingüísticos. Además, puede ser muy útil a la hora de explicar de manera contextualizada los componentes de una oración pasiva, su estructura, conexión y el cambio de orden que sufre la oración al permutar el enfoque. Bielak *et al*. (2013) observaron resultados prometedores al utilizar los esquemas en el aula de ILE para ilustrar de manera visual los cambios de enfoque incitados por la voz pasiva y la relevancia que se le estaría dando a cada elemento de la oración.

3. ESTADO DEL ARTE

El análisis de los contenidos didácticos de los libros de ILE es un campo de estudio muy amplio, especialmente en el ámbito de la gramática y el vocabulario (Littlejohn, 2011). El objetivo de este estudio es encontrar debilidades en la presentación didáctica de la voz pasiva del manual de ILE *Network* (Devlin y Shaw, 2020) que puedan solventarse a través de la lingüística cognitiva aplicada. A continuación, se resumirán dos estudios que han servido como base para desarrollar el análisis realizado en este trabajo.

Quintero y Castro (2021) analizaron cuatro unidades didácticas completas de cuatro libros de ILE de nivel C1- C2 del MCER (2020) incluidos en el marco educativo de ILE en México con el fin de analizar qué presentación pedagógica se hace de las oraciones hendidas y hasta qué punto su presentación gramatical tiene en cuenta la competencia comunicativa. Para garantizar la homogeneidad del estudio los autores diseñaron una lista de verificación con 26 preguntas categorizadas en cuatro apartados: *presentación, explicación, tareas* y *conexión*. Tras el análisis, Quintero y Castro (2021) concluyeron que los materiales analizados

seguían enfoques estructuralistas. Los contenidos gramaticales de las unidades estudiadas se presentan de manera aislada y descontextualizada. Ciertas explicaciones metalingüísticas eran substituidas por ejemplos y muchas actividades se basaban en mecanizaciones y repeticiones. De acuerdo con los autores, estas actividades de enfoque estructuralista no permiten una práctica real de la gramática y deberían complementarse con otras que permitan a los discentes de ILE saber por qué, cómo y cuándo se emplean los contenidos gramaticales impartidos.

Por otro lado, Garth (2020) analizó las actividades de gramática de 14 libros de ILE de nivel intermedio e intermedio-bajo destinados a estudiantes coreanos con el fin de determinar qué tipo de actividades y enfoques didácticos tenían mayor presencia. En la misma línea del estudio de Quintero y Castro (2021), el autor tuvo en cuenta el tipo de actividades, su enfoque didáctico y su coherencia y cohesión, pero también su organización. Además, identificó las actividades centradas en trabajar específicamente la gramática y las dividió en 4 categorías: actividades mecánicas, actividades centradas en el significado, actividades pre-comunicativas, y actividades comunicativas. Se observó una correspondencia coherente entre contenidos de diferentes unidades y destacó el número de actividades centradas en el significado, dos resultados que contrastan con los de Quintero y Castro (2021). No obstante, obtuvo otras conclusiones que sí coinciden con las de estos dos autores: se detectó un elevado número de actividades mecánicas centradas en la forma que recurrían a repeticiones sintácticas descontextualizadas. Garth (2020) concuerda con Quintero y Castro (2021) en la importancia de mantener un equilibrio entre actividades más estructuralistas y otras que favorezcan una asimilación de las motivaciones y usos de las construcciones.

Ambos estudios resultan de gran valor para este trabajo, ya que arrojan luz no solo sobre algunos de los enfoques pedagógicos más empleados actualmente en los libros de ILE, sino que ofrecen diferentes metodologías e instrumentos que poder utilizar en nuestro análisis de la didáctica de la voz pasiva en el manual de ILE *Network*. Las estrategias que emplearon durante los estudios, sus resultados, sus reflexiones y sus

recomendaciones servirán como base para vertebrar nuestra propia investigación y propuesta de actividades complementarias, que se centrará en el potencial pedagógico de la lingüística cognitiva aplicada. Finalmente, las sugerencias de Quintero y Castro (2021) y Garth (2020), por encima de todo, nos recuerdan la gran relevancia que tiene examinar los libros de ILE empleados en las aulas para poder enriquecerlos con nuevos enfoques didácticos que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje de aspectos como la gramática.

4. EL ESTUDIO

4.1. CONTEXTO

El sistema educativo de Cantabria, en sintonía con el MCER (Consejo de Europa, 2001, 2020) y la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) estipula que todo estudiante que finalice la Educación Secundaria Obligatoria deberá haber alcanzado las destrezas lingüísticas y comunicativas equivalentes a un nivel A2 en lengua inglesa. Por ejemplo, se recomienda que el alumnado sea capaz de utilizar construcciones de uso frecuente, entre las que podría estar la voz pasiva. Unido a esto, *English Grammar Profile*[34] ofrece una clasificación de los contenidos que los estudiantes suelen conocer en cada nivel del MCER (Consejo de Europa, 2001, 2020), incluyendo la voz pasiva dentro del nivel A2:

TABLA 1. *Usos y ejemplos de la voz pasiva a nivel A2, extraídos de English Grammar Profile*

Descriptor	**Ejemplo**
Anadir información	*It was bought by my uncle.*
Pasado simple, afirmativa	*It was built in 1975.*
Presente simple, afirmativa	*The shirt is made of cotton.*

[34] Fuente de datos disponible en https://bit.ly/3u4GWbC

La LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) brinda además libertad a los centros educativos para escoger los enfoques y materiales didácticos que se consideren más adecuados para que los estudiantes alcancen estos objetivos educativos. Existe así un amplio espacio para evaluar de forma crítica los libros de ILE y, si fuera necesario, enriquecerlos con enfoques pedagógicos innovadores y materiales complementarios.

4.2. Selección del material y metodología

Para el presente análisis se ha escogido el libro de inglés *Network* (Devlin y Shaw, 2020) publicado por la editorial *Burlington Books* y creado expresamente para acomodarse al 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Esta publicación comprende un libro del estudiante, un libro de actividades y un libro del docente. Tomando el libro del docente como referencia, el temario se divide en seis módulos, precedidos de una breve unidad introductoria y segmentados en actividades enfocadas al vocabulario, la gramática y la comprensión y producción orales y escritas. Se ha llevado a cabo un análisis previo de todos los módulos de *Network* para determinar cuáles de ellos trabajan la voz pasiva de manera explícita. Este análisis reveló que todas las actividades y presentaciones teóricas explícitas de la voz pasiva se incluyen dentro del tercer módulo, *The Way We Live*, el cual será nuestro objeto de estudio. El tema principal de este módulo es la interculturalidad y su bloque de gramática se vertebra plenamente en torno a la voz pasiva.

Para llevar a cabo el análisis se tomarán como referencia los estudios de Quintero y Castro (2021) y Garth (2020), debido a su relevancia y semejanza en los objetivos y materiales estudiados. Ambos estudios se han empleado para crear un instrumento de evaluación propio (Anexo I) a través de la cual se investigarán tres áreas distinguidas:

- Conexión: se examinará como análisis inicial la inclusión didáctica tanto implícita como explícita de la voz pasiva en todas las actividades del módulo *The Way We Live*.

– Explicación: se estudiará la metodología empleada para la presentación teórica de la voz pasiva, es decir, el componente metalingüístico, el grado de inducción o deducción esperado y el nivel de focalización en el significado, el uso o en la forma.

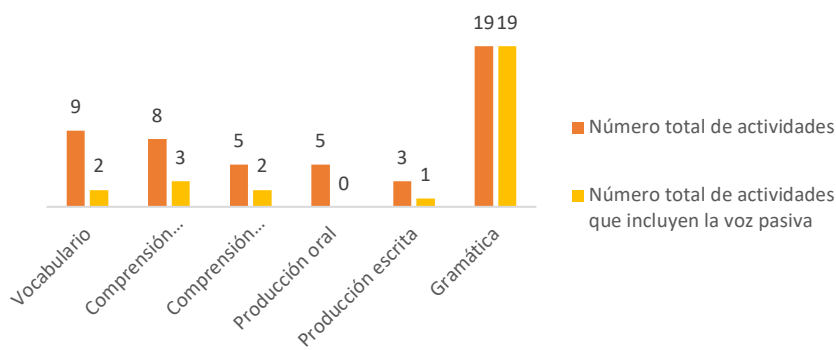
  Actividades: se analizará el enfoque y objetivos didácticos de las actividades destinadas a trabajar la voz pasiva de manera explícita.

4.3. Resultados

4.3.1. Conexión

El análisis inicial de la unidad *The Way We Live* reveló que el módulo contiene un total de 49 actividades: nueve actividades de vocabulario, ocho actividades de comprensión lectora, cinco actividades de comprensión auditiva, cinco actividades de producción oral, tres actividades de producción escrita y 19 actividades de gramática. Como puede observarse en el Gráfico I, se encontraron un total de 27 ejemplos de voz pasiva en cinco de las seis categorías. La única categoría que no contiene la voz pasiva es 'producción oral', algo que puede deberse a la manera en que se abordan las diferentes actividades. A diferencia del resto de actividades, que incluyen textos dentro de las mismas, las actividades de producción oral solo constan de un enunciado y sus correspondientes instrucciones, por lo que se reducen las posibilidades de aumento de *input* de voz pasiva.

GRÁFICO 1. *Número de actividades de The Way We Live con ejemplos de voz pasiva*



Una vez identificadas las actividades que incluían la voz pasiva, se distinguieron dos enfoques dentro de su presentación. Por un lado, las actividades de vocabulario (2), de comprensión escrita (3), de comprensión auditiva (2), y de expresión escrita (1) trabajan la voz pasiva de manera implícita, aumentando el *input* de esta construcción, pero no como parte explícita de las instrucciones. Por otro, las 19 actividades de gramática trabajan la voz pasiva de manera explícita, atendiendo a la forma. Las actividades de gramática estarían así más centradas en hacer que los estudiantes desarrollen un conocimiento declarativo de la voz pasiva y las actividades de comprensión lectora y oral, expresión escrita y vocabulario tendrían un enfoque didáctico más pragmático.

4.3.2. Explicación

Al llevar a cabo el análisis de las explicaciones metalingüísticas de la voz pasiva se encontró una única definición, la cual introduce el bloque de gramática del módulo tras una breve actividad de comprensión auditiva en la que aparecen varias oraciones pasivas de manera implícita. La Figura 4 muestra esta definición de la voz pasiva, destacada dentro de la tabla didáctica en azul. Se hace referencia a la voz pasiva como recurso lingüístico a la hora de destacar la acción principal de la oración y no el sujeto que la lleva a cabo.

FIGURA 4. *Tablas teóricas de la voz pasiva extraídas del libro Network*



Fuente: (Devlin y Shaw, 2020, p.50)

La explicación se completa con 11 ejemplos relacionados con la temática del módulo (la interculturalidad) en los que se muestran oraciones pasivas en presente simple, pasado simple y futuro simple. Se lleva a cabo un realce selectivo de cada caso de voz pasiva, pero no se ofrece ninguna anotación metalingüística al respecto. En resumen, podría decirse que la presentación teórica de la voz pasiva tiene un enfoque estructuralista. Los ejemplos incluidos en la tabla resaltan en negrita la conjugación de la voz pasiva, destacando como elemento principal el verbo y su forma, pero no el agente o el paciente. No se presta por tanto atención a todos los componentes sintácticos de este tipo de oraciones o a la función e interrelación de estos dentro de la voz pasiva. Además, no se contemplan usos de la voz pasiva como la omisión del agente.

4.3.3. Actividades

Se analizó la presentación didáctica de la voz pasiva en las 19 actividades de gramática del módulo, ya que solo estas trabajan dicha construcción de manera explícita. Se catalogaron dos modelos de actividades de acuerdo con su finalidad: 12 actividades en las que se debían completar o redactar frases aisladas con verbos en voz pasiva y siete actividades cuyo objetivo era completar textos breves con el uso de la voz pasiva. El extracto de la Figura 5 pertenece a la primera categoría, siendo una actividad de parafrasear. Consta de seis oraciones que los estudiantes deben reescribir atendiendo a dos normas: utilizar la voz pasiva y respetar la posición de las palabras ya incluidas en la nueva frase. Todas las oraciones comparten un tema común, la interculturalidad, pero no están relacionadas. Además, se ponen a prueba otros conocimientos lingüísticos complejos para discentes españoles, como el orden de los elementos de la voz pasiva o la conjugación de verbos irregulares.

FIGURA 5. *Ejemplo de actividad de tipo completar del libro Network*



8 **Rewrite the sentences below. Use the correct passive form.**

1 We speak three languages in my family.
Three languages … .
2 He spoke French, so he didn't need a translator.
He spoke French, so a translator … .
3 Do people still use the traditional Chinese calendar?
Is the traditional Chinese calendar … ?
4 They will make the announcement before the party.
The announcement … .
5 The school welcomed the new students at yesterday's ceremony.
The new students … .
6 When will they celebrate Holi in India this year?
When … ?

Fuente: (Devlin y Shaw, 2020, p.58)

El extracto de la Figura 6 es una actividad de rellenar y por tanto pertenece a la segunda categoría. En este caso, los estudiantes deben completar un texto breve sobre drones conjugando en presente y pasado de voz pasiva ocho verbos entre paréntesis. Esta actividad presta atención a la forma a través de mecanizaciones sintácticas, pero no trabaja de manera explícita cómo, cuándo o por qué se estaría empleando la voz pasiva.

FIGURA 6. *Ejemplo de actividad de tipo completar del libro Network*



20 **Complete the text with the words in brackets. Use the Present Simple Passive or Past Simple Passive.**

DRONE DAD

Tamao's Blog

Recently, eight-year-old Katie Early of Tennessee, USA, [1] … (allow) to walk to school alone for the first time. However, her nervous dad decided to follow her with his drone! She and her friends [2] … (watch) by him every step of the way. She recognised the familiar drone, but she [3] … (not bother) by it. Today, many kids [4] … (follow) by their parents wherever they go. Various technologies, like Smart Shoes and phone apps, [5] … (use) for this purpose. Parents believe that this way their children [6] … (always / protect). But [7] … a child's development … (harm) when he or she [8] … (not give) any independence?

Fuente: (Devlin y Shaw, 2020, p.51)

Estas actividades de carácter estructuralista, unidas al enfoque empleado en la presentación teórica, corren el riesgo de llevar a los estudiantes a obtener una potencial maestría en generar oraciones pasivas únicamente correctas en cuanto a su forma. No obstante, es importante que los discentes también sepan comprender y producir textos extensos y correctos en esta lengua, conociendo verdaderamente los usos, implicaciones y componentes de la voz pasiva.

Tras este análisis de la conexión, explicación y actividades encontradas en el módulo del manual, se podría concluir que la teoría y actividades incluidas en el material no son inadecuadas, pero sí puede que relativamente incompletas. En concreto se han observado tres debilidades principales en la presentación pedagógica de la voz pasiva:

- La explicación teórica se limita a una breve anotación pragmática con ejemplos y no incluye los diferentes componentes gramaticales de una oración pasiva.
- La teoría y actividades enfocadas en trabajar la voz pasiva solo consideran un uso de esta construcción: el énfasis en la acción y no en quién la realiza.
- Las actividades de vocabulario, producción escrita y comprensión oral y escrita se centran en trabajar la voz pasiva de manera indirecta. Son una oportunidad no explorada de trabajar la voz pasiva explícitamente como parte de textos extensos y en conjunto con otras destrezas como la comprensión lectora.

Las debilidades reveladas a través del análisis podrían suplirse a través de actividades fundamentadas en la lingüística cognitiva, dando lugar a un proceso de enseñanza-aprendizaje más global. Por ello, se incluye a continuación una propuesta de actividades complementarias que pretende enriquecer las explicaciones teóricas del módulo analizado y trabajar la voz pasiva de manera contextualizada y coherente.

5. PROPUESTA DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

La propuesta de actividades complementarias consta de dos apartados que se impartirán en conjunto con las actividades del libro. En el primer

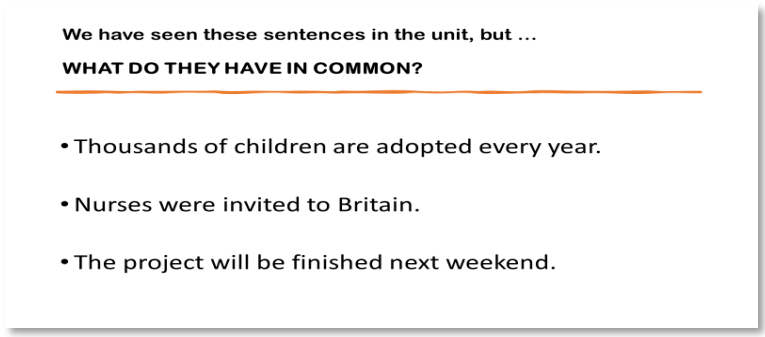
apartado, se introducirá la voz pasiva y sus componentes a través de tres diapositivas explicativas y una práctica con cartas impresas. Se busca enriquecer la definición aportada por el manual, trabajando de manera explícita las diferentes piezas de la voz pasiva desde la perspectiva de la lingüística cognitiva. En el segundo apartado, se pretende completar las indicaciones pragmáticas del módulo, que únicamente llamaban la atención sobre un uso, el énfasis en el sujeto paciente. Se llevará a cabo una revisión de los contenidos aprendidos en torno a la voz pasiva a través de una lectura del módulo. Además, se pondrán en práctica los usos de la voz pasiva y sus componentes de manera contextualizada. Se pretende de esta manera compensar la ausencia de actividades que trabajen la voz pasiva de manera explícita fuera del bloque de gramática, atendiendo además al cómo, por qué y cuándo utilizar esta construcción.

5.1. Presentando la voz pasiva: una aproximación lingüístico-cognitiva

Una de las principales debilidades encontradas en la presentación pedagógica de la voz pasiva en el módulo del libro de inglés *Network* es la ausencia de una explicación metalingüística de esta construcción. Tal y como desveló el área punto *4.3.2 Explicación* del análisis, la voz pasiva únicamente se presenta en una tabla como recurso lingüístico a la hora de destacar el sujeto paciente. La lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza de ILE podría emplearse para completar esta exposición teórica.

El primer paso será proponer al alumnado que indique si alguno de ellos conoce este tipo de construcción, ya sea en inglés o en su lengua materna. Como se observa en la Figura 7, esto se hará a través de una diapositiva de *Microsoft PowerPoint* en la que se incluirán tres oraciones que ya aparecieron en actividades anteriores del módulo, las cuales actuarán como andamiaje para la reflexión del alumnado. Esto favorecerá por un lado la atención de los estudiantes y les incitará a poner en marcha procesos cognitivos como el uso de conocimiento previo metalingüístico.

FIGURA 7. *Esquema de elaboración propia para la introducción teórica a la voz pasiva, diapositiva de PowerPoint*



Fuente: *Elaboración propia*

Otra debilidad encontrada en el análisis del módulo fue que no se trabajan de manera explícita los diferentes componentes de la voz pasiva. Por ello, sería útil familiarizar al alumnado con los conceptos de sujeto paciente, agente y acción principal. Para explicar estos conceptos se creará un esquema visual en el que se presentan los componentes de la voz pasiva (Figura 8). Es importante destacar que el esquema que se incluya en esta presentación debería asemejarse a una representación física de un mapa mental, de manera que los discentes procesen los componentes de la voz pasiva como elementos interrelacionados:

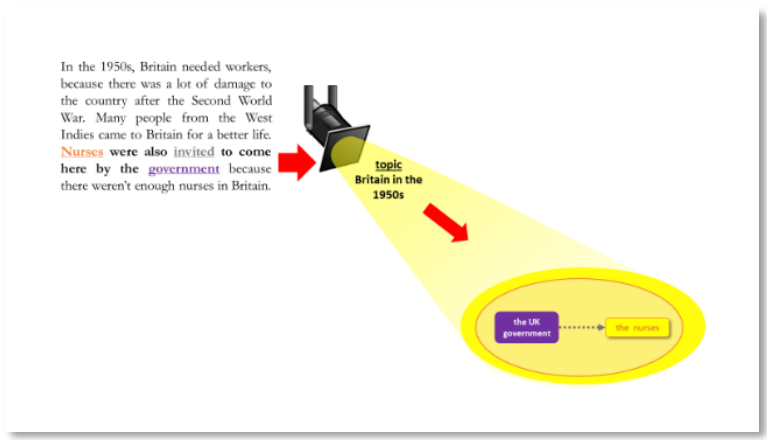
FIGURA 8. *Esquema de elaboración propia para la introducción teórica a la voz pasiva, diapositiva de PowerPoint*



Fuente: *Elaboración propia*

Una vez que los estudiantes se encuentren familiarizados con las oraciones pasivas y sus componentes, el siguiente paso será emplear el esquema de 'punto de enfoque' (Langacker, 2008; Bielak *et al*. 2013). A través de este modelo se pretende que los estudiantes comprendan cómo toda oración, activa o pasiva, se formula a partir de un punto de vista concreto que será esencial para determinar qué voz suele usarse en cada ocasión. En este caso se recreará el mapa visual del punto de enfoque con la ayuda de la imagen de un foco de teatro en una nueva diapositiva y utilizando una oración pasiva que ya apareció en el libro.

FIGURA 9. *Adaptación de elaboración propia del esquema de punto de enfoque (Langacker, 2008) llevado a la didáctica de ILE por Bielak et al. (2013), diapositiva de PowerPoint*



Fuente: *Elaboración propia*

La presentación pedagógica de la voz pasiva en el módulo, al no tener en cuenta los componentes de esta construcción sintáctica dentro de la explicación teórica, tampoco dedica ninguna de las actividades a trabajar su función e interrelación. Por ello, el siguiente paso será poner en práctica los conceptos aprendidos sobre los elementos básicos de la voz pasiva. Preferiblemente, se organizará a los estudiantes en grupos de 2 a 5 personas. A continuación, se pedirá que cada equipo, por turnos, se acerque a una mesa en la que habrá varias cajas etiquetadas con los

diferentes elementos de oraciones en voz pasiva y activa (agente, paciente, acción y otra información relevante). Se les dará a continuación una oración activa o pasiva extraída del libro analizado y dividida en tarjetas que incluirán sus diferentes componentes. Cada equipo se acercará a la mesa y deberá, durante un límite de 15 segundos, clasificar los componentes del mayor número de oraciones posible. Al final de 5 rondas, ganará el equipo que haya logrado catalogar con éxito el mayor número de tarjetas.

A través de esta actividad los discentes pondrán a prueba su correcta comprensión de la teoría que se ha explicado. Además, catalogar los componentes de oraciones pasivas y activas propiciará procesos cognitivos como el uso de información previa y, potencialmente, hará que los estudiantes afiancen mentalmente la interrelación y actuación real de estos elementos sintácticos a través de ejemplos concretos.

5.2. Puesta en práctica de la voz pasiva: más allá de la superficie

Tal y como se desveló en el apartado *4.3.2 Explicación*, dentro del módulo no se especifican los principales usos que los hablantes de inglés como L1 hacen de la voz pasiva (a excepción del énfasis en el sujeto paciente). Por lo tanto, sería recomendable enriquecer la tabla con los siguientes cuatro usos:

- Cambio de atención hacia el sujeto paciente

Una de las principales finalidades que tiene la voz pasiva es dar protagonismo a la persona, lugar o cosa hacia la que va dirigida la acción, quien en la mayoría de las ocasiones se verá afectado por la misma.

- Énfasis en la acción y omisión del agente

Otro de los usos más extendidos de la voz pasiva es centrar el mensaje en la propia acción o su resultado. Esto a su vez conlleva muchas veces una omisión más o menos deliberada del actor de dicho suceso, buscando incluso en ocasiones una sensación de ocultismo y/o suspense.

- Mostrar objetividad y formalidad

La voz pasiva se emplea también para mostrar un grado de formalidad, objetividad y distancia con el discurso que la voz activa no siempre permite evocar. Se emplea, por ejemplo, en textos científicos y educativos que requieren de una cierta imparcialidad en su desarrollo.

– Minimizar la culpa o la gravedad de un hecho

Por último, otro de los principales usos de la voz pasiva se centra en transmitir un hecho, normalmente negativo, de forma que no se castigue de manera directa al 'culpable' y se minimicen las consecuencias de lo ocurrido.

Además, el análisis del apartado *4.3.1 Conexión* reveló que las actividades que no pertenecían al bloque de gramática no trabajaban de forma explícita la voz pasiva. Por ello, el último paso de esta propuesta de actividades complementarias es recapitular los principales contenidos impartidos sobre la voz pasiva de manera contextualizada gracias a una lectura ya incluida en el módulo. En primer lugar, se analizarán las actividades de comprensión escrita y oral del módulo para determinar cuáles de ellas cuentan con un mayor número de ejemplos de la voz pasiva. Una vez que el docente haya seleccionado el texto, se agrupará a los estudiantes en equipos de 3 a 5 miembros y se les pedirá que encuentren las oraciones activas y pasivas del texto e indiquen su foco principal. Para ello se les entregará una ficha didáctica con una tabla de tres columnas en las que se clasificarán las oraciones y su enfoque principal (la acción, el agente o el paciente) (Anexo II).

Una vez que cada grupo haya acabado esta clasificación, deberán analizar los resultados. Los estudiantes contrastarán qué elementos se destacan en mayor medida y reflexionarán sobre las posibles intenciones del autor al elegir este tipo de estructuras gramaticales o al darle protagonismo a un tipo de información sobre otro. Para facilitar esta tarea, se incluirán en la ficha didáctica unas preguntas que orientarán su reflexión. Finalmente, cada grupo compartirá las respuestas de este cuestionario. Esto fomentará no solo la expresión oral, el uso de conceptos de teoría interiorizados cognitivamente y herramientas de asertividad al defender sus ideas, sino que también propiciará que cada grupo aporte

conclusiones diferentes que completarán las consideraciones de sus compañeros.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las aportaciones de la lingüística cognitiva al proceso de enseñanza y aprendizaje de ILE están cobrando cada vez más reputación gracias a los avances conseguidos en esta área de la docencia. Los estudios dedicados a este enfoque didáctico han obtenido resultados prometedores en ámbitos como la enseñanza del léxico y la fraseología (Littlemore, 2009; Piquer-Píriz y Alejo, 2016; Tyler, 2012). Estos éxitos invitan así a explorar su potencial pedagógico en campos algo menos explorados, como la enseñanza de la gramática inglesa. Por lo tanto, este estudio ha centrado sus esfuerzos en dar respuesta a dos cuestiones interrelacionadas: investigar qué enfoques son empleados actualmente en los libros de texto para trabajar la voz pasiva y cómo la lingüística cognitiva podría introducirse para complementar estas presentaciones didácticas. El objeto de esta investigación fue elegido por tres motivos: la destacable relevancia que tiene actualmente la gramática dentro de la enseñanza del inglés y los libros de texto, las dificultades que conlleva dentro de este proceso la voz pasiva y el actual reducido número de estudios dedicados a salvaguardar esta distancia a través de la lingüística cognitiva como creciente metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras.

El análisis del manual de inglés seleccionado desveló tres debilidades: la presentación teórica de la voz pasiva no abarca la motivación e interrelación de los elementos de esta construcción y se limita a mencionar uno de sus usos. Además, las actividades tienen un enfoque principalmente estructuralista. A raíz del análisis, se ofrece una propuesta de actividades complementarias que pretende enriquecer esta presentación pedagógica con dos actividades basadas en la lingüística cognitiva aplicada. Debido a limitaciones espaciotemporales, la efectividad pedagógica de las actividades incluidas en la propuesta de actividades complementarias no ha sido valorada a través de un estudio científico con grupos de control válidos que sirvieran como muestra representativa de un alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Se abre así una oportunidad para futuras investigaciones. No obstante, sí que se han

podido llevar a la práctica con un grupo de estudiantes de último curso de secundaria de un IES de Cantabria un gran número de las actividades presentadas. Unido a los destacables avances que la lingüística cognitiva aplicada al ILE ha supuesto en otros campos de la didáctica de lenguas, la respuesta positiva obtenida con dicho grupo de trabajo sugiere que podría ser beneficioso tanto para estudiantes como para docentes continuar la investigación y puesta en práctica de iniciativas pedagógicas basadas en la lingüística cognitiva. Estas, al complementarse con aquellas de índole más estructuralista, podrían dar lugar a un aprendizaje integral, a largo plazo y cercano a la realidad de los usuarios de inglés L1 de construcciones como la voz pasiva.

7. REFERENCIAS

Bielak, J., Pawlak, M. y Mystkowska-Wiertelak, A. (2013). Teaching the English active and passive voice with the help of cognitive grammar: An empirical study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(84), 581–619.

Cambridge University Press & Assessment. (s.f.). *Passive voice*. [página de Cambridge Academic Content Dictionary]. Cambridge Academic Content Dictionary. Consultado el 14 de mayo de 2023. https://bit.ly/464DlYu

Chen, L. y Oller, J. (2008). The use of passives and alternatives in English by Chinese speakers. En S. Knop y T. Rycker (Eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar* (pp. 385-415). Mouton de Gruyter.

Chinyere, S. (2018). Learning the English Passive Voice: Difficulties, learning strategies of Igbo ESL learners and pedagogical implications. *International Journal of English and Literature, 9*(5), 50-62.

Consejo de Europa. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Modern Languages Division.

Consejo de Europa. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.

Croft, W. y Cruse, D. A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press.

Devlin, M. y Shaw, R. (2020). *Network ESO 4 Student's book*. Burlington Books.

Evans, V. y Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh University Press.

Garth, A. (2022). Grammar practice activities in ELT textbooks: Types, order, and interrelated series. *English Teaching*, 77(3), 3-28.

Gilquin, G. y Granger, S. (2021). The passive and the lexis-grammar interface: An inter-varietal perspective. En S. Granger (Ed.), *Perspectives on the L2*

Phrasicon: The View from Learner Corpora (pp. 72-98). Multilingual Matters.

Gómez, L. F. (2013). La enseñanza gramatical del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación Y Pedagogía*, 4(8-9), 71–84.

Hijazo-Gascón, A. y Llopis-García, R. (2019). Applied cognitive linguistics and foreign language learning. Introduction to the special issue. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 57*(1), 1-20.

Hinkel, E. (2002). Why English passive is difficult to teach (and learn). En E. Hinkel y S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching* (pp. 233-260). Lawrence Erlbaum Associates.

Holme, R. (2012). Cognitive Linguistics and the Second Language Classroom. *TESOL Quarterly, 46*(1), 6-29.

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

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (2020). Boletín Oficial del Estado, 340. https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf

Littlejohn, A. (2011). The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (pp. 179-211). Cambridge University Press.

Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Palgrave Macmillan.

Morón, M., Barbeito, V. y Peri, S. (2021). El rol del agente y del paciente en la voz pasiva. Una propuesta didáctica para la escuela media. *Estudios Interlingüísticos, 9*, 123-140.

Nur, T. y Muliasari, D. (2022). Analysis of Students' Ability and Their Difficulties in Identifying Passive Voice. *Journal of English Education, 7*(1), 46-54.

Palacios, S. y Olivares, Y. (2015). Teaching Spanish Three Passive Constructions versus English Passive Voice. *Asian Journal of Education and e-Learning, 3*(6), 387-391.

Piquer-Píriz, A. M. y Alejo, R. (2016). Applying Cognitive Linguistics, Identifying some current research foci (figurative language in use, constructions, and typology). *Review of Cognitive Linguistics, 14*(1), 1-20.

Piquer-Píriz, A. M. y Boers, F. (2019). La lingüística cognitiva y sus aplicaciones a la enseñanza de lenguas extranjeras. En I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno, y A. Castañeda Castro (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. (pp. 52-70). New York and London: Routledge.

Quintero, S. y Castro, S. (2021). La Gramática en Libros de Texto de Inglés como Lengua Extranjera. En V. Sánchez Hernández, F. Encinas Prucencio, J.L. Ortega-Martín, y Y. Puon Castro (Eds.), *Teachers' Research in Language Education* (pp. 249-265). Common Ground Research Networks.

Taylor, J. R. (2016). Cognitive linguistics. In K. Allan (Ed.), *The Routledge Handbook of Linguistics* (1a ed.). Routledge

Tyler, A. (2012). *Cognitive Linguistics and Second Language Learning. Theoretical Basics and Experimental Evidence*. Routledge.

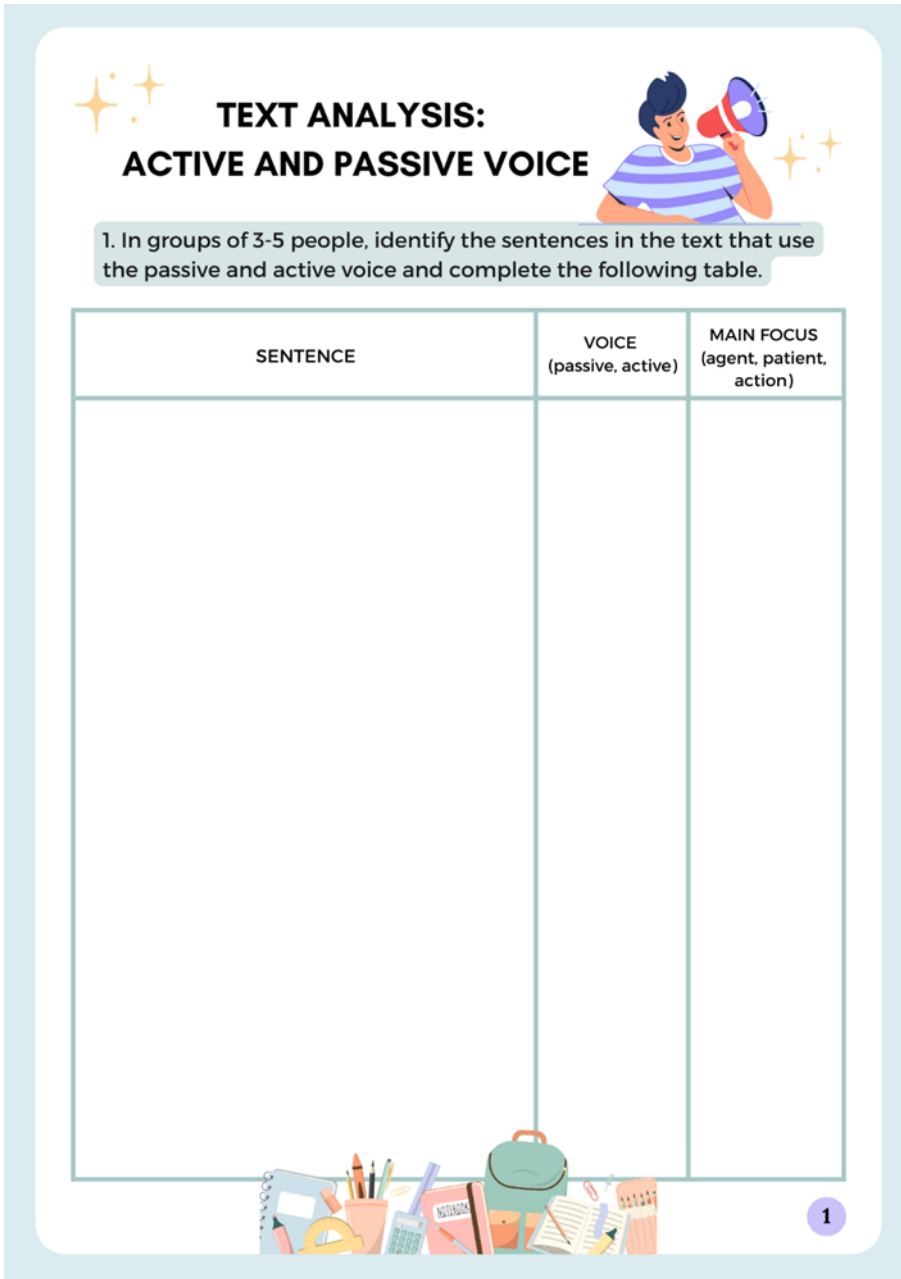
.

9. ANEXOS

9.1 ANEXO I: LISTA DE VERIFICACIÓN PARA EL ANÁLISIS DE LA PRESENTACIÓN PEDAGÓGICA DE LA VOZ PASIVA

Conexión
¿La voz pasiva se encuentra presente en todas las actividades del módulo «The Way We Live»? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
¿Cómo se incorpora la voz pasiva en cada actividad?
¿En qué tipo de actividades se incluye que la voz pasiva de manera más explícita? ¿Y en cuáles de manera más implícita?
Explicación
¿La presentación teórica de la voz pasiva incluye componentes metalingüísticos en su explicación?
¿Se presta mayor atención al significado, al uso o a la forma de la voz pasiva en la presentación teórica?
¿La explicación teórica ignora algún factor relevante de la voz pasiva? (Usos, motivación lingüística, componentes sintácticos, etc.)
¿El contenido teórico se presenta de manera inductiva o deductiva?
¿La presentación teórica de la voz pasiva hace uso de ejemplos oracionales o visuales? ¿De qué tipo? ¿Cómo se presentan?
Actividades
¿Qué tipos de actividades se utilizan para trabajar la voz pasiva de manera explícita?
¿Cuál es el enfoque didáctico utilizado en las actividades destinadas a trabajar la voz pasiva de manera explícita?
¿Las actividades tienen objetivos pedagógicos específicos? ¿Cuáles son algunos ejemplos de estos objetivos?
¿Las actividades se centran más en la práctica de la forma, en la comprensión del significado o en el uso contextual de la voz pasiva?
¿Las actividades logran el propósito pedagógico establecido en relación con la voz pasiva?

9.2 Anexo II: Ficha didáctica para repaso de la voz pasiva



TEXT ANALYSIS:
ACTIVE AND PASSIVE VOICE

1. In groups of 3-5 people, identify the sentences in the text that use the passive and active voice and complete the following table.

SENTENCE	VOICE (passive, active)	MAIN FOCUS (agent, patient, action)

1

2. After completing the table, let's discuss the sentences the author has used. The following questions may help you.

a) Which sentence components receive more attention in the text: the patient, the agent or the action itself?

b) In what situations does the author focus on the object or person receiving the action?

c) Do you think the author has intentionally omitted the agent of the action in any sentences? What effect do you think this has?

d) Does the author want to show objectivity and formality in any of the sentences?

e) Can you find examples where the passive voice is used to reduce the blame or the seriousness of an action?

3. Using the answers from the previous activity, think about the possible general intentions of the author when choosing this type of grammatical constructions in this text.



2

EL RÉGIMEN LINGÜÍSTICO EN LA UE: LUCES Y SOMBRAS DEL MULTILINGÜISMO INTEGRAL

CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

La Unión Europea (UE) es una entidad supranacional constituida por 27 Estados miembros en la actualidad. Se trata de una organización sin parangón que surgió en la segunda mitad del siglo XX, en una Europa convulsa que se recuperaba del desgaste producido por la Segunda Guerra Mundial. En este contexto, resultaba necesario que los países europeos formaran una alianza sólida y duradera (Calvo, 2010, p. 126). De esta forma, podrían hacer frente a grandes potencias como Estados Unidos y la URSS y se evitarían nuevos enfrentamientos internos. En primer lugar, se perseguía el propósito de fortalecer la economía de los diferentes Estados miembros. Por este motivo, Bélgica, Alemania, Francia, Italia, Luxemburgo y los Países Bajos constituyeron, en 1952, la Comunidad Europea del Carbón y el Acero (CECA) para garantizar la libre circulación del carbón y el acero y sentar las bases de lo que posteriormente sería el mercado común europeo. Con posterioridad, en 1957, los denominados Tratados de Roma (el Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea de la Energía Atómica) contribuyeron a consolidar su estatus de entidad supranacional y a la creación de las primeras instituciones comunitarias.

Por otro lado, para consolidar el funcionamiento de esta organización, se decidió dotarla de entidad jurídica propia y se instituyó el principio

de primacía del derecho de la UE. Mediante este principio, la legislación de la UE prevalece sobre cualquier disposición legislativa establecida por el ordenamiento jurídico de los Estados miembros.

Asimismo, debido a la frágil situación en la que se encontraba el continente europeo, resultaba fundamental que la UE se fundara sobre la base de la democracia y el respeto entre los diferentes países. En este sentido, sus fundadores estaban convencidos de que la paz y la democracia de este proyecto no serían duraderas si no se respetaba la diversidad lingüística y cultural de los diferentes países. Así pues, según la *Carta de los Derechos Fundamentales de la UE*, «la Unión está fundada sobre los valores indivisibles y universales de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad, y se basa en los principios de la democracia y del Estado de Derecho» (UE, 2016). Respecto a sus Estados miembros, en su artículo 22, se especifica que «[l]a Unión respeta la diversidad cultural, religiosa y lingüística» (ídem). Sin embargo, esta igualdad entre países y este respeto de la diversidad cultural no debía ser únicamente teórica, sino que era necesario que se reflejara en el funcionamiento cotidiano de la UE y de sus instituciones, motivo por el cual el régimen lingüístico se convirtió en una cuestión fundamental que se consagró con relativa premura.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: MULTILINGÜISMO INTEGRAL Y LENGUAS OFICIALES

El régimen lingüístico de la UE se denomina multilingüismo integral y consiste en que esta organización de carácter supranacional no tiene una sola lengua oficial, sino un gran número de ellas, una por cada Estado miembro. En la actualidad, la UE cuenta con un total de 24 lenguas oficiales[35] y todas gozan del mismo estatus, al menos en teoría. Es lo

[35] En 1958, las lenguas oficiales eran el alemán, el francés, el italiano y el neerlandés. En 1973 se añadieron dos más, el danés y el inglés. En 1981, con la adhesión de Grecia, el griego comienza a ser lengua oficial. En 1986, se añadieron el castellano y el portugués. En 1995, el finés y el sueco. En 2005 se produjo la adhesión más numerosa hasta ahora y con ella el checo, el eslovaco, el esloveno, el estonio, el húngaro, el letón, el lituano, el maltés y el polaco comenzaron a ser lenguas oficiales. En 2007 se añadieron el búlgaro, el irlandés y el rumano. Por último, en 2013 se incluyó el croata, última lengua oficial en incorporarse hasta ahora.

que González Gómez-Jover (2002, p. 445) denomina el estatus paritario de las lenguas. Esta condición de lengua oficial se adquiere cuando un país comienza a ser miembro de la UE, de forma automática y sin que tenga lugar ningún tipo de negociaciones entre el país y la UE (Szul, 2015, p. 70). Cabe destacar, sin embargo, que cuando se trata de países con más de una lengua oficial, como es el caso de España, estos podrán seleccionar únicamente una en el momento de la adhesión.

No obstante, el panorama lingüístico era bastante diferente en los primeros años de funcionamiento de la UE, ya que el número de Estados miembros era considerablemente inferior y las lenguas oficiales eran únicamente cuatro, las correspondientes a los países fundadores. Con las sucesivas adhesiones, el número de lenguas oficiales se ha llegado a multiplicar por seis.

Este régimen lingüístico se consagra en el primer reglamento que se promulgó en la UE, el 1/1958 por el que se fija el régimen lingüístico de la Comunidad Económica Europea. Sin embargo, cabe destacar que, con anterioridad, en los Tratados de Roma, firmados en 1957, ya se esbozaba cuáles serían las características del régimen lingüístico al afirmar que todas sus versiones lingüísticas eran igualmente válidas.

Así pues, en el Reglamento 1/1958, en su versión consolidada tras la última adhesión, se indica que «[l]as lenguas oficiales y las lenguas de trabajo de las instituciones de la Unión serán el alemán, el búlgaro, el castellano, el checo, el croata, el danés, el eslovaco, el esloveno, el estonio, el finés, el francés, el griego, el húngaro, el inglés, el irlandés, el italiano, el letón, el lituano, el maltés, el neerlandés, el polaco, el portugués, el rumano y el sueco»[36]. Respecto al estatus de estas lenguas, como nos recuerda Castellano, «[e]l carácter oficial otorga a cada una de las lenguas la misma validez y autenticidad en cualquier texto, escrito u oral, de las instituciones de la Unión» (2016, p. 41). En lo relativo

[36] Este artículo se ha ido modificando con las diferentes adiciones de lenguas oficiales a la UE.

a los instrumentos legislativos, todas las versiones lingüísticas constituyen un único instrumento legal y tienen el mismo efecto legal (Šarcevic, 1997, p. 48).

Asimismo, dado que el derecho de la UE tiene primacía sobre el de los Estados miembros y se aplicará por igual en todos ellos (Wagner *et al.*, 2014, p. 48), los instrumentos jurídicos que se promulguen deberán publicarse en todas sus versiones lingüísticas (Marino et. al, 2018, p. 1), al igual que toda la documentación vinculante y el Diario Oficial de la UE. De la misma forma, cuando un Estado miembro comienza a formar parte de la UE, tiene que traducir todo el acervo comunitario a su lengua, que pasará a ser lengua oficial y de trabajo.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, cabría esperar que todos los textos se redacten de forma simultánea en lo que se denominaría un proceso de corredacción. Sin embargo, debido a que este proceso en 24 lenguas resulta imposible en la práctica, se recurre a la traducción (Robertson, 2010, p. 7). En otras palabras, se suele redactar una primera versión lingüística del acto legislativo que posteriormente se traducirá al resto de lenguas oficiales a lo largo de las diferentes fases de aprobación de un acto legislativo ya que, para que un acto legislativo se apruebe, tiene que estar disponible en todas las lenguas oficiales. Vemos, pues, que la traducción desempeña un papel crucial para que el régimen lingüístico comunitario se aplique adecuadamente.

3. ARGUMENTOS A FAVOR Y EN CONTRA DEL MULTILINGÜISMO Y POSIBLES SOLUCIONES

Este régimen lingüístico ha sido objeto de debate en numerosas ocasiones, tanto por parte de aquellos que defienden su existencia como por parte de los que critican sus deficiencias. De hecho, en ocasiones «suscita tomas de postura rotundas, a veces con fuertes elementos emocionales» (Pérez, 2008, p. 76).

Sin duda, las lenguas europeas desempeñan un papel fundamental en el enriquecimiento cultural de Europa, ya que constituyen un patrimonio cultural de valor inestimable (Núñez, 2009, p. 32). Por lo tanto, «no son

solo simples instrumentos de comunicación, sino que representan igualmente valores, aspiraciones y esperanzas de todos los pueblos de Europa» (Climent-Ferrando, 2015, p. 12) y por este motivo resulta fundamental preservarlas y velar por que todas tengan el mismo estatus en las instituciones comunitarias.

El primero de los argumentos a favor de este régimen lingüístico y que sirve como base para justificar su existencia es la igualdad de todos los ciudadanos de la UE ante la ley (Kjaer y Adamo, 2016, p. 6). Al fin y al cabo, cuando un Estado miembro comienza a formar parte de la UE, delega en ella una parte de su soberanía y deberá acatar su legislación. Por este motivo, como nos recuerda Palacio (1997, p. 42) es necesario que los ciudadanos puedan acceder a la legislación comunitaria y conocerla en su propia lengua. Se trata, por lo tanto, de una necesidad de índole tanto jurídica como política. Al respecto del carácter político del multilingüismo se pronuncia Ringe (2022, pp. 10-11), quien afirma que, además, este régimen lingüístico contribuye en cierto modo a despolitizar la política, ya que el lenguaje utilizado para elaborar políticas comunitarias es más simple y pragmático, más estandarizado y está desprovisto de referencias culturales o ideológicas.

Por otro lado, el propio reglamento 1/1958 establece en su artículo 2 que los ciudadanos tienen derecho a dirigirse a las instituciones de la UE en su lengua y a que estas le respondan en la misma lengua (CEE, 1958). De esta manera, se fomenta la transparencia de las instituciones (Goffin, 1994, p. 636) y la participación de los ciudadanos en ellas. También se contribuye a crear la tan perseguida identidad europea y a evitar el desapego de los ciudadanos. Al fin y al cabo, «una ciudadanía europea efectiva solo puede consolidarse con un corpus normativo enunciado en la lengua del ciudadano» (Martín y Jiménez-Salcedo, 2021, p. 208). Una prueba de esta desafección de los ciudadanos de la UE es el fracaso del proyecto de constitución europea, que no prosperó en gran parte de los Estados miembros, motivo por el cual finalmente no se adoptó.

También desde la propia institución se afirma que el multilingüismo favorece la prosperidad de la UE y se habla de la denominada economía multilingüe. Así pues, se considera que los conocimientos lingüísticos

y de comunicación intercultural de los ciudadanos de la UE contribuyen a aumentar la competitividad de la economía de los diferentes Estados miembros (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005, p. 9).

No obstante, a pesar de los aspectos positivos señalados anteriormente, existen numerosas voces contrarias a este régimen lingüístico que insisten en mostrar los retos que supone y las contradicciones que presenta.

En primer lugar, resulta obvio que el número de lenguas oficiales de la UE ha aumentado de forma significativa desde su fundación hasta nuestros días y no cabe duda de que, con cuatro lenguas oficiales y doce combinaciones lingüísticas posibles, el volumen de trabajo y los costes no resultaban excesivos (Julián, 1997, p. 90). Por este motivo, los debates en torno a la viabilidad y los retos que representa el multilingüismo se hacen más frecuentes cuando se producen nuevas adhesiones de Estados miembros.

En la actualidad, debido a este elevado número de lenguas oficiales y a las posibles combinaciones entre ellas, los servicios lingüísticos de las diferentes instituciones comunitarias tienen que gestionar hasta un total de 552 combinaciones lingüísticas (Czyżewska, 2014, p. 86). Por esta razón, numerosos autores se muestran contrarios a este régimen lingüístico y lo consideran poco práctico e incluso perjudicial para el funcionamiento de la UE. El principal motivo que exponen la mayoría de los autores contrarios al multilingüismo es el económico. Así pues, se argumenta que el mantenimiento de este régimen lingüístico resulta extremadamente costoso en términos económicos para la UE (ibidem, p. 91).

Asimismo, se critica que el multilingüismo también afecta al funcionamiento de las instituciones, ya que debido a que las publicaciones se realizan en 24 versiones lingüísticas, el flujo de trabajo se ralentiza de forma considerable. Fidrmuc (2011, p. 3) afirma que traducir la documentación comunitaria a todas las lenguas oficiales es una tarea que puede prolongarse durante meses, lo que puede retrasar la adopción de textos legislativos, con las consecuencias negativas que esto conlleva.

Por otro lado, respecto a la labor de los traductores, se exponen varios argumentos en contra. Principalmente, se indica que sería difícil encontrar traductores para determinadas combinaciones lingüísticas. Asimismo, en el caso de lenguas con menor número de hablantes, se señala que es poco probable encontrar traductores cualificados para llevar a cabo la traducción de documentación importante, como, por ejemplo, los instrumentos legislativos. También se afirma que hay documentos, como folletos, cartas o actas de reuniones, que no sería necesario traducirlos a todas las lenguas oficiales (Koutsivitis, 1988 en Parra Galiano, 2004, p. 51)

Frente a aquellos que hacían valer el argumento de la democracia y de la igualdad de todos los ciudadanos y de sus lenguas, están aquellos que afirman que el multilingüismo integral no refleja la realidad lingüística de la UE. En primer lugar, puesto que hay Estados miembros que cuentan con más de una lengua oficial, como es el caso de España y, en segundo lugar, porque existen una serie de lenguas denominadas por la propia UE como minoritarias que cuentan con más hablantes que algunas de las lenguas oficiales y, sin embargo, no se tienen en cuenta. En este sentido, Philipson (2003, p. 2) se pregunta si únicamente se hace uso de determinadas lenguas para construir esta identidad europea y si esta supuesta diversidad lingüística únicamente hace referencia a lo que él denomina *lenguas privilegiadas*. En esta misma línea, de Swaan (2004, p. 576) critica que la UE celebre la diversidad lingüística de un número restringido de lenguas, mientras que existen otras que también necesitan ser promocionadas y reforzadas.

Otra de las razones para oponerse al multilingüismo es que, en la práctica, este régimen lingüístico no se cumple puesto que en las instituciones comunitarias se hace uso de un número reducido de lenguas, las denominadas lenguas de trabajo (Siguan, 2006, p. 6). Estas lenguas son dos o, como mucho tres: inglés, francés y, en raras ocasiones, alemán. Se podría concluir que en lo que respecta a la comunicación con el exterior de las instituciones con los ciudadanos o los gobiernos de los Estados miembros sí se cumple el régimen lingüístico, pero en la comunicación interna no es así.

Respecto al uso de la lengua y la expresión, existen críticas hacia su falta de claridad y se afirma que, para cumplir estas exigencias de uniformización entre versiones lingüísticas, las lenguas nacionales deben adaptarse a la expresión de la UE y pierden parte de sus características (Bednárová-Gibová, 2016, p. 134) ya que tienden a imitar la expresión de la primera versión, habitualmente redactada en inglés (Castellano, 2012, p. 241). De hecho, se han acuñado una serie de denominaciones despectivas, como *eurofog* o *eurojerga*, para hacer alusión a la poca claridad de la lengua utilizada en la UE (Oreja, 2002, p. 90) y hasta se compara metafóricamente este régimen lingüístico con la Torre de Babel (Baudoin, 2022, pp. 21-22).

Frente a esta situación considerada insostenible para la UE, se propone una serie de soluciones destinadas a poner fin al régimen lingüístico o, al menos, moderar su uso. Entre ellas, destaca la racionalización de gastos de traducción e interpretación a través del denominado multilingüismo controlado (Ginsburgh y Weber, 2005, p. 275) o el uso de una *lingua franca* para evitar así tener que traducir o interpretar. Sin embargo, respecto al uso de una única *lingua franca*, no existe un consenso. Por un lado, algunos argumentan que debería existir una lengua de nueva creación, que sea común a todos los países y no sea la lengua de ninguno de ellos (Van Parijs, 2004, p. 120). Por otro lado, otros autores consideran que ya existe una *lingua franca* de comunicación y que esta es el inglés, ya que la práctica totalidad de los ciudadanos de la UE la hablan, con independencia de que se trate de su lengua materna o su segunda lengua (von Busekist, 2007, p. 126). De hecho, Brea afirma que la propia UE fomenta que se utilice una sola lengua en sus instituciones «con el aplauso explícito de los dirigentes políticos» (2012, p. 111).

4. DISCUSIÓN

Si bien es cierto que el número de lenguas oficiales actual dificulta cada vez más la puesta en marcha de un régimen lingüístico de estas características, el multilingüismo integral es inseparable del proyecto europeo y constituye un elemento esencial del proceso de integración de los Estados miembros y, por ende, de sus ciudadanos (Ordóñez, 1998, p. 593). De hecho, las propias instituciones comunitarias hacen gala de su

régimen lingüístico como seña de identidad que marca la diferencia respecto a otras organizaciones supranacionales (Toscano, 2008, p. 302).

Ante todo, cabe destacar que, a pesar de que la UE se creó en un primer momento con un propósito eminentemente económico y político, el régimen lingüístico ha sido prácticamente desde el principio un asunto que se consideraba que había que abordar. No en vano el primero de los reglamentos que se promulgó fue el dedicado al régimen lingüístico. Además, por sus características y por el número de lenguas oficiales, se trata de un régimen lingüístico único que lo diferencia del de otras instituciones compuestas por un gran número de países, como la ONU (Wodak, Krzyżanowski y Forchtner, 2012, p. 165). Otro rasgo indicativo del importante papel que desempeña el multilingüismo en la UE es la puesta en marcha de mecanismos para fomentarlo. Entre estas acciones, encontramos políticas para reforzarlo y promoverlo, como la Estrategia Marco del Multilingüismo (CE, 2005) y aquellas destinadas a fomentar el aprendizaje de otras lenguas oficiales por parte de los ciudadanos de la UE (Morales, 2009, p. 19). Asimismo, también se realizan importantes esfuerzos por homogeneizar y mejorar la expresión en los textos producidos en las diferentes instituciones, lo que denota la preocupación por el aumento de la calidad de la redacción. En este contexto, se han publicado numerosas guías de estilo, entre las que destaca el *Libro de Estilo Interinstitucional* (UE, 2022) disponible en todas las lenguas oficiales y de obligada aplicación para la redacción de todas las publicaciones de la UE.

Respecto al omnipresente argumento del gasto económico, numerosos autores han relativizado esta afirmación y han demostrado que el porcentaje del presupuesto de la UE dedicado a la traducción es insignificante en comparación con el que se les dedica a otras partidas (Marí, 2003, p. 3). De este modo, si tenemos en cuenta el gasto que supone para los ciudadanos, se calcula que ascendería a dos euros por persona y año (Orban, 2007, p. 266) y respecto al gasto que representa para las instituciones comunitarias, sería de unos 300 millones de euros al año, lo que equivale al 0,2 % del presupuesto total anual de la UE. Como se puede comprobar, si tenemos en cuenta la importancia y la magnitud de los trabajos realizados, tanto de traducción como de interpretación, el

resultado no es tan desproporcionado como se pretende hacer ver. Por ejemplo, solo en la CE se tradujeron en 2021 unos dos millones de páginas, de las cuales casi el 50 % era legislación (CE, 2021, pp. 4-5) que ha contribuido a regular asuntos legislativos en todos los Estados miembros.

Ante las posibles dificultades para encontrar traductores en determinadas combinaciones lingüísticas menos comunes, la UE ha adoptado determinadas medidas como, por ejemplo, el uso de lenguas bisagra o pivote cuando no existe la posibilidad de contar con un traductor para una combinación lingüística determinada (Seracini, 2020, p. 36). Se podría afirmar que esta solución, aunque no sea la ideal, no es del todo contraria al régimen lingüístico, puesto que el resultado es que se obtienen versiones finales en todas las lenguas oficiales, con independencia de las combinaciones lingüísticas con las que se trabaje para llegar a ellas. Además, el posible riesgo de divergencias entre versiones se minimiza debido a la existencia de los revisores lingüísticos en las diferentes lenguas oficiales y, en el caso de los instrumentos jurídicos, de los juristas lingüistas.

Es cierto que las propias instituciones comunitarias, ante el temor de un posible aumento de gastos, han realizado algunos ajustes para racionalizar el gasto en traducción que van unidos a los esfuerzos por simplificar la carga administrativa y la burocracia de las diferentes instituciones (Valdivieso, 2014, p. 94). Ejemplo de estos recortes son el denominado multilingüismo controlado del Parlamento Europeo o la Comisión, mediante el cual solo los documentos oficiales y considerados más importantes se traducirán (Biel, 2017, p. 41). Sin embargo, como argumenta Szul (2015, p. 79), estos ajustes suponen una contradicción ya que, por un lado, se promociona una política lingüística que fomenta la diversidad de lenguas y la igualdad de todos los ciudadanos, y por otro se presta apoyo a unas lenguas más que a otras para favorecer el correcto funcionamiento de las instituciones. Ante esta situación, Garrido (1996, p. 38) propone que, en lugar de reducir el número de textos traducidos, la solución sea reordenar los recursos humanos y los económicos.

Respecto al uso de una única *lingua franca*, tanto de nueva creación como ya existente, esta alternativa también iría contra los valores fundamentales de la UE ya que no se respetaría la diversidad lingüística. Asimismo, desde el punto de vista económico, la obligación de que los ciudadanos la aprendieran, tanto si se trata de una artificial como de otra ya existente, supondría un coste superior al que implica el régimen lingüístico (CE, 2013, p. 3). Leonard Orban, antiguo Comisario para el Multilingüismo, afirma al respecto que una *lingua franca* supondría un número de problemas equivalente a los que resolvería (2008, p. 9).

En lo concerniente a las lenguas denominadas minoritarias, se observan algunos avances, aunque tímidos, en favor de su protección. Así pues, se han estado fomentando políticas para preservarlas y defenderlas y se han publicado documentos como el Convenio-Marco para para la protección de las Minorías Nacionales (Consejo de Europa, 1994) o la Carta de las lenguas regionales o minoritarias (Consejo de Europa, 1992).

Por último, en lo relativo a los argumentos que acusaban a los textos de la UE de emplear una lengua artificial y falta de naturalidad, en ocasiones algunos autores afirman que existe una ambigüedad intencionada (Stefaniak, 2017, p. 117) que viene determinada por el hecho de que posteriormente se va a proceder a traducir estos textos y es necesario minimizar el riesgo de divergencia. Por otro lado, algunos autores afirman que está teniendo lugar un enriquecimiento de las diferentes lenguas oficiales, ya que se produce «la descripción y designación de nuevos conceptos, propios del panorama político, social y jurídico de la UE, que quedarán reflejados en los textos traducidos e interpretados a las diferentes lenguas oficiales» (Castellano, 2015, p. 827). Este contacto entre lenguas ha dado lugar a una nueva variedad de las lenguas oficiales denominada eurolecto (Biel, 2016, p. 198). Y más que de un único eurolecto, se habla de múltiples eurolectos, uno por cada una de las lenguas oficiales de la UE, y con un desarrollo mayor o menor en función de su antigüedad y de la frecuencia de uso de la lengua en cuestión. De hecho, en el caso de las primeras lenguas oficiales de la UE, sus eurolectos se encuentran enormemente consolidados, tienen una larga tradición y su antigüedad supera incluso los 50 años (Biel, 2022, p. 1). Tal

es la importancia que se le está concediendo a esta variedad que, en la actualidad, el eurolecto es objeto de estudio y se ha comenzado a reconocer que presenta rasgos propios. A este respecto, cabe mencionar la creación del Observatorio del Eurolecto, en el cual se estudia esta nueva variedad y se trata de extraer sus principales características (Tomatis, 2018, p. 36).

Podemos concluir este apartado afirmando que, con mayor o menor acierto, la UE intenta proteger su régimen lingüístico, y prueba de ello son las numerosas acciones emprendidas para fomentarlo, especialmente en los últimos años. Al hilo de esta afirmación, podemos citar a Pérez, quien se muestra optimista y afirma que «[c]iertamente puede y debe hacerse más, pero eso no justifica que se ignore lo mucho que se ha logrado en estos últimos años» (2008, p. 81). Al fin y al cabo, la UE es una institución de relativa reciente creación y que va evolucionando según lo hacen sus Estados miembros.

5. CONCLUSIONES

A pesar de los constantes debates en torno a la viabilidad y pertinencia de este régimen lingüístico, no podemos obviar que el multilingüismo es necesario para el funcionamiento de la UE y que constituye una de sus principales señas de identidad desde su fundación hasta nuestros días. Se trata de un régimen lingüístico creado a la medida de las características de la organización en la que se ha implementado, como símbolo de la democracia y el respeto de las numerosas culturas que la constituyen.

Además, la existencia de este régimen lingüístico ha contribuido a que los ciudadanos de la UE se acerquen a sus instituciones y obtengan información sobre cómo funcionan. Asimismo, el contacto constante entre las lenguas oficiales en el contexto comunitario ha contribuido a la creación de variantes de las lenguas oficiales y de nueva terminología específica, lo que supone un enriquecimiento desde el punto de vista lingüístico y no una deformación de las diferentes lenguas.

También debemos admitir que los países que constituyen la UE cuentan con numerosas lenguas oficiales que no están presentes en las instituciones comunitarias y que habría que proteger y promover su uso.

No obstante, es cierto que un régimen lingüístico como este, con un número tan elevado de lenguas oficiales, presenta deficiencias y es probable que, con el paso de los años y las futuras adhesiones, resulte necesario realizar modificaciones y ajustes, sean de la naturaleza que sean. Sin embargo, todas las modificaciones que se lleven a cabo deberán respetar el principio de democracia e igualdad que promulga este régimen lingüístico y que es a su vez uno de los valores de la UE.

Finalmente, algo que no se puede negar es que, ya sea para defenderlo o para criticarlo, este régimen lingüístico es objeto de interés, especialmente a medida que aumenta el número de lenguas oficiales.

6. REFERENCIAS

Baudoin, M.-E. (2022). Constitutional identity, a new legal Babel in Europe. *Hungarian Journal of Legal Studies, 63*(1), 2022, 21-37.

Bednárová-Gibová, K. (2016). Hybridity in EU-ese: a Pan-European Harmonization and/or National Disharmony in Translation?. En A. Huťková y M. Djovčoš (Eds.), *Preklad a Tlmočenie XII: Hybridita a kreolizácia v preklade a translatológii* (pp. 123-140). Banská Bystrica, Belianum.

Biel, Ł. (2016). Mixed corpus design for researching the Eurolect: A genre-based comparable-parallel corpus in the PL EUROLECT project. En E. Gruszczyńska y A. Leńko-Szymańska (Eds.), *Polskojęzyczne korpusy równoległe. Polish-language Parallel Corpora* (pp. 197-208). Instytut Lingwistyki Stosowanej.

Biel, Ł. (2017). Quality in institutional EU translation: Parameters, policies and practices. En T. Svoboda, Ł. Biel, y K. Łoboda (Eds.), *Quality aspects in institutional translation* (pp. 31-57). Language Science Press.

Biel, Ł. (2022). From national to supranational institutionalisation: a microdiachronic study of the post-accession evolution of the Polish Eurolect. *Perspectives, 31*(4), 672-689.

Brea López, M. (2012). ¿Monolingüismo europeo o respeto al plurilingüismo?. En T. Jiménez Juliá, B. López Meirama, V. Vázquez Rozas, y A. Veiga (Eds.), *Cum corde et in nova grammatica: estudios ofrecidos a Guillermo Rojo* (pp. 109-114). Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidade de Santiago de Compostela.

Calvo Hornero, M. A. (2010). El pragmatismo de la integración europea: economía y unión política. En C. F. Molina del Pozo, (Ed.), *Principios esenciales*

informadores en la construcción de la Unión Europea: homenaje a José Antonio Jáuregui (pp. 125-144). Editorial Universitaria Ramón Areces.

Castellano Martínez, J. M. (2012). *Traducción y terminología en la unión europea: análisis del denominado 'eurolecto'*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

Castellano Martínez, J. M. (2015). La traducción institucional de la UE como instrumento revitalizador del maltés: análisis multilingüe de algunos términos. En *Nuevos horizontes en los Estudios de Traducción e Interpretación (Comunicaciones completas): Conferencia AIETI7 (29 al 31 de enero de 2015 en Málaga)* (pp. 843-862). Editions Tradulex.

Castellano Martínez, J. M. (2016). Traducción y terminología económica y financiera en la UE (español> inglés/francés/alemán). *Skopos, 7*, 39-56.

Climent-Ferrando, V. (2015). El neoliberalismo lingüístico de la Unión Europea: una tendencia creciente. *Hermes: pentsamendu eta historia aldizkaria= revista de pensamiento e historia*, (51), 12-16.

Comisión de las Comunidades Europea. (2005). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*. COM(2005) 596 final, 22 de noviembre de 2005, 1-32.

Comunidad Económica Europea. (1958). Reglamento n.º 1 por el que se fija el régimen lingüístico de la Comunidad Económica Europea. *DOCE*, 01/Vol. 1, 6 de octubre de 1958, pp. 8-9.

Comisión Europea. (2013). Preguntas frecuentes sobre las lenguas en Europa. *IP/13/875*, 26 de septiembre de 2013, 1-5.

Comisión Europea, Dirección General de Traducción. (2009). *La traduction à la Commision: 1958-2010.* Oficina de publicaciones de la UE.

Comisión Europea, Dirección General de Traducción (2021). *Translation in figures 2021*. Oficina de publicaciones de la UE.

Consejo de Europa. (1992). *Carta Europea de las lenguas regionales o minoritarias*. 5 de noviembre de 1992.

Consejo de Europa. (1994). *Convenio-Marco para para la protección de las Minorías Nacionales*. 788/94.CON, noviembre de 1994.

Czyżewska, D. (2014). Challenges of multilingualism in the EU. *Economics and Business Review, 14*(3), 2014, 85-95.

De Swaan, A. (2004). Endangered languages, sociolinguistics, and linguistic sentimentalism». *European Review, 12*(4), 567-580.

Fidrmuc, J. (2011). The Economics of Multilingualism in the EU. *Economics and Finance Working Paper Series*, no. 4, 1-28.

Garrido Nombela, R. (1996). La traducción en la Comunidad Europea y el lenguaje jurídico comunitario. *Revista Hieronymus Complutensis. El Mundo De La Traducción*, 3, pp. 35-42.

Ginsburgh, V. y Weber, S. (2005). Language disenfranchisement in the European Union. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, *43*(2), 273-286.

Goffin, R. (1994). L'eurolecte: oui, jargon communautaire: non. *Meta: Journal des traducteurs*, *39*(4), 636-642.

Gómez González-Jover, A. (2002). La equivalencia como cuestión central de la traducción en las instituciones de la Unión Europea. En Hernúñez, Pollux y González, Luis (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre El español, lengua de traducción, Almagro* (pp. 438-457). Comisión Europea y Agencia EFE.

Julián, J. A. (1997). Traducir en la Unión Europea. En *II Congrés Internacional sobre Traducció: abril 1994, Departament de Traducció i d'Interpretació*, (pp. 89-95).

Kjær, A. L. y Adamo, S. (Eds.) (2016). *Linguistic diversity and European democracy*. Routledge.

Marí, I. (2003). La llengua catalana, pedra de toc de la diversitat lingüística europea. *Digithum*, (5), 1-7.

Marino, S., Biel, Ł., Bajčić, M., y Sosoni, V. (2018). *Language and Law. The Role of Language and Translation in EU Competition Law*. Springer.

Martín Martín-Mora, C. y Jiménez-Salcedo, J. (2021). La política lingüística institucional de la unión europea: multilingüismo frente a simplificación. *Revista de Llengua i Dret*, (75), 204-221.

Morales Gálvez, C. (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en la Unión Europea. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (20), 17-30.

Núñez Cortés, J. A. (2009). Política y programas lingüísticos en la Unión Europea. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas,* (20), 31-44.

Orban, L. (2007). Towards a Lingua Franca of the Mediterranean? Multilingualism In Europe. *Isig Journal*, *XVII*(3-4), 263-266.

Orban, L. (2008). Article de M Orban pour la revue LSP and Professional Communication. *LSP and Professional Communication, 8*(2), 8-10.

Ordóñez Solís, D. (1998). Cuestiones lingüísticas y normativas del derecho comunitario europeo. *Revista de Derecho Comunitario Europeo, 2*(4), 593-618.

Oreja Aguirre, M. (2002). En busca de una Constitución para Europa. *Política Exterior*, *16*(88), 87-101.

Palacio González, J. (1997). El papel de la traducción en el entramado comunitario (una perspectiva institucional y jurídica). *Senez: itzulpen aldizkaria*, *3*(19). 41-56.

Parra Galiano, S. (2004). Multilingüismo, traducción y ciclo de trabajo en las instituciones de la Unión Europea. *Puentes, 3*(3), 51-60.

Phillipson, R. (2003). *English-only Europe? Challenging language policy*. Routledge.

Pérez Vidal, A. (2008). La identidad del español en la Unión Europea: multilingüismo, políticas lingüísticas y traducción. En *Traducción: contacto y contagio: actas del III Congreso" El español, lengua de traducción"* (pp. 73-115).

Ringe, N. (2022). *The Language (s) of Politics: Multilingual Policy-Making in the European Union*. University of Michigan Press.

Robertson, C. (2010). EU law and semiotics. *International Journal of the Semiotics of Law*, *23*(2), 145-164.

Šarcevic, S. (1997). *New approach to legal translation*. Kluwer Law International BV.

Seracini, F. (2020). *The Translation of European Union Legislation: A Corpus-based Study of Norms and Modality*. LED Edizioni Universitarie.

Siguan, M. (2006). Las lenguas oficiales y la pluralidad lingüística en la Unión Europea. Recuperado de http://www. amarauna-languages.com/pribatua/ezt_testuak/Miguel_Siguan(cast).pdf

Stefaniak, K. (2017). Terminology work in the European Commission: Ensuring high-quality translation in a multilingual environment. En T. Svoboda, Ł. Biel, y K. Łoboda (Eds.), *Quality aspects in institutional translation* (pp. 109-122). Language Science Press.

Szul, R. (2015). (In) Equality of Languages in the EU and its Economic and Political Consequences. *Politeja-Pismo Wydziału Studiów Międzynarodowych i Politycznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, 12*(31/2), 67-79.

Toscano Méndez, M. (2008). La celebración de la diversidad lingüística. Una reflexión sobre la agenda europea de lenguas. En R. del Águila, S. Escámez, y J. Tudela (Eds.), *Democracia, tolerancia y educación cívica* (pp. 295-318). Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Tomatis, M. S. (2018). The Eurolect Observatory Multilingual Corpus. En L. Mori (Ed.), *Observing Eurolects: Corpus analysis of linguistic variation in EU law* (pp. 27-45). John Benjamins Publishing Company.

Unión Europea. (2016). Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea. *DOUE,* C 202, 7 de junio de 2016, 389-405.

Unión Europea. (2022). *Libro de estilo interinstitucional*. Oficina de Publicaciones de la UE.

Valdivieso Blanco, M. (2014). El español en la Unión Europea. Los platos rotos de un multilingüismo de ida y vuelta. En *Traducción y proyección del español*, 91-111.

Van Parijs, P. (2004). Europe's Linguistic Challenge. *European Journal of Sociology / Archives Européennes De Sociologie, 45*(1), 113-154.

Von Busekist, A. (2007). Pourquoi traduire ? les enjeux politiques d'une « lingua franca » européenne. *Hermès, La Revue*, 49, 125-131.

Wagner, E., Bech, S., y Martínez, J. (2014). *Translating for the European Union institutions*. Routledge.

Wodak, R., Krzyżanowski, M., y Forchtner, B. (2012). The interplay of language ideologies and contextual cues in multilingual interactions: Language choice and code-switching in European Union institutions. *Language in Society, 41*(2), 157-186.

MODOS DE ACULTURACIÓN DE LITUANOS EN ESPAÑA[37]

VIOLETA MILIUN
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

La migración, como un fenómeno principalmente social, hace que el grupo o un individuo migrante, a la hora de establecerse en el país de acogida, esté involucrado de alguna manera en la comunidad predominante de este país. Esto significa que la posibilidad del contacto lingüístico y social en la nueva sociedad puede afectar al grupo minoritario, o cualquiera de sus miembros, haciendo que adapte una u otra actitud, uno u otro modo de aculturación.

En unos casos, la involucración en la comunidad mayoritaria puede resultar muy exitosa, hasta tal punto que uno comience a rechazar los vínculos que lo unían con el país de origen, aunque, en otros casos, detectaríamos el proceso opuesto, en que el deseo de mantener vínculo con la comunidad de origen es tan fuerte que impide desarrollar una convivencia harmoniosa con la receptora, separándose por completo de esta.

La aculturación del grupo inmigrante puede realizarse tanto desde el punto de vista psicológico, cultural como también sociolingüístico. La última dimensión aculturativa todavía es poco conocida y analizada en el contexto de migración. En los estudios previos que trataban aspectos

[37] Este trabajo ha sido realizado en marco del Grupo "Language Variation and Tetual Categorisation", financiado por la Xunta de Galicia (España) con las "Ayudas para la Consolidación y Estructuración de unidade de investigación Competitivas" (Ref. ED431C 2021/52) y de la Cátedra UNESCO "Educación Transformadora: Ciencia, Comunicación y Sociedad".

de aculturación entre los migrantes (Perez, 2011, Lopez y Bui, 2014), la mayor atención se concedía al alumnado extranjero y también cuestiones de autoestima, bienestar social, relacionados con la aculturación lingüística. Por otra parte, Gugenberger (2020) en su trabajo comparaba los modelos de migración con las estrategias de aculturación en los inmigrantes españoles. Otros autores (Páez Rovira et ál., 2000, Sancho Pascual, 2013, 2014, Elhami, 2020) en sus trabajos trataban las comunidades migrantes hispanoamericanas en España y su integración en la sociedad española.

Podemos decir que todos los estudios pretenden demostrar la problematicidad, complejidad y multidimensionalidad del proceso de aculturación, relevante en el caso de un individuo o grupo migrante y en distintos contextos con que se enfrenta en el país de residencia. El nivel de aculturación que uno percibe hacia la sociedad, ya sea mayoritaria o minoritaria, en gran parte contribuye al grado de posibilidad de la creación de una sociedad tolerante, plurilingüe y multicultural en un sitio. Por ello, es necesario analizar actuaciones y soluciones que lleva consigo este fenómeno.

2. ACULTURACIÓN

2.1. ACULTURACIÓN: UN CONCEPTO CONDUCTUAL. MODOS DE ACULTURACIÓN

El concepto primordial de este artículo y que, por lo tanto, sería relevante explicar, es la aculturación. El psicólogo canadiense John W. Berry, quien en sus trabajos daba mucha atención a este fenómeno, consideraba la aculturación un proceso psicológico o comportamental del cambio cultural, causado por la migración, y a menudo traspasado a través de una o dos generaciones (Berry, 2001, 2019, Mesoudi, 2018). Este fenómeno está condicionado por el grado en que un individuo se ha adaptado a la nueva cultura y ha cambiado su comportamiento como resultado del contacto con la misma (Reisinger y Dimanche, 2009, p. 74), incluyendo el grado del mantenimiento de la cultura de origen (Pollice et ál., 2014). Dicho en otras palabras, la aculturación es un proceso,

durante el cual personas migrantes se adaptan de forma parcial o completa a la sociedad y cultura receptora.

En principio, la aculturación está relacionada con los factores tales como lazos con la cultura de origen y la de acogida, aspectos de identidad (con qué grupo un migrante se identifica más estando en la emigración). En términos generales, este fenómeno se considera también la psicología intercultural (Berry, 1989, como se cita en Ferrer et ál., 2014, p. 561), basada en la integración o ignorancia de uno de los grupos: inmigrantes o autóctonos[38]. En este sentido, nos encontramos ante un concepto bidimensional, ante dos extremos, en los que un individuo, normalmente perteneciente al grupo inmigrante, no dominante, tiene derecho a elegir qué conducta adquirir y cuál actitud manifestar en el país de residencia: quedarse al margen de todo lo relacionado con la sociedad receptora o integrarse por completo en esta (Ver Tabla 1).

TABLA 1. *Estrategias (modos) del modelo bidimensional de aculturación por parte de migrantes y la comunidad receptora.*



Nota: Adaptado de Berry 2001: 618, Sancho Pascual 2019: 3.

En la Tabla 1 presentamos los posibles grados de integración o ignorancia del grupo inmigrante hacia el grupo receptor, así como posibles actitudes del grupo receptor con respecto al grupo inmigrante. Por un lado, los migrantes (el grupo minoritario) pueden estar extremadamente

[38] En este artículo, refiriéndonos a los inmigrantes, usaremos también el término grupo minoritario, y, refiriéndonos a los autóctonos, usaremos otro término respectivo: grupo mayoritario.

a favor de la adquisición y asimilación de la cultura receptora, denegando de este modo la cultura de origen. Por otro lado, la negación absoluta a integrarse en la comunidad receptora puede provocar que el grupo minoritario se separe por completo del mayoritario, haciendo imposible la colaboración con esta.

Dentro del modelo presentado, entre los dos extremos surgen cuatro categorías — o también llamados cuatro modos — de aculturación (Schwartz et ál., 2010), propios del grupo minoritario: asimilación (adoptación completa de la cultura receptora y el rechazo de la nativa), separación (rechazo de la cultura receptora y mantenimiento de la cultura de origen), integración (adoptación de la cultura receptora, junto con el mantenimiento de la nativa) y marginalización (rechazo tanto de la cultura receptora como nativa). En este sentido, observamos que las comunidades minoritaria y mayoritaria pueden ser capaces de fusionarse una con la otra, produciendo de este modo el contacto cultural, llamado "crisol" (*melting pot*), o bien seguir siendo culturalmente distintas, manteniendo su propia cultura y teniendo poco contacto entre sí (Berry, 2001, p. 617). En algunos casos, el grupo minoritario simplemente puede recurrir a la llamada "neutralidad cultural" — la marginalización —, y no tener relación alguna ni con su país de origen, ni con el receptor.

Se considera que el nivel de aculturación y uno de los modos adoptados por los migrantes dependen de muchos factores: edad, circunstancias, estatus socioeconómico, motivos de emigración, duración de estancia en el país de residencia, localización y disposición para recibir la cultura receptora (Farver, Bhadha y Narang, 2002, como se cita en Fosco et ál., 2020). Por otra parte, es muy importante la autopercepción cultural de uno y de los demás (Layes, 2010) y la capacidad de apreciar y tolerar la diferencia cultural emergente.

Sería lógico pensar que cuanto menos tiempo un grupo reside fuera de su país de origen, más fuertes serán sus vínculos con su cultura, aunque aquello no significa que, a lo largo del tiempo, el mantenimiento de esta se vaya debilitando. La aculturación puede surgir a distintos niveles, p. ej., desde el punto de vista cultural, el grupo minoritario adoptará la

estrategia de la separación y seguir familiarizado con valores de la cultura de origen, pero desde el punto de vista social y lingüístico optará por integrarse en la comunidad receptora.

Según algunos autores (Berry, 1992, Briones Pérez, 2010), las conductas mencionadas anteriormente dependen no solo del grupo migrante y las características que definen a este, sino también de la comunidad predominante, los autóctonos. Si el grupo migrante decide adaptar la estrategia de la integración en el país de residencia, dispuesto a adquirir los valores básicos propios del país de residencia, la sociedad receptora tiene que facilitarles este proceso, demostrando una apertura hacia la diversidad cultural y una acomodación mutua en distintos ámbitos (educativo, sanitario, laboral). De este modo, es necesaria la disposición de ambos grupos de convivir harmónicamente, aceptar y valorar otras culturas o, al contrario, seguir separados, cada uno manteniendo su propia cultura. Por otro lado, la excesiva distancia cultural creada por el grupo mayoritario hacia el minoritario puede provocar la segregación o incluso la exclusión, impidiendo que este ni siquiera pueda retener su propia cultura en el país de residencia.

2.2. ACULTURACIÓN LINGÜÍSTICA

Aunque la aculturación en primer lugar está vinculada con los valores culturales de distintos grupos, es cierto que últimamente dicho concepto tiene un significado más extenso y multidireccional. Se considera que la lengua desempeña un papel central en el proceso de la aculturación, y el tiempo de estancia en el país de residencia influye sobre la aculturación, principalmente a través de la competencia lingüística (Miglietta y Tartaglia, 2009). Gracias al conocimiento de la lengua del país de residencia, resulta más fácil interactuar con la sociedad receptora. Por otra parte, el mantenimiento de la lengua nativa puede contribuir al estrechamiento de lazos con la cultura y comunidad de origen.

La lingüista austríaca Eva Gugenberger (2007), basándose en la teoría de Berry, en sus trabajos modificó el concepto de la aculturación y de sus modos, destacando la dimensión lingüística, que incluye cuestiones del aprendizaje y el uso de lenguas, relevantes en este artículo. Según Gugenberger, la aculturación tiene que ver con la pérdida completa o

parcial de habilidades lingüísticas de la lengua nativa (L1) o también valores, ideas o creencias características del país de origen. Sus ideas abarcan tanto la comunidad inmigrante como receptora, y también la política lingüística del país receptor.

De este modo, a los individuos y los grupos minoritarios surgen tales preguntas como: *¿Cuánto colaborar y relacionarse con el grupo de la sociedad receptora y usar su idioma?*, o también *¿Hasta qué punto mantener o renunciar a sus raíces culturales y a la lengua materna?* Para orientarse y encontrar respuesta a estas preguntas, Gugenberger (2007, 2020) destacó cuatro modos de aculturación, que definen los tipos del contacto entre un migrante y el país de acogida, que a su vez también se aplican a ya mencionada dimensión lingüística:

- Asimilación. En este caso, el inmigrante está muy motivado a adoptar la lengua del país receptor, a costa de la propia, y se está identificando más con la sociedad acogedora que la de origen. Esta estrategia influye negativamente sobre la L1, puesto que pone en peligro su uso y también su mantenimiento.

- Separación. El migrante sigue prefiriendo usar su L1, y no quiere aprender o usar la lengua del país receptor. Sus vínculos con la comunidad de L1 son muy fuertes, y a veces incluso se niega a integrarse en la sociedad receptora, manteniendo el mínimo contacto con esta.

- Integración. En este sentido, al individuo sí le interesa integrarse en la sociedad de acogida, aprender y hablar su lengua, pero al mismo tiempo sigue manteniendo su identidad y su lengua nativa, con lo cual su identidad es más bien híbrida.

- Marginalización. Este último modo de aculturación se caracteriza por la indiferencia o indecisión ante el uso de la L1 o la del país receptor. Al individuo ni la comunidad receptora, ni la de origen le resultan familiares, y no tienen ningún valor especial, y tampoco puede decidirse acerca de su identidad.

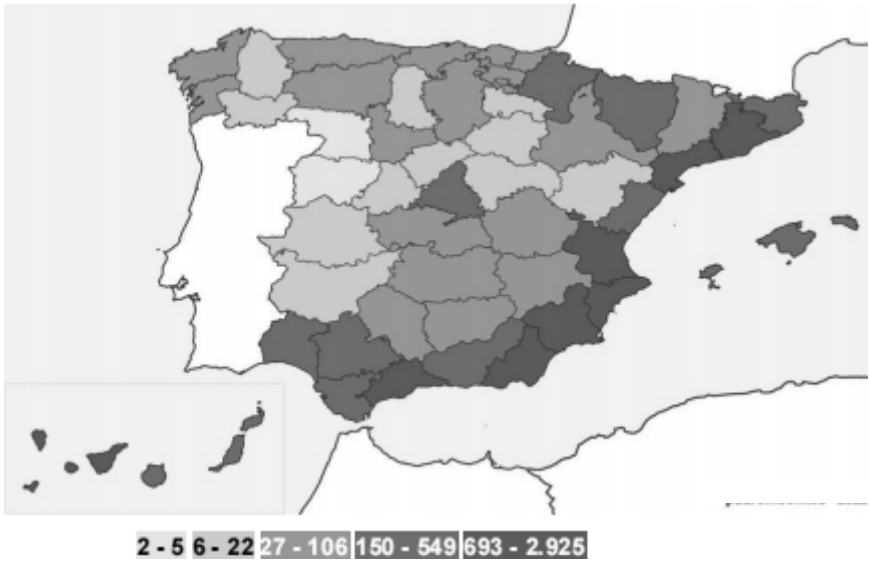
Como hemos podido notar, las denominaciones de los modos de aculturación son idénticas a las presentadas por Berry, y sus definiciones corresponden definiciones de las estrategias de aculturación en sentido general, con la única diferencia de que en este caso se adopta el enfoque en cuestiones lingüísticas. Aquel hecho demuestra que la lengua es un elemento imprescindible en la vida de los inmigrantes en su país de residencia, que, igual que la cultura e identidad, determinan el grado de integración en la sociedad mayoritaria.

3. LITUANOS EN ESPAÑA: DIFERENCIAS LINGÜÍSTICAS Y SOCIALES

La migración de lituanos a España es una migración moderna, normalmente causada por motivos laborales, académicos o familiares. Por otra parte, muchas veces, antes de establecerse en España, los lituanos muy a menudo primero emigran a otros países, convirtiéndose de este modo en migrantes constantes, cuya larga estancia en un país no está garantizada.

Según los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2022), el número total de inmigrantes de procedencia lituana residentes en España es poco más de 15 mil. Dicha población se considera una de las mayores comunidades inmigrantes proveniente de los países bálticos, si comparamos el número de inmigrantes procedentes de Letonia, cuyo número alcanza casi 5.5 mil, o Estonia, cuyo número en España es aún menor: casi 3 mil. Sería importante añadir que la distribución de lituanos está desequilibrada por comunidades autónomas españolas, como lo observamos en la Figura 1.

FIGURA 1. *Distribución de los inmigrantes lituanos por comunidades autónomas.*



Fuente: Padrón de habitantes de España https://padron.com.es/lituanos-en-españa/.

Según los datos presentados en la Figura 1, en algunas comunidades españolas (sobre todo, la costa mediterránea de la Península, Islas Baleares y Canarias, marcadas en colores más oscuros) el número de lituanos es mayor. Sin embargo, en otras comunidades (norte, noroeste de España) su presencia es menos notable, de tal modo que el número de dicha población apenas alcanza 100 personas.

Una distribución desigual de lituanos en España principalmente está condicionada por una mejor accesibilidad y conexión con su país de origen, y por el buen clima. Generalmente, Lituania y España son países diferentes, ubicados en distintas regiones de Europa (Norte y Sur), por ello, notamos una gran diferencia con respecto al clima y cuestiones socioculturales, la mentalidad humana.

Si tomamos en cuenta cuestiones lingüísticas, el lituano y el español, por pertenecer a distintos grupos de lenguas (bálticas y romances), tienen algunas diferencias a nivel fonético, léxico y morfosintáctico (el sistema de artículos y falta de declinaciones en español, una mayor variedad de sufijos diminutivos en lituano, etc.)

Los estudios sobre la población migrante lituana en España en el ámbito de sociolingüística todavía son muy poco conocidos, y en general su presencia en extranjero es muy escasa. En este artículo vamos a presentar tanto los aspectos sociolingüísticos más destacados, en el marco del proceso de aculturación, que definen a esta población migrante, y que puedan servir de referencia para conocerla y distinguirla entre las demás comunidades.

4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Los objetivos de nuestro estudio han sido los siguientes:

- Averiguar cuál de los cuatro modos de aculturación es característico de la comunidad inmigrante lituana en España, teniendo en cuenta tanto la dimensión lingüística como cultural.

- Evaluar cómo la composición étnica de la familia y el entorno social influyen sobre uno u otro modo de aculturación en un individuo en la emigración.

Para el estudio hemos utilizado el método cualitativo: entrevistas semidirigidas. La lengua principal de las entrevistas era español, aunque los informantes, según el caso, tenían la oportunidad de cambiar de lengua, siempre y cuando lo creían necesario para expresar mejor sus opiniones.

En el artículo vamos a tratar datos de cinco personas, cuyo tiempo de estancia en España es de 3 a 20 años, lo que nos permitirá observar con más claridad qué modo de aculturación los individuos adaptan según el tiempo que llevan en España. Duración de media de las entrevistas: 45 minutos. Todas las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas a mano, siguiendo convenciones generales de la transcripción. Para facilitar el análisis, las respuestas de informantes fueron clasificadas a través del programa *Atlas.ti*.

En el estudio participaron tanto hombres como mujeres (ver Tabla 2). Algunos informantes actualmente viven en familias mixtas: tienen cónyuge o pareja de nacionalidad española, con la que planean formar una

familia. Una de las características que todos los entrevistados comparten son lenguas que estos usan a diario: el español, el inglés, y, particularmente, su lengua nativa, el lituano.

TABLA 2. *Participantes del estudio.*

	Género	Años de residencia en España	Composición étnica de la familia	Lenguas habituales	Lengua nativa
1.	Hombre	3	homogénea	lituano, inglés, español	lituano
2.	Mujer	6	homogénea	lituano, inglés, español	lituano
3.	Mujer	10	mixta	lituano, español	lituano
4.	Hombre	18	homogénea-mixta	lituano, español	lituano, español
5.	Hombre	20	mixta	español, inglés	lituano

Fuente: elaboración propia

A cada informante le atribuimos un código individual, compuesto de los datos proporcionados en las primeras dos columnas de la tabla (género y años de residencia en España), que vamos a poner en los extractos de las entrevistas en el siguiente capítulo.

Antes de la realización de las entrevistas, habíamos elaborado una serie de preguntas para los informantes, que eran cruciales a la hora de analizar los datos, y nos servían de ayuda para cumplir con nuestros objetivos. Las preguntas eran las siguientes:

- ¿Cómo calificarías tu dominio del lituano y el español?
- ¿A veces te faltan palabras en lituano a la hora de hablar o escribir en esta lengua?
- ¿Qué lengua para ti es la lengua más querida?
- En tu opinión, ¿para vivir en España es necesario saber español?
- Por el hecho de hablar español, ¿te sientes más español/-a?
- En tu opinión, ¿es necesario saber lituano?

– Cuál de las dos culturas te resulta más familiar: ¿la cultura lituana o española? ¿Celebráis fiestas nacionales de Lituania / de España?

– Cómo te sientes pensando en ti mismo/-a: ¿eres lituano/-a?, español/-a, lituano/-a a medias, español/-a a medias?

Como hemos podido notar, todas las preguntas están relacionadas con aspectos lingüísticos (particularmente, con la competencia lingüística en la lengua nativa y la receptora, actitudes manifestadas hacia las dos lenguas), culturales e identitarios. Los tres aspectos mencionados serán tratados por separado, lo que nos permitirá crear un retrato multidimensional, según las estrategias del proceso de aculturación.

5. RESULTADOS

5.1. ASIMILACIÓN LINGÜÍSTICA Y SOCIAL DE LOS INMIGRANTES

Tal y como habíamos explicado en el subapartado 2.2, uno de los modos de aculturación — la asimilación — es una estrategia positiva, empleada por los migrantes, puesto que se integran completamente en la sociedad receptora, adaptando todas sus normas e ideas, pero aquello supone el distanciamiento de la comunidad de origen. El análisis cualitativo ha demostrado que una duración larga de la estancia en España y una mejor experiencia personal hace que un inmigrante asimile la lengua y la cultura del país receptor. De esta forma, su modo de aculturación preferido es la *asimilación*:

1. I[39]: Siempre digo, yo soy un mix: no me siento ni lituano, ni español. Pero sí me atrevo a decir que me siento mucho más, muchísimo más español que lituano <...>. ¿Por qué? Porque estoy feliz aquí, me siento bien, e:, estoy una semana, máximo 10 días en-en Lituania, y me quiero volver a España <...>.

E: ¿Pero qué lengua es para ti la más querida, apreciada?

I: Español.

<...>

[39] Con la letra I nos vamos a referir al informante, con la letra E, al entrevistador.

E: ¿Y no sientes ningún, como, ningún sentimiento, ninguna nostalgia hacia lituano?

I: No, nada, cero <...>. date cuenta que lo más bonito estoy viviendo yo son mis hijos; en Lituania eso no tuve, entonces, quizás si tuviera los hijos en Lituania, entonces sería diferente, pero aquí... el amor de mi vida está aquí, son los hijos, tengo a mi hermana a mi lado, a mi madre al lado <...> E::: a nivel profesional, en Lituania nunca trabajé, aquí trabajé, entonces, todo también, e, se hizo súper rápido. Entonces, pones en la báscula lo que tenías en Lituania y lo que tienes en España, es... gana muchísimo la báscula, la parte de la báscula de España que de Lituania, muchísimo más[40]. (Hombre, 20)

En el ejemplo (1) el informante, que reside en España 20 años, confiesa que se siente mucho más feliz en España que en su país de origen, e incluso, respondiendo a la pregunta *¿Qué lengua te parece la más querida?*, dice, sin dudar, que lo es español. Basándonos en sus respuestas y comentarios, podemos suponer que la vida en España, la experiencia maravillosa, causada por el hecho de haber encontrado allí el amor de su vida y tener hijos, cambió la perspectiva del informante sobre cuestiones lingüísticas e incluso sobre sus prioridades en un sentido general. Está claro que él le da prioridad a España, a la lengua española, y eso se ve claramente en su discurso, en la manera en que lo dice: *gana muchísimo la báscula, la parte de la báscula de España que de Lituania, muchísimo más; Cuando estoy en Lituania, me siento ajeno*.

En cuanto a la competencia lingüística, la tendencia también está clara. Los individuos, que llevan muchos años en España, notan el cambio lingüístico que les produjo la vida en el entorno español, y confiesan que están perdiendo, al menos de forma parcial, habilidades en su L1, tal y como lo habíamos visto en la clasificación de Gugenberger en el apartado 2.2.:

2. Yo incluso diría que puede ser que tenga más nivel que lituano, eh. Algunas palabras, es que, algunas palabras muy complejas las sé en español, y e, pero porque trabajo con ello y al, a veces toca-toca-toca alguna palabra que tú no lo sabes, y, entonces, investigas lo que significa después, no, pero lituano, como no trabajo, e, y como no hablo, o sea... el 10% del día hablo lituano, y el resto

[40] Todos los extractos de las entrevistas incluidas en el artículo son originales.

es español. Entonces, es normal que español tenga. un poquito más de nivel. (Hombre, 18)

3. E: ¿Pero crees que el nivel de tu lituano se cambió con el tiempo o es el mismo?

I: Obvio, empeoró: gramática, /xx/; intento leer un poquito, mantener algo, pero, bueno, si la profesora de lituano me hace {@ un "diktantas" ahora}@...<...> Sería muy complicado (recuperarlo). Gramática me dolió muchísimo, como toda la vida, no, e:::s... es, primero, necesario que-que te exijas, que te aporte, no, el idioma y según el tiempo que-que dispones. Pero sería difícil, sería muy difícil. (Hombre, 20)

Vemos que tanto en el ejemplo (2) como el (3) los informantes admiten que su L1 está afectada un tanto por la emigración, ya sea a nivel léxico (*algunas palabras muy complejas las sé en español*), o el de gramática (*Gramática me dolió muchísimo*). Aquel hecho corresponde a la definición de aculturación proporcionada por Gugenberger y demuestra que los años pasados en la emigración hacen que la competencia en la lengua nativa se vaya disminuyendo, por la falta del contexto en que usarla o por el simple descuido de la lengua, en plan de su uso gramaticalmente correcto.

5.2. (DES)INTEGRACIÓN A NIVEL CULTURAL

Si hablamos de cuestiones de cultura, notamos distintas opiniones entre los inmigrantes lituanos. En este sentido, el modo de aculturación preferido es la *integración* (mezcla de la cultura de origen con la receptora, que son muy parecidas entre sí), sobre todo si nos referimos a los individuos incardinadas a familias mixtas:

4. <...> Es una mezcla de culturas. Sí que puedo decir, mi identidad lituana, el idioma lituano y tal, pero, luego, entre las dos culturas... no me identifico con ninguna completamente. Por lo tanto, nosotros no vivimos ninguna cultura completamente. (Mujer, 10)

5. E::, mayoría de las fiestas que, por ejemplo, la Navidad, no, entonces sí que tenemos que hacer un *mix*, tener /xx/ muchísimos mariscos, es decir, civ,

no, bacalao, y en, y en mi madre entonces /x/ una mezcla *kūčiukai*[41], *silkė*[42], etc.-etc., sabes, un poquito sí. Al igualar costumbres, rezamos a la Navidad de cenar, intentamos /xx/ no meter la carne, también es complicado, pero /xxx/a la vez, no. Pero sí cierto también que intentamos hacer un *mix*. <...> (Hombre, 20)

En el ejemplo (4), la informante perteneciente a la familia mixta comenta que no se identifica con ninguna cultura por completo, y no puede decir cuál de las dos culturas — lituana o española — le resulta más familiar. Lo mismo notamos en el ejemplo 5, en que el informante habla de la mezcla de culturas, que es la solución más conveniente para su familia, que se manifiesta, sobre todo, en las celebraciones navideñas.

Por otra parte, hay casos en los que los informantes, de una manera u otra, sí hacen intentos de asimilar la cultura del país de residencia:

6. <...> tú-tú entras en una cultura, y: esa cultura, pues, tiene sus propias fiestas, no. Tú no puedes decirles: "No, dejad vuestras fiestas de lado, porque yo celebro mis fiestas, y esas fiestas son las que se van a celebrar". Pues al final es una familia que está acostumbrada a-a sus fiestas, y no sé yo qué, para cambiarles allí, pues tendré yo que adaptarme a ellos, no, porque soy uno, y por uno no se va a cambiar todo. Sí que es cierto que-que no me siento incómodo, pues ya te digo que ellos también, las Navidades, las celebran. (Hombre, 18)

En el ejemplo (6) percibimos la asimilación de la cultura española por parte del informante, que al mismo tiempo admite no sentirse incómodo ante sus costumbres. Del mismo modo, el entrevistado confiesa que la cultura española no está tan alejada de la suya, la de origen, particularmente por el hecho de celebrar las mismas fechas: las fiestas de Navidad, etc.

Ahora bien, en el siguiente ejemplo — el (7) —, el informante, proveniente de familia homogénea, formada solo por lituanos, y que aún lleva poco tiempo en España, suele quedar aparte de la cultura española:

[41] Bollos pequeños de amapola, que se sirven en la cena tradicional de Nochebuena (nota del autor).

[42] Esp. arenque.

7. <...> para nosotros, e: practicamos. li-lituano, cultura lituana y-y.. no estamos complememente... parte integral para cultura española. (Hombre, 3)

En este sentido, tal y como lo explica el entrevistado, al tener orígenes lituanos, todos los miembros de su familia no están dispuestos a *dejar entrar* en su vida la cultura del país de residencia, por lo que consideramos que con esta opinión suya al respecto el modo es más bien la de la separación, por lo menos a nivel cultural.

5.3. ASPECTOS DE IDENTIDAD: SEPARACIÓN E HIBRIDACIÓN

Es cierto que, además de la cultura, también es importante la identidad del individuo en la emigración, que, en el caso de nuestros informantes, normalmente sigue siendo vinculada con su país de origen:

8. E: Y cómo se siente pensando en sí misma: ¿como lituana o semilituana, o ya como española?

   I: Lituana, por supuesto, siempre lituana, mhm. <...> a mi hijo se, nunca le-les dejo que alguien diga, ni el mismo, que es "medio...medio", porque "medio" es algo incompleto para-persona-para la persona y ya. E, no es bueno: es completamente español, completamente lituano. Yo soy lituana, siempre seré lituana. Claro, que tengo influencia de Alemania, de España, no soy la misma lituana y se nota, e:, pero, sigo siendo la misma. <...> (Mujer, 10)

9. E: <...> y cómo te sientes pensando en ti misma: ¿que eres, no sé, lituana o semilituana, o ya empiezas a convertirte en española?

   I: No, yo soy lituana @.

   E: ¿Solo lituana?

   I: <...> sí, soy lituana, nada más @. (Mujer, 6)

Tanto en el ejemplo (8) como el (9) la tendencia es clara: la emigración, los años pasados en España no suelen cambiar cuestiones de la identidad de uno, que las considera muy claras (*siempre lituana, sí; soy lituana, nada más*). No obstante, el mantenimiento del lazo con el país de origen y la sociedad nativa no les impide a los inmigrantes lituanos sentirse parte de la sociedad española. La condición lingüístico-cultural híbrida incluso sirve de complemento para la formación de uno, y se puede decir atrevidamente que este modo es la *integración***:**

10. Yo: creo que... com-com-como un coche ible, no: motor, gasolina y eléctrico, pues es lo mismo, o sea, tengo los dos allí. Uno se ayuda al otro, a trabajar, entonces yo creo que y lituano, y español. Por orígenes lituano, pero porque, por-por crecimiento y por todo, español. Pero yo aquí viviendo me considero más lituano que español. (Hombre, 18)

11. <...> mi corazón es una parte de-de, también está en España, pero yo soy lituana, eso no cambia mi identidad, que la tengo muy clara. Es muy bonito nuestra relación, no, nuestra unión, que-que podemos ser los dos muy felices sin perder ninguno su identidad, pero sí que adaptar un poco. (Mujer, 10)

En el ejemplo (10), el informante sigue considerando a sí mismo lituano, pero dice que al mismo tiempo también es español, por cuestiones lingüísticas, porque creció y reside en España, y su entorno social es español. Por otro lado, en el ejemplo 11, la informante confiesa que su corazón también pertenece a España, y dice que esta unión — de la del país de origen y receptor — es muy bonita, y es posible adaptarse.

5.4. INTERGRACIÓN LINGÜÍSTICA

Como habíamos comentado en el apartado 2.2., la lengua es un elemento muy relevante en la aculturación del individuo y, en este caso, sería importante analizar cuál de los cuatro modos adapta uno en plan lingüístico.

Según las respuestas de los informantes, consideramos que, a nivel lingüístico, estos sí desean integrarse a la sociedad receptora. Ellos están motivados a aprender, a usar la lengua receptora, el español, pero también desean mantener su lengua nativa:

12. <...> el idioma (materno) es como... para mí, pero son mis palabras que vienen desde el sentimiento, que es... conexión con mis ancestros, <...> Son unas vibraciones, cuando tú hablas, tú manifiestas tu idioma, es tu cultura. Es más para mí que un idioma. Es una energía, e:: es, e: vínculo hacia tu país, por supuesto, me fortalece, cada vez, cuando yo puedo hablar y puedo contar algo, y puedo aportar el lituano, me siento muy fuerte. Me-me reviva mucho, me revive, mi-me:... me aporta energía, por eso lo necesito yo también. <...> Si yo voy a vivir en España, yo aprendo español también. <...> Yo quiero adquirir

ese nivel de idioma, es como mi aportación también, como respeto hacia ese idioma, <...> (Mujer, 10)

13. <...> si no sé lituano, no puedo hablar con mi familia. Si no sé español, no puedo trabajar aquí, no puedo relacionarme con mi pareja, e: y con la familia de-de ella, y con mis amigos tampoco. Entonces, no-no puedo-no puedo quitar una de ellas.<...>. (Hombre, 18)

14. <...> pienso que: es-es mejor cuando aprendes español; pienso que es de todos países, <...>, y es mejor para integrar en toda vida. social y:-y-y pienso que-que necesita estudiar lengua y aprender lengua en país, en.. e, en país tú vives este momento. Es-es también...gente-gente, e: tiene. más, a:: conexión para-para ti, cuando, a: usas lengua, e::, e:: lengua español en España. (Hombre, 3)

15. <...> vivimos en un pueblo, con, a:, no tan mucha gente de fuera, entonces, para entender sus vecinos, y hablar, y comunicar, y respetar, es decir, que es necesar la idioma que:: e, de país, en que estamos viviendo. (Mujer, 6)

Los lituanos residentes en España, independientemente de la duración de la estancia y el entorno social, admiten que el dominio de la lengua receptora — el español — es imprescindible, y cada uno tiene sus argumentos para apoyar esta idea. Para unos, el aprendizaje y uso de la lengua española son necesarios, sobre todo, para residir en España (ver el ejemplo (12)); para otros, son un elemento fundamental para trabajar y relacionarse con la gente (ver los ejemplos (13), (14) y (15)). Por otro lado, en algunos casos intervienen también factores interiores, basados en principios que uno tiene hacia distintos ámbitos de vida. En este sentido, la lengua del país receptor no solo destaca por su lado práctico para los migrantes, sino también su uso se considera un signo de la aportación, del respeto de uno hacia esta lengua (ver el ejemplo (12)).

Aunque los informantes comentan que quieren aprender y/o usar la lengua de la comunidad mayoritaria en que viven, la mayoría no deja de sentir afecto hacia su lengua nativa, y su mantenimiento en el país de residencia es muy importante. De este modo, basándonos en la clasificación y descripción de los modos de aculturación lingüística de Gugenberger, consideramos que la estrategia que los informantes adaptan a nivel lingüístico es la integración. Las dos lenguas desempeñan un

papel relevante en la vida de los migrantes, con lo cual no se puede prescindir de una de estas.

6. DISCUSIÓN

Este estudio demuestra que los modos de aculturación preferidos por los inmigrantes lituanos son, en principio, la asimilación y la integración. Según los estudios previos que analizaban los procesos de aculturación en otras poblaciones migrantes y desde una perspectiva más bien psicológica y comportamental, vemos el predominio de los dos modos mencionados.

Sería interesante mencionar que en algunos casos el modo de asimilación incluso tiene una mayor aprobación que la integración, sobre todo, entre los jóvenes, estudiantes internacionales. Su incorporación completa a la sociedad receptora hace que su nivel de autoestima sea más alto, y se sientan más seguros de sí mismos (Perez 2011, Lopez y Bui 2014, p. 325), siempre y cuando su comportamiento no sea determinado por valores culturales colectivistas que los hagan adaptar el modo de la integración o incluso el de la separación (Ibid, p. 317). No obstante, se observa que los casos de asimilación habitualmente experimentan personas residentes temporalmente en el país de acogida, o también migrantes que quieren lograr una mejor adaptación sociocultural y una mayor satisfacción con la vida (Ryabichenko y Lebedeva, 2016, p. 108). En el caso de inmigrantes *permanentes*, la integración suele ser la estrategia más apropiada, puesto que no quieren perder su herencia cultural y lingüística, pero al mismo tiempo sienten ganas de adaptarse a la sociedad de acogida. El modo adquirido tiene que ver, particularmente, con los sentimientos de autoestima (Ibid, Páez Rovira et ál., 2000).

Aunque este estudio no trataba aspectos psicológicos de los individuos que adaptaban un modo de aculturación en particular, en las respuestas de algunos entrevistados hemos podido percibir ciertos elementos discursivos que nos hicieron suponer los motivos de sus actitudes aculturativas: *cuando yo puedo hablar y puedo contar algo, y puedo aportar el lituano, me siento muy fuerte. <...> Yo quiero adquirir ese nivel de idioma, es como mi aportación también, como respeto hacia ese idioma*

(español) (Mujer, 20); *Porque estoy feliz aquí, me siento bien, e:, estoy una semana, máximo 10 días en-en Lituania, y me quiero volver a España* (Hombre, 20). Los informantes son conscientes de las razones que los habían llevado a adaptar ciertos modos de aculturación, y estas razones corresponden a las tendencias descritas en los estudios anteriores. Los informantes que optan por la integración, lo hacen por el respeto, por la necesidad que sienten para conservar la cultura y lengua de origen y que, probablemente, sube su nivel de autoestima. Por otro lado, podemos notar que los informantes que eligen la asimilación, son más dados a la adaptación sociocultural en la sociedad mayoritaria que, de igual modo, les concede una mayor satisfacción con la vida, no lograda en su país de origen, que también contribuye a la manifestación de las actitudes lingüísticas positivas hacia la lengua receptora.

7. CONCLUSIONES

El análisis cualitativo de las entrevistas demostró que los inmigrantes lituanos, a pesar de tener diferencias lingüísticas y socioculturales, eran dados a la adaptación — sobre todo a nivel sociolingüístico —, en el país receptor, independientemente del tiempo de estancia o factores sociales. No obstante, a nivel solamente cultural, la asimilación de la cultura del país de acogida no sucede por completo, sino se adaptan ciertos elementos culturales de España (sobre todo si nos referimos a la composición mixta de la familia, en la que el acuerdo cultural es crucial). Las familias homogéneas habitualmente no incluyen la cultura del país receptor en su vida diaria. En este sentido, su modo empleado es la separación.

El modo de aculturación más frecuente y preferido entre los lituanos en España es la integración. Los inmigrantes se caracterizan por el deseo de integrarse en la sociedad receptora y seguir manteniendo su identidad, sus lazos con el país de origen y lengua nativa. Esta estrategia sí está influida por el entorno social (la necesidad de hablar español, vivir en España) y también por la composición étnica mixta de la familia (llevada por el deseo de mantener relaciones con miembros de la familia, de demostrar respeto hacia la comunidad mayoritaria).

En algunos casos hemos podido detectar la asimilación, que en nuestro estudio más bien se considera una excepción, característica de los inmigrantes con más años de residencia en España, que afirman que están perdiendo parcialmente su LI, y que, por sus experiencias personales, sienten más lazos emocionales con el país de residencia.

Sería conveniente añadir que el único modo de asimilación, que no percibimos en el discurso de ninguno de los informantes, es la marginalización. Suponemos que la ausencia de dicho modo tiene que ver con que los informantes en ningún momento mostraron indiferencia alguna ante una de las lenguas y tampoco señalaron haber establecido vínculos negativos con las dos culturas.

8. REFERENCIAS

Berry, J. W. (1992). Acculturation and Adaptation in a New Society. *International Migration* 30, 69-85.

Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues,* 57 (3), 615– 631

Berry, J. W. (2019). *Acculturation: A Personal Journey across Cultures.* Cambridge University Press

Fosco, G. M., Bumbarger, B. y Bamberger, K.T. (2020). Thinking systematically for enduring family change *Psychological Insights for Understanding Covid-19 and Families, Parents, and Children,* ed. Bornstein, Marc. H., Routledge Press, 210-231

Briones Pérez, E. (2010). *La aculturación de los adolescentes inmigrantes en España: aproximación téorica y empírica a su identidad cultural y adaptación psicosocial.* Ediciones Universidad de Salamanca

Elhami, A. (2020). Acculturation Strategies: The Study of Bi-Dimensional and Uni-Dimensional of Filipino Immigrants in Madrid. *International Journal of Social Science Research,* 8 (2), 1-15

Ferrer, R., Palacio, J., Hoyos, O. y Madariaga, C. (2014). Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales. *Psicología desde el Caribe,* 31 (3), 557-576. Universidad del Norte

Gugenberger, E. (2007). Aculturación e hibridiidad lingüísticas en la migración: Propuesta de un modelo teórico-analítico para la lingüística de la migración, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana,* 2(10), 21-45. https://www.jstor.org/stable/41678299

Gugenberger, E. (2020). Desde la asimilación hacia el transnacionalismo: Dinámicas lingüístico-migratorias y cambios de paradigma en su estudio, *Lengua y migración*, 12(1), 13-37.

Instituto Nacional de Estadística (INE), htttps://www.ine.es

Layes, G. (2010). Intercultural Learning and Acculturation. En A. Thomas, E. U. Kinast y S. Schroll-Machl (Eds.), *Handbook of Intercultural Communication and Cooperation. Vol. 1: Basics and Areas of Application* (pp. 102-120). Vandenhoeck & Ruprecht

Lopez, I. Y. y Bui, N. H. (2014). Acculturation and Linguistic Factors on International Students' Self-Esteem and Language Confidence, *Journal of International Students*, 14(4), 314–329

Mesoudi, A. (2018). Migration, acculturation, and the maintenance of between group cultural variation, *PLoS One,* 13(10), https://doi: 10.1371/journal.pone.0205573

Miglietta, A. y Tartaglia, S. (2009). The Influence of Length of Stay, Linguistic Competence, and Media Exposure in Immigrants' Adaptation, *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science,* 43(1), 46-61. https://doi.org/10.1177/1069397108326289

Páez Rovira, D., Gonzalez Castro, J. L., Aguilera Torres, N. y Zubieta Casullo, E. (2000). *Identidad cultural, Aculturación y Adaptación de los Inmigrantes Latinoamericanos (Chilenos) en el País Vasco.* Asociación Pablo Neruda y Dpto. de Psicología Social y Metodología de la UPV

Padrón de habitantes de España. Año 2022. https://padron.com.es/.

Perez, R. M. (2011). Linguistic Acculturation and Context on Self-Esteem: Hispanic Youth Between Cultures, *Child and Adolescent Social Work Journal,* 28(3), 203-228. https://doi:10.1007/s10560-011-0228-y

Pollice, F., Spagnuolo, F. y Urso, G. (2014). Territorial Identity and Immigrarion: Some Empirical Evidence on How They Are Related in Rome. En S. Salvatore, A. Gennaro y J. Valsiner (Eds.), *Multicentric Identities in a Globalizing World* (pp. 309-342). Information Age Publishing

Reisinger, Y. y Dimanche, F. (2009). *International Tourism: Cultures and Behaviour*, Routledge.

Ryabichenko, T. y Lebedeva, N. (2016). Assimilation or integration: Similarities and differences between acculturation attitudes of migrants from Central Asia and Russians in Central Russia, *Psychology in Russia: State of the Art,* 9(1), 98-111. https://doi: 10.11621/PIR.2016.0107

Sancho Pascual, M. (2013). Identidad y prestigio en las actitudes lingüísticas de la población ecuatoriana en Madrid, *Lengua y migración,* 5(1), 33-56.

Sancho Pascual, M. (2014). *Integración sociolingüística de los inmigrantes ecuatorianos en Madrid*, Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá

Sancho Pascual, M. (2019). The Sociolinguistic Integration of Immigrant Populations: Reflections on Its Study, *Languages,* 4(35), https://doi:10.3390/languages4020035

Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L. y Szapocznik, J. (2010). Rethinking the Concept of Acculturation: implications for theory and research, *American Psychologist*, 65(4), 237-51. https://doi.org/10.1037/a0019330

PROBLEMAS CULTURALES DE LA TRADUCCIÓN DE LOS CULTUREMAS DEL ESPAÑOL AL ÁRABE

NAJLAA KOUNITRATE
FLACH – Universidad Hassan I Settat

1. INTRODUCCIÓN

La traducción no se limita solamente a nivel lingüístico sino trata también de relacionar entre culturas diferentes. La diversidad de los aspectos que forman la cultura está representada por culturemas, que son «un fenómeno social de una cultura X que es entendido como relevante por los miembros de esa cultura y que, comparado con un fenómeno correspondiente de una cultura Y, es percibido como específico de la cultura X». (Nord, 1997: 34).

La presencia de este tipo de elementos crea problemas en la traducción por ser parte integrante de una cultura, que resulta difícil transferirla a otra lengua manteniendo la misma carga connotativa. Por eso, el traductor ha de tener la capacidad de captar, no solo los significados, sino también los diferentes sentidos conseguidos del texto.

Los culturemas conllevan rasgos culturales que forman parte importante de un texto determinado, y el hecho de omitirlos por parte del traductor que cree que no tienen una gran importancia o simplemente no encuentra sus equivalentes funcionales, produce pérdidas culturales significativos para los lectores meta.

El presente estudio tiene como objetivo arrojar luz, a través de un análisis descriptivo comparativo de las técnicas de traducción, sobre los problemas culturales que enfrentan los traductores para transmitir culturemas del español al árabe.

Tomamos como punto de partida el español de México y el árabe. El español de México por ser el idioma original del texto objeto de estudio titulado *Pedro Páramo* de Juan Rulfo; y el árabe idioma del lector de llegada.

La idea surgió de la importancia que tienen los culturemas para la cultura mexicana y la dificultad de traducirlos a un público lejano. Además, creemos que este estudio puede aportar información teórica y práctica acerca de los culturemas mexicanos y las técnicas que hay que adoptar a la hora de traducir teniendo en cuenta el tipo de culturema en cuestión.

Aunque el tema de culturemas y sus técnicas de traducción ya ha sido estudiado previamente por varios autores, pensamos que sería interesante volver a estudiarlo y esta vez en la combinación lingüística español de México – árabe.

Entonces, el presente artículo está dividido en dos partes. En la primera tratamos de ofrecer una breve introducción en la que presentamos el concepto culturema, sus clasificaciones y técnicas de traducción, luego explicamos los posibles problemas de traducción que pueden surgir al traductor. En la segunda parte elaboramos el marco práctico, en el que plasmamos la metodología seguida en el análisis práctico de algunos ejemplos de culturemas y comentamos las técnicas y los problemas de traducción que han sido identificados. Por último, incluimos una conclusión que recoge las reflexiones.

2. LENGUA, CULTURA Y TRADUCCIÓN

Cada cultura tiene sus propias características que van más allá de lo literario y de lo artístico, ya que cada comunidad tiene su lengua y su concepción del mundo que no se pueden entender fuera de este círculo. Dicha lengua no es estática y está en un cambio constante que responde a los cambios que vive la comunidad.

Muchas disciplinas se han interesado por el desarrollo de las lenguas a nivel cultural, entre ellas encontramos la traductología, una disciplina que dio a luz a varios estudios sobre la relación entre cultura y traducción. El estudio de dicha disciplina es muy interesante, porque ayuda a

encontrar la mejor manera para traducir los elementos culturales que crean problemas y desafíos al traductor.

Como se sabe, muchos de los trabajos desarrollados dentro del campo de la traductología han girado en torno a cuestiones culturales. En la década de los ochenta, tuvo lugar lo llamado «giro cultural» tras la publicación de la obra Translation, History and Culture (1990) por Bassnett y Lefevere, que resaltaron que a través de la traducción se puede entender una cultura en relación con otras.

Asimismo, ambos teóricos señalaron la importancia de tener en cuenta el contexto cultural de los textos de partida y de llegada a la hora de la traducción, e insistieron en que el traductor no traduce palabras aisladas sino palabras en contextos.

Aparte de la traductología, la relación lengua/cultura fue estudiada por otras disciplinas, y como consecuencia una variedad terminológica y un sinfín de definiciones: culturemas, paremias, palabras culturales, idiotismos…

Para Victor Hell (1986, p.7) la cultura es un término a la moda que no para de engendrar neologismos, sintagmas insólitos, expresiones desconcertantes a primera vista cuando, como en ciertos casos (funcionarios culturales, industrias culturales), producen acercamientos imprevistos.

Por su parte, el lingüista y fraseológico Pedro Morrogón Huerta (2009, p. 67) cree que: «la problemática general que hemos detectado en numerosos artículos y estudios fraseológicos españoles y franceses, y en la cual locuciones verbales, refranes, frases proverbiales y otras paremias se mezclan, e incluso en numerosas ocasiones se clasifican de modo inadecuado.»

Newmark (1988, p.94) en su estudio titulado *Translation and Culture*, define la cultura como: «the way of life and its manifestations that are peculiar to a community that uses a particular language as its means of expressions. »

En este mismo estudio, el teórico inglés hace una diferencia entre lenguaje universal, que son las palabras conocidas que están en casi todas

las culturas y que no crean problemas a la hora de traducirlas, como espejo, mesa…; y lenguaje cultural y personal (dialecto) que sí presenta problemas de traducción cuando las lenguas origen y meta no coinciden culturalmente.

Si volvemos a su etimología, cultura viene del latín colere, que significa cultivar la tierra, cultivarse y dar culto a Dios. En su sentido metafórico, la palabra se usa para referirse a la civilización.

El filósofo español José Ortega y Gasset afirma que la cultura en su sentido etimológico significa la transformación de la naturaleza por obra del hombre:

> «La cultura no es sino la interpretación que el hombre da a su vida, la serie de soluciones, más o menos satisfactorias, que inventa para obviar a sus problemas y necesidades vitales. Entiéndase bajo estos vocablos los de orden material que los llamados espirituales.» (1933, p. 77).

Sin embargo, el término ha ido variando a lo largo del tiempo en función del ámbito y el contexto en el que se ha utilizado. Así, en el marco de los Estudios de Traducción su significado gira en torno a un sistema de significación.

Adela García Martínez en su artículo «Cultura y Traducción» define el término cultura como:

> «El ámbito en que se mueve todo y de modo especial el lenguaje y la traducción se mueve dentro de ella, ya que traducir no es solo pasar de una lengua a otra, reemplazar las partes de una lengua por otra como si de las piezas de un puzzle se tratara sino que lo mismo que en un rompecabezas hay un paisaje o una imagen que va más allá de lo que es fonética fonología y sintaxis, y la conformación de esa imagen es cultural, consideramos que traducir es un acto, además de intralingüístico, intersemiótico o intercultural. Cada cultura es el reflejo de la realidad social que la conforma; el traductor al descodificar el texto original y al intentar recodificarlo y hacer el transvase cultural puede encontrarse con el escollo de la intraducibilidad por la falta de equivalencia cultural.» (1996, p. 183).

En la misma línea, Hurtado Albir considera que la traducción es un acto de comunicación entre culturas:

> «La traducción no sólo se produce entre dos lenguas diferentes, sino también entre dos culturas diferentes; la traducción es, pues, una comunicación intercultural. El trasvase de los elementos culturales presentes en un texto es uno de los mayores problemas a que se enfrenta el traductor.» (2001, p. 607).

En relación con eso, Katan (1999) describe al traductor como un mediador intercultural que es capaz de comprender e interpretar la cultura de partida y de producir un texto que genere elementos similares para el receptor del texto en la cultura de llegada.

Sin esta competencia cultural, el traductor no podrá identificar los problemas que surgen de la traducción de culturemas y por ende resolverlos. No obstante, Katan manifiesta que con el paso de los años será cada vez más fácil para los traductores traducir estos elementos culturales, ya que inevitablemente el proceso de globalización y digitalización une culturas que años atrás estaban distanciadas: «For the year 2000 and beyond, conceptual terms will become easier to translate as different cultures come together under the global communication umbrella» (1999, p. 7).

3. EL CONCEPTO DE CULTUREMA

Según Luque Nadal, el culturema es:

> «cualquier elemento simbólico específico cultural, simple o complejo, que corresponda a un objeto, idea, actividad o hecho, que sea suficientemente conocido entre los miembros de una sociedad, que tenga valor simbólico y sirva de guía, referencia, o modelo de interpretación o acción para los miembros de dicha sociedad. Todo esto conlleva que pueda utilizarse como medio comunicativo y expresivo en la interacción comunicativa de los miembros de esa cultura (2009, p. 97).

Para la misma autora, los culturemas están presentes de muchas formas y son parte del aprendizaje de la propia cultura. Los encontramos en: libros de educación, libros infantiles, cuentos, manuales escolares de historia, literatura, religión, textos religiosos, catecismos; en chistes, canciones, adivinanzas, enigmas, refranes y dichos populares, poemas,

cuadros y pinturas, medios de comunicación, radio, prensa, televisión, cine, etc. (Luque Nadal, 2009).

Lucía Molina Martínez (2006, p.89), basada en el trabajo de Christiane Nord, usa también el término culturema para referirse a «un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al ser transferido a otra cultura, puede provocar una transferencia nula o distinta al original».

Ahora bien, ¿cómo podemos identificar un culturema? Newmark responde a esta pregunta:

> «La mayor parte de las palabras «culturales» resultan fáciles de identificar por estar asociadas con un lenguaje particular, y no se pueden traducir literalmente, pero existen muchas costumbres culturales descritas en un lenguaje corriente (mud in your eye, que en español da «salud y pesetas») cuya traducción debería incluir un equivalente descriptivo-funcional adecuado, ya que una traducción literal falsearía el sentido». (1992, p. 134)

Según Lucía Molina Martínez, los culturemas presentan ciertas características en común:

> «No existen fuera de contexto, sino que surgen en el seno de una transferencia cultural entre dos culturas concretas. Otro aspecto característico del término es que no se debe presentar como elemento propio de una sola cultura, la de origen, sino como la consecuencia de un trasvase cultural». (2006, p. 78-79).

Aparte del término culturema, para referirse a los términos propios de una cultura, la traductología ha acuñado varias denominaciones como realia (Vlakhov y Florin); palabra cultural (Nida); indicador cultural (Nord); referente cultural (Mayoral, Santamaría); foco cultural (Newmark); culturema (Vermeer), etc.

En suma, a pesar de que los autores usan conceptos diferentes para referirse al culturema, podemos asegurar que todos coinciden en que se perciben como elementos verbales o no verbales específicos de una cultura determinada.

4. SU CLASIFICACIÓN Y SUS TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN

Lucía Molina Martínez propone la división de los culturemas en cuatro ámbitos culturales integrando las propuestas de varios autores entre ellos Nida (1945), Newmark (1988) y Katan (1999). Los cuatro ámbitos culturales son: el medio natural; el patrimonio cultural; la cultura social y la cultura lingüística; y cada ámbito está subdividido en varios subámbitos como vamos a detallar a continuación:

1) *El medio natural*: incluye los fenómenos ecológicos, como flora y fauna; los fenómenos atmosféricos; los ámbitos naturales y los topónimos.

2) *El patrimonio cultural*: comprende personajes reales o ficticios; hechos históricos, conocimiento religioso, festividades, creencias populares, folklore, obras y movimientos artísticos, cine, música, bailes, juegos, monumentos emblemáticos, lugares conocidos, (…) cuestiones relacionadas con el urbanismo, las viviendas, utensilios y objetos, instrumentos musicales, técnicas empleadas en la explotación de la tierra, en la pesca, estrategias militares, medios de transporte, etc.

3) *La cultura social*: abarca las convenciones sociales –costumbres, valores o tratamiento de cortesía– y la organización social –política, economía, educación, leyes, medidas o monedas entre otros.

4) *La cultura lingüística*: engloba las transliteraciones; los refranes y frases hechas; las metáforas generalizadas; las asociaciones simbólicas; los insultos o las blasfemias…

Esta clasificación en ámbitos culturales nos parece que es de gran ayuda en el proceso de clasificar los culturemas del texto original y ofrece una mayor claridad para el traductor, porque se puede apreciar con facilidad y destreza los términos que pueden representar un culturema.

Varios son los autores que se han interesado por las técnicas que se deben adoptar para traducir estos elementos, sin embargo, según Hurtado Albir (2001, p. 268), la elección de las técnicas queda determinada por los siguientes factores:

1) El tipo de relación entre las dos culturas que determina el grado de acercamiento y la visión que una cultura tiene de la otra, así como el trasvase de los elementos culturales.

2) El género textual en que se inserta. Las características del original condicionan la función del culturema en el texto.

3) La función del culturema en el texto original, es decir, su relevancia o no relevancia, en relación con el conjunto del texto.

4) La naturaleza del culturema, el registro a que pertenece, su grado de novedad, de universalidad, etc.

5) Las características del destinatario: su motivación, nivel cultural, etc.

6) La finalidad de la traducción, que, al determinar la elección del método traductor llevará al traductor a optar por una solución traductora u otra y a utilizar diferentes técnicas.

En cuanto a las catalogaciones de técnicas, encontramos un abanico muy rico destinado a transmitir los culturemas de una lengua a otras, no obstante, para la elaboración de nuestro análisis práctico, nos hemos guiado por las técnicas de traducción desarrolladas por Hurtado Albir y Lucía Molina, porque comprenden varias técnicas propuestas por otros traductólogos.

Antes de nombrar sus técnicas, cabe mencionar que Hurtado Albir (2004) afirma que una técnica no puede considerarse como válida o inválida fuera de contexto, es decir, toda traducción depende de un contexto:

> «No existen soluciones unívocas ni técnicas características para la traducción de los culturemas, sino una multiplicidad de soluciones y de técnicas en función del contacto entre las dos culturas, del género textual en que se inserta, de la finalidad de la traducción, etc. Las técnicas utilizadas son variopintas, y su uso es siempre funcional» (2004, p. 615).

Hurtado Albir y Molina comentan que su clasificación es «una propuesta que sólo pretende unificar criterios y abarcar las principales posibilidades de variación» (Hurtado Albir, 2001, p. 268-269). Dicha propuesta que reúne 18 técnicas la mostramos en una tabla a continuación:

TABLA 1: *Las técnicas de traducción propuestas por Hurtado Albir y Molina (2001)*

1- Adaptación	2- Ampliación Lingüística	3- Amplificación
4- Calco	5- Compensación	6- Comprensión Lingüística
7- Creación Discursiva	8- Descripción	9- Equivalente Acuñado
10- Generalización	11- Modulación	12- Particularización
13- Préstamo	14- Reducción	15- Sustitución
16- Traducción Literal	17- Transposición	18- Variación

Fuente: elaboración propia

La traductóloga española Hurtado Albir insiste en que hay otros aspectos que entran en juego durante el análisis de una traducción y que desempeñan un papel crucial en la elaboración del texto meta:

> «Las técnicas de traducción no son solo las únicas categorías existentes para analizar el texto traducido […] intervienen también categorías textuales, (coherencia, cohesión, progresión temática), extratextuales (relacionadas con la producción y recepción del texto original y de la traducción) y procesuales (método y estrategia traductores)» (2001, p. 268).

Desde nuestro punto de vista, creemos que las técnicas de traducción propuestas por Hurtado Albir y Molina representan un punto de referencia para el traductor, ya que son muy variadas y reúnen las técnicas usadas por los demás traductores, además, resaltan la importancia de considerar que no se puede decir que una técnica es más valida que otra sino su uso depende en gran medida del contexto con independencia de su distanciamiento o aproximación al TO.

5. LOS PROBLEMAS CULTURALES DE LA TRADUCCIÓN DE LOS CULTUREMAS

Tal y como hemos explicado anteriormente, el culturema crea imágenes mentales diferentes en cada persona que se encuentra con él, y si esta persona es de otra cultura la diferencia sería mayor. La imagen que puede tener un árabe cuando se habla de pan (mayoritariamente hecho a base de trigo) es diferente a la de un mexicano, en el que el pan en su país está preparado a base de maíz.

Entonces, la pregunta que se impone en esta situación es ¿cuáles son los problemas culturales que puede enfrentar el traductor literario en el proceso de traducción? y ¿cómo puede esquivarlos?

En su artículo «Linguistics and Ethnology in Translation Problems», Nida (1945) estudia los problemas de traducción planteados por las diferencias culturales y establece cinco ámbitos capaces de crear esas diferencias culturales:

1. Las diferencias de ecologías en el mundo, que producen elementos característicos no conocidos por otras culturas.
2. Las diferencias de cultura material, por ejemplo, la referencia a ciertos procesos agrícolas.
3. Las diferencias de cultura social en función de los hábitos y organización social.
4. Las diferencias de cultura religiosa.
5. Las diferencias de cultura lingüística (fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxicas).

Según Hurtado Albir (2001) no hay un consenso ni una clasificación acerca del problema de traducción, solo hay la dificultad de traducción que es la situación en la que el traductor no logra encontrar una solución adecuada por la falta de comprensión o la poca documentación, mientras que el problema de traducción es la situación que supone la imposibilidad de encontrar un equivalente funcional sin importar la competencia del traductor.

No obstante, la autora (2001:288) realiza una clasificación de los problemas de traducción que se dividen en cinco tipos:

1. *Problemas lingüísticos*: relacionados con el plano léxico y morfosintáctico.
2. *Problemas textuales*: relacionados con cuestiones de coherencia, progresión temática, cohesión, tipologías textuales y estilo.
3. *Problemas extralingüísticos*: relacionados con cuestiones temáticas, enciclopédicas y culturales.
4. *Problemas de intencionalidad*: relacionados con la captación de información del texto original.
5. *Problemas pragmáticos*: derivados del encargo de traducción, de las características del destinatario y del contexto en el que se efectúa la traducción.

Además, asegura que para resolver un problema de traducción hay que seguir un proceso con fases diferenciadas:

1. Identificación del problema;
2. Definición y representación del problema;
3. Formulación de una estrategia para resolverlo;
4. Organización de la información para poder aplicar la estrategia;
5. Distribución de recursos;
6. Supervisión del proceso;
7. Evaluación de la solución. (Hurtado Albir, 2001:286-287)

Asimismo, insiste en que para solucionar un problema de traducción los traductores tienen que recurrir a una serie de técnicas que ya hemos explicado anteriormente: Adaptación; Ampliación lingüística; Amplificación; Calco; Compensación; Comprensión lingüística; Creación discursiva; Descripción; Equivalente acuñado; Generalización; Modulación; Particularización; Préstamo; Reducción; Sustitución; Traducción literal; Transposición; Variación. (Hurtado Albir, 2001).

Para Nord (1991, p. 151), un problema de traducción es «un problema objetivo que todo traductor (independientemente de su nivel de competencia y de las condiciones técnicas de su trabajo) debe resolver en el transcurso de una tarea de traducción determinada»

Como Hurtado Albir, Nord, también, distingue entre problemas y dificultades de traducción:

> «Las dificultades de traducción son subjetivas, individuales, e interrumpen el proceso hasta que sean superadas mediante las herramientas adecuadas, mientras que los problemas de traducción son inter-subjetivos, generales, y han de ser solucionados mediante procedimientos traslativos que forman parte de la competencia traductora. Los dos conceptos pueden especificarse en cuatro tipos.» (2009, p. 233).

La traductóloga expone que hay cuatro tipos de dificultades que hay que resolver: 1) las dificultades textuales; 2) las dificultades competenciales; 3) las dificultades profesionales y 4) las dificultades técnicas. En cuanto a los problemas son: 1) los problemas pragmáticos de traducción (PPT); 2) los problemas culturales de traducción (PCT); 3) los problemas lingüísticos de traducción (PLT) y 4) los problemas de traducción extraordinarios.

6. METODOLOGÍA DEL TRABAJO

En primera instancia, cabe mencionar que el análisis práctico de nuestro estudio se basa en el análisis de las técnicas de traducción utilizadas para solventar los problemas culturales de la traducción de culturemas del español al árabe.

En todo momento, en nuestro análisis práctico, nos hemos apoyado en el listado de técnicas de traducción propuesto por Hurtado Albir y Molina (2001) para discutir la validez de las soluciones aportadas en transmitir el mensaje del texto fuente.

Para este fin, hemos elegido un texto original titulado Pedro Páramo y hemos identificado unos culturemas susceptibles de crear problemas culturales al lector del texto traducido. A posteriori, hemos relacionado los culturemas del texto origen con sus soluciones en tres traducciones árabes del mismo texto. Luego, hemos analizado las técnicas empleadas por los tres traductores incluyendo ejemplos contrastivos que plasman los problemas culturales encontrados.

Con el propósito de realizar un análisis preciso de los problemas ocasionados, hemos decidido elegir tres traducciones directas del mismo texto original:

- El *TM43[1]* fue publicado en 2013 en la editorial Darathar por Sāleḥ ʿAlmāniy, reconocido traductor árabe de la literatura hispanoamericana.
- El *TM2* fue realizado en 2013 en el Ministerio de Cultura egipcio por la traductora egipcia Sherīn ʻṢmat.
- El *TM3* lo tradujo el iraquí Maruān Ibrāhīm en 1990, y fue publicado en la editorial Dar El Mamoun.

En cuanto al texto fuente, en nuestro trabajo nos hemos enfocado en la cuarta edición publicada en 1986 por José Carlos González Boixo en la editorial Cátedra, porque incluye comentarios explicativos del lenguaje de Rulfo.

Pedro Páramo salió a la luz en 1955 y es una de las novelas más complejas y emblemáticas del mundo literario. El título remite explícitamente al personaje principal de la trama y la novela se contextualiza en un momento histórico y un espacio geográfico bien determinados, y describe los problemas que vivían los mexicanos de aquella época como el tema del campo, el caciquismo, la miseria, el hambre, la iglesia...

A nivel lingüístico, la obra del gran escritor mexicano se caracteriza por la presencia de coloquialismos, regionalismos y la abundancia de referencias culturales que conllevan ciertas dificultades de comprensión y de traducción a un lector que desconoce totalmente dicha realidad.

La dimensión cultural se nota en la novela a través del léxico utilizado cuya traducción incluye dificultades traductológicas por la presencia de culturemas que son unos términos existentes solo en una cultura en particular y que tienen connotaciones que no siempre se pueden entender y desde luego transmitir en otro idioma. Dichos elementos no son com-

[43] Texto meta

prensibles para los lectores árabes ajenos a la realidad lingüística y cultural mexicana, lo que los convierte en verdaderos problemas de traducción.

7. ANÁLISIS DE LOS CULTUREMAS Y SUS PROBLEMAS CULTURALES

En este apartado, vamos a presentar las diferentes soluciones que han tomado los traductores al enfrentarse a los culturemas mexicanos en el texto original *Pedro Páramo* de Juan Rulfo. Organizamos el análisis en forma de tabla en la que incluimos el texto original, los tres textos meta, una retrotraducción al español (hecha por nosotros) y las técnicas de traducción. Cabe subrayar que por la extensión limitada del artículo, solo incluimos unos culturemas que nos parece que reflejan la problemática de este estudio.

1. La inexistencia de equivalentes

En el proceso de la traducción de culturemas, a veces, el traductor se encuentra ante la dificultad de que la lengua meta no dispone de ningún léxico equivalente y de que la cultura meta carece de conceptos característicos del término original.

Vinay y Darbelnet se refieren a lacunae para aludir a esos vacíos:

> «Each source language has its gaps, which are not necessarily the same as those of the target language. Translators must be aware of the fact that in the source language there are words which do not have a match in the target language» (1995, p. 65).

Es el caso de los culturemas «Atole» y «San Pascual Bailón». Ante la imposibilidad de reproducir en la lengua árabe los valores denotativos y mucho menos los connotativos que conllevan estos términos, los traductores optan por la técnica más frecuente para superar problemas conceptuales que existen en la lengua meta, aquí el árabe: el empleo del préstamo.

Esta técnica permite sustituir la inexistencia de un término equivalente sin causar pérdidas y/o ganancias que cualquier otra técnica de traduc-

ción. No obstante, si la lengua meta no cuenta con ninguna representación cercana previa, el culturema prestado resultaría extraño para el lector final, por lo cual, al querer mantener el rasgo cultural se perdería el significado. Entonces, para evitar tal situación, en ocasiones es recomendable recurrir a la amplificación con una nota a pie de página para poder recuperar la pérdida de informaciones para el lector meta.

TABLA 2: *análisis del culturema "**Atole**"*

TO: 155 Un cedazo para colar el **atole**(*). (*)Atole: (del nahua atolli) Méx., bebida con maíz cocido y disuelto en agua hervida; también se hace con leche. Es un alimento muy usado en México.		
TM1: 131 *Préstamo + Amplificación*	منخل لتصفية **الأتولي**(*). (*)الأتولي: مشروب مكسيكي يُقطر من الذرة.	Un cedazo para colar el **atole** (*). (*)Atole: bebida mexicana hecha a base de maíz.
TM2: 161 *Préstamo*	منخل لتصفية **الأتولي**.	Un cedazo para colar el **atole**.
TM3: 161 *Préstamo + Amplificación*	منخلاً لتصفية **الاتوله**(*). (*) الاتوله: شراب مصنوع من الشعير المطبوخ يذاب في ماء مغلى ويمكن استعماله مع الحليب وهو نوع من انواع الغذاء المستعمل بكثرة في المكسيك.	Un cedazo para colar el **atole** (*). (*)Atole: bebida hecha con cebada cocida y disuelta en agua hervida; también se hace con leche. Es un alimento muy usado en México.

Fuente: elaboración propia

El atole es una bebida espesa que se hace con maíz cocido y disuelto en agua hervida. En México, es bastante popular, sin embargo, en la cultura árabe no es muy habitual este tipo de bebidas a base de maíz, por ende, creemos que el lector árabe no está familiarizado con ellas.

En este ejemplo, los traductores han decidido traducir el culturema con el préstamo «الأتولي», y opinamos que el uso de esta técnica junto con la amplificación (nota a pie de página) es aceptable, porque acerca más la idea del culturema al lector.

TABLA 3: *análisis del culturema "**San Pascual Bailón**"*

TO: 175 « ¡Válgame! Si no serán los tres toques de **San Pascual Bailón**, que viene a avisarle a algún devoto suyo que ha llegado la hora de su muerte.»		
TM1: 157 *Préstamo*	«نجني يا رب! إن لم تكن هذه هي طرقات القديس **باسكوال بايلون** الثلاث، وهو آت لينذر أحد أتقيائه بأن ساعة موته قد حانت.»	«¡Válgame Dios! Si estos no serán los tres toques de **San Pascual Bailón**, que viene a avisarle a algún devoto suyo que ha llegado la hora de su muerte.»
TM2: 192 *Préstamo*	«نجني يا رب! لو لم تكن هذه الخبطات الثلاث لسان **باسكوال بايلون**، الذي جاء لينذر أحد الأتقياء بأن ساعة موته قد حانت.»	«¡Válgame Dios! Si estos no serán los tres toques de **San Pascual Bailón**, que viene a avisarle a algún devoto que ha llegado la hora de su muerte.»
TM3: 185 *Préstamo*	«الرحمة ياإلهي! عسى ألا تكون ضربات القديس **سان باسكوال بايلون** لانذارنا بأن ساعة موتنا قد حانت.»	«¡Misericordia Dios mío! Si no serán los toques de **San Pascual Bailón**, que viene a avisarnos que ha llegado la hora de nuestra muerte.»

Fuente: elaboración propia

Pascual Bailón es un santo conocido como mediador ante Dios en el momento del último viaje terrenal. Se dice que avisa a la persona con

tres toques tres días antes de morir para que pueda despedirse de su familia, de sus conocidos, de todo el mundo terrenal en general.

En este microtexto, los tres traductores han decidido prestar el nombre del santo «باسكوال بايلون». Dicha transliteración encaja en las versiones árabes, a pesar de que nos parece que sería oportuno añadir una nota a pie de página para explicar más el elemento y el contexto en el que se usa.

2. La incomprensión del culturema

Witte opina que el traductor debe ser lo suficientemente competente para identificar los culturemas: «un fenómeno sólo se puede considerar 'específico' de una cultura a partir de una comparación, es decir, la afirmación de que un determinado fenómeno constituye un rasgo específico de una cultura dada se basa evidentemente, en algún tipo de comparación intercultural» (2008, p. 144).

Asimismo, para transferir estos elementos a otra realidad sociocultural distinta, el traductor tiene que amplificar sus experiencias, disponer de una competencia cultural meta firme y dominar la realidad sociocultural del texto origen para evitar problemas de comprensión y errores de traducción:

> «El traductor posee no sólo capacidad bilingüe sino una perspectiva bicultural. Los traductores median entre culturas (lo cual incluye ideologías, los sistemas morales y las estructuras sociopolíticas) con el objetivo de vencer las dificultades que atraviesan el camino que lleva a la transferencia de significado. Lo que tiene valor como signo en una comunidad cultural puede estar desprovisto de significación en otra, y el traductor se encuentra inmejorablemente situado para identificar la disparidad y tratar de resolverla.» (Hatim y Mason, 1995, p. 282)

TABLA 4: *análisis del culturema "**Estar brava la luna"***

TO: 82 » La cosa es que el tal Osorio le pronosticó a tu madre, cuando fue a verlo, «esa noche no debía repegarse a ningún hombre porque **estaba brava la luna**(*)». (*)Alusión a la menstruación. La luna aparece como símbolo asociado a la mujer en numerosas culturas, relacionada principalmente con la fertilidad.		
TM1: 37 *Traducción literal*	>> والقضية أن المدعو أوسوريو قد تكهن لأمك، عندما ذهبتْ لمقابلته، بأنه عليها ألا تضاجع أي رجل هذه الليلة لأن **القمر هائج**.	» La cosa es que el tal Osorio le pronosticó a tu madre, cuando fue a verlo que esta noche no debía repegarse a ningún hombre porque **estaba brava la luna**.
TM2: 52 *Traducción literal*	>> المسألة هي أن ذلك الأوسوريو تكهن لأمك - حين ذهبت لرؤيته - بأن هذه الليلة يجب عليها ألا تضاجع أي رجل لأن **القمر هائج**.	» La cosa es que el tal Osorio le pronosticó a tu madre -cuando fue a verlo – que esta noche no debía repegarse a ningún hombre porque **estaba brava la luna**.
TM3: 77 *Reducción + Amplificación*	>> المسألة هي ان ذلك الشخص المدعو أوسوريو قرأ طالع والدتك عندما ذهب لمشاهدتها قائلاً: (لا تستسلمي الى اي رجل في هذه الليلة لان **القمر بدر**(*)) (*) اشارة الى الدورة الشهرية. يظهر القمر رمزاً له علاقة بأكثر من حضارة ويشير كذلك الى الخصوبة.	» La cosa es que el tal Osorio le pronosticó a tu madre, cuando fue a verlo diciendo: (esta noche no debía repegarse a ningún hombre porque **la luna está llena**(*)). (*)Alusión a la menstruación. La luna aparece como símbolo asociado a la fertilidad en numerosas civilizaciones.

Fuente: elaboración propia

En las creencias náhuatl, la menstruación es «la sangre que proviene de la luna». La menstruación y la luna son semejantes, porque tanto el período como la luna pasan por cuatro fases: la menstrual, la folicular, la ovulatoria y la lútea, frente a la luna nueva, luna creciente, luna llena y luna menguante.

En el presente ejemplo, la expresión estar brava la luna ha sido traducida de forma literal «القمر هائج» por los TM1 y TM2. En cambio, el traductor del TM3 ha usado la expresión «بدر القمر» (la luna está llena) y ha añadido una nota a pie de página que explica el significado de la expresión, sin embargo, su solución queda extraña en el texto árabe.

Pensamos que el resultado es sorprendente y no parece natural para el lector árabe, porque las expresiones usadas no encajan en el contexto meta, y desorientan la connotación original.

TABLA 5: *análisis del culturema "**Capitana**"*

TO: 71 ¿Cómo me dijo aquel fulano que se llamaba esta yerba? «La **capitana**(*), señor […]. (*) Capitana: planta silvestre, de carácter medicinal.		
TM1: 24 *Reducción*	كيف قال لي ذلك الشخص عن اسم هذه العشبة؟ **الحاكمة** يا سيدي.	¿Cómo me dijo aquel fulano que se llamaba esta yerba? **La gobernadora**, señor.
TM2: 37 *Préstamo*	ماذا قال لي ذلك الشخص عن اسم ذلك العشب؟ **لاكابيتانا**، يا سيدي.	¿Cómo me dijo aquel fulano que se llamaba esa yerba? **La capitana**, señor.
TM3: 65 *Reducción*	ماذا سمى ذلك الشخص تلك الأعشاب؟: **القبطان** يا سيدي،	¿Cómo llamó aquel fulano esas yerbas? **El capitán**, señor.

Fuente: elaboración propia

La capitana o la capitaneja es una planta perenne silvestre medicinal originaria de México, cuyo correspondiente en árabe no existe.

En este fragmento, el TM1 se ha alejado del sentido original del culturema, porque ha incluido el término «الحاكمة» (gobernadora) que resulta raro en el texto y contexto de llegada. Probablemente, para el traductor «الحاكمة» es sinónimo del término capitana (قبطانة) femenino de capitán (قبطان). Consideramos que su propuesta es una reducción del significado original.

El TM2 ha mantenido el culturema mediante el préstamo «لاكابيتانا», que también ha dejado al lector árabe confuso con su transliteración. Por su parte, el TM3 ha empleado «القبطان» (capitán) que tampoco es comprensible en el contexto.

Ninguna de las soluciones propuestas por los tres textos meta es pertinente, ya que resultan incomprensibles y no consiguen transmitir el significado del culturema.

3. La pérdida de informaciones importantes

La traducción de una palabra de una lengua a otra siempre conlleva la pérdida de algún detalle, puesto que no hay ni equivalentes exactos ni sinónimos plenos (Bassnett, 1991). Asimismo, el significado que puede tener una palabra es diferente para cada persona, ésta que se basa en sus propias experiencias para entenderlo. Veamos algunos ejemplos de culturemas cuya traducción al árabe ha conllevado pérdidas importantes:

TABLA 6: *análisis del culturema "**Tortilla**"*

TO: 124 Encontré un trozo de cecina y encima de las brasas unas **tortillas**(*) (*)Tortilla: Amer., pan en forma de disco como del diámetro de un plato, por lo común de masa de maíz, cocida en comal, que constituye la base de la alimentación de la gente pobre, del campesinado y del indígena, usando mucho también en la mesa de cualquier categoría social.		
TM1: 90 *Reducción*	وجدت قطعة من اللحم المقدد وبعض **أقراص العجة** على الموقد.	Encontré un trozo de cecina y unos **discos de tortilla** encima del fogón.
TM2: 115 *Reducción*	وجدت قطعة لحم مقدد **وعجة** فوق الموقد.	Encontré un trozo de cecina y una **tortilla** encima del fogón.
TM3: 125 *Reducción*	وجدت قطعة من اللحم المقدد وقليلاً من **العجة** على النار.	Encontré un trozo de cecina y un poco de **tortilla** encima del fuego.

TO : 166 Sólo se les oyó sorber el chocolate cuando les trajeron el chocolate, y masticar **tortilla tras tortilla** cuando les arrimaron los frijoles.		
TM1: 145 *Reducción*	سُمعوا فقط وهم يرشفون الشوكولاتة عندما قدموا لهم الشوكولاتة، وهم يمضغون **قرص عجة بعد آخر** عندما قدموا لهم عجة اللوبياء.	Sólo se les oyó sorber el chocolate cuando les trajeron el chocolate, y masticar **disco de tortilla tras otro** cuando les dieron tortillas de frijoles.
TM2: 178 *Reducción*	ولم يُسمع سوى ارتشافهم للشوكولاتة عندما قدموا إليهم الشوكولاتة، ومضغهم **لعِجَّة بعد أخرى** عندما ضايفوهم بعجة الفاصوليا.	Sólo se les oyó sorber el chocolate cuando les trajeron el chocolate, y masticar **tortilla tras**

		otra cuando les hospedaron con tortilla de frijoles.
TM3: 175 *Reducción*	وكان من المستطاع سماع صوت ارتشافهم عصير الشوكولاتة عندما قدم لهم وسماع اصوات مضغهم **الفطائر تلو الفطائر** حين قربوا منهم صحون الفاصوليا.	Era posible oír sorber el zumo de chocolate cuando se lo presentaron, y oír masticar **pasteles tras pasteles** cuando se les acercaron los platos de frijoles.

Fuente: elaboración propia

La tortilla es un término polisémico. Según el Diccionario de Americanismos hay varios tipos de tortillas: la española hecha a base de huevos y patatas; la mexicana, a la que se refiere Juan Rulfo, que es un tipo de pan preparado con harina de maíz y a veces de trigo; la ecuatoriana elaborada con puré de patatas y queso…

En este contexto y teniendo en cuenta que la novela transcurre en México, tortilla alude a رقاقة من الذرة o قرص من الذرة. Los tres textos meta han traducido el culturema por «عجة» (tortilla española), y «فطائر» (pasteles), que son soluciones extrañas si tomamos en consideración el contexto del fragmento, por eso, clasificamos las técnicas empleadas como una reducción, porque podrían provocar un malentendido en la comprensión y recepción del culturema. Opinamos que el uso de dichas soluciones se debe a un lapsus o descuido por parte de los traductores árabes.

TABLA 7: *análisis del culturema "**Paraíso**"*

TO: 188 Pasaste rozando con tu cuerpo las ramas del **paraíso** que está en le vereda y llevaste con tu aire sus últimas hojas.		
TM1: 175 *Traducción literal + Amplificación*	كنت تحكين بجسدك أغصان **الجنة الخضراء**، وحملت في هوائك آخر أوراقها.	Rozaste con tu cuerpo las ramas del **paraíso verde** y llevaste con tu aire sus últimas hojas.
TM2: 212 *Traducción literal*	كنتِ تمرين وتحكين بجسدك أغصان **الفردوس** التي كانت في طريقك، وحملتِ في هوائك أوراقها الأخيرة.	Pasaste rozando con tu cuerpo las ramas del **paraíso** que estaban en tu vereda, y llevaste con tu aire sus últimas hojas.
TM3: 200 *Traducción literal*	سرت وانت تجرفين بجسدك غصون **الجنة** التي كانت موجودة في الصراط وحملت بأنفاسك اوراقها الاخيرة.	Pasaste arrastrando con tu cuerpo las ramas del **paraíso** que estaba en la vereda, y llevaste con tu aliento sus últimas hojas.

Fuente: elaboración propia

En este ejemplo, los traductores han optado por la traducción literal del culturema: «الجنة» y «الفردوس», sin embargo, sus soluciones son impertinentes, porque no reflejan el significado original de la palabra.

Paraíso es el nombre que en México se da al cinamomo, un árbol que se distribuye en el Caribe, Norteamérica y Oceanía, cuyo equivalente acuñado en árabe es الزنزلخت.

Pensamos que las soluciones adoptadas por los tres textos se deben probablemente al hecho de que el nombre del árbol en el contexto podría, tal vez, referirse también al paraíso en su sentido literal.

4. La falta de naturalidad

El talento del traductor debe desempeñar un papel importante a la hora de optar por una u otra técnica ya que, algunas veces, la solución adoptada resulta chocante, incomprensible y hasta ridícula.

Si el culturema no es de gran importancia o su inclusión es susceptible de provocar problemas de comprensión o de naturalidad, el traductor tiene que buscar minuciosamente un equivalente funcional que pueda sustituir el término original. Se pretende utilizar equivalentes lo más naturales posibles para no chocar al lector y no complicar la fluidez de su lectura y el placer que le proporciona el texto.

TABLA 8: *análisis del culturema "**Visitar madres**"*

TO: 132 - Pero ¿de dónde llegas, Miguel? - De por ahí, de **visitar madres**.		
TM1: 99 *Traducción literal*	- من أين أنت آت يا ميغيل؟ - من هنا، من **زيارة بعض الأمهات**.	- ¿De dónde llegas, Miguel? - De por aquí, de **visitar unas madres**.
TM2: 125 *Traducción literal*	- من أين أتيت يا ميجيل؟ - من هنا، من **زيارة الأمهات**.	- ¿De dónde llegaste, Miguel? - De por aquí, de **visitar madres**.
TM3: 133 *Traducción literal*	- من اين جئت يا ميغيل؟ - من هناك، كنت في **زيارة الامهات**.	- ¿De dónde llegaste, Miguel? - De por ahí, **estaba visitando madres.**

Fuente: elaboración propia

Según el DRAE[44], 'madre' es una palabra polisémica y puede significar también matriz que es útero. Entonces, deducimos que, en este contexto, con la expresión visitar madres se alude a tener relaciones sexuales.

Los tres textos meta omiten el significado erótico de la expresión y la traspasan literalmente «زيارة الامهات», lo que provoca serios problemas de comprensión para el lector meta. Con el uso de esta solución que carece de naturalidad se ha domesticado el culturema y el efecto y carga originales se han desaparecido por completo, perdiendo las características propias del texto original.

TABLA 9: *análisis del culturema "**Traficar viejas**"*

TO: 65 - ¿Y usted cree que don Pedro, con el genio que se carga, iba a permitir que su hijo siga **traficando viejas** (*)? (*)Viejas: dentro de las fórmulas de tratamiento en Hispanoamérica, y tal como aquí aparece, equivale a «mujer», sin especificación de edad.		
TM1: 53 *Traducción literal*	- وهل تعتقد أن دون بيدرو، بمزاجه، سيسمح لابنه بمتابعة **المتاجرة بالعجائز؟**	- ¿Y tú crees que don Pedro, con su genio, permitirá que su hijo siga **traficando viejas**?
TM2: 71 *Traducción literal*	- وهل تعتقد أن دون بدرو، بطبعه، سيسمح لابنه بمواصلة **المتاجرة بالعجائز؟**	- ¿Y tú crees que don Pedro, con su genio, permitirá que su hijo siga **traficando viejas**?
TM3: 92 *Equivalente acuñado*	- اتعتقدين ان دون بيدرو بمزاجه المعروف سيسمح لروح ابنه بالاستمرار **بملاحقة النساء**.	- ¿Y tú crees que don Pedro, con su conocido genio, permitirá que el ánima de su hijo siga **traficando viejas**?

Fuente: elaboración propia

[44] Diccionario de la Real Academia Española

Los TM1 y TM2 han traducido la expresión literalmente «المتاجرة بالعجائز», manteniendo la palabra «viejas» que en México alude también a mujeres de toda edad. Con esta solución, seguramente, el lector árabe se queda confuso por la literalidad que no encaje en el contexto. En cambio, el TM3 ha realizado la trasferencia al árabe mediante el equivalente acuñado «ملاحقة النساء», una propuesta que consideramos que es conveniente.

5. El problema de la intraducibilidad

La presencia de un culturema en un texto literario está relacionada con la dicotomía traducibilidad e intraducibilidad, uno de los desafíos más difíciles de superar en la traducción literaria. Aparte de su función estética, el elemento cultural acerca el lector meta a una realidad que desconoce, por eso requiere adoptar técnicas apropiadas.

TABLA 10: *análisis del culturema "**Tilcuatazos**"*

TO: 164 «De todos modos, 'los **tilcuatazos'** que se van a llevar estos locos», pensó.		
TM1: 143 *Préstamo*	فكر: «يا **للتلكواتات** التي سيتلقاها هؤلاء الحمقى على كل حال.»	«De todos modos, los **tilcuatazos** que se van a recibir estos locos», pensó.
TM2: 175 *Préstamo*	«في جميع الأحوال، سيعاني هؤلاء المجانين من **التلكواتات** التي سيتلقونها»، فكر.	«De todos modos, estos locos van a sufrir de los **tilcuatazos** que se van a recibir», pensó.
TM3: 172 *Traducción literal*	فكر: «في كل الأحوال فان هؤلاء (**الافاعي**) سيطردون اولئك المجانين.»	«De todos modos, (estos **tilcuates**) se van a echar a aquellos locos», pensó.

Fuente: elaboración propia

En este ejemplo, estamos ante un término puramente mexicano que tiene sus raíces en la cultura náhuatl. Tilcuatazo proviene de la palabra

tilcuate que designa una especie de víbora negra que ataca al hombre y a las demás serpientes.

Los diccionarios no recogen dicha palabra cuyo significado, probablemente, podría referirse a «golpes». Los TM1 y TM2 lo han traducido mediante el préstamo «تلكواتات» y el TM3 lo ha traspasado literalmente «الافاعي», haciendo mención al significado original de la palabra tilcuate.

Ante la imposibilidad de encontrar un equivalente funcional, los traductores han recurrido al préstamo, que consiste en adoptar el término de la lengua origen tal cual, naturalizándolo a la grafía y fonología de la lengua meta para facilitar su comprensión por parte de los lectores árabes.

TABLA 11: *análisis del culturema "**No dar agua ni al gallo de la pasión**"*

TO: 167 - Éste «**no le daría agua ni al gallo de la pasión**».		
TM1: 147 *Traducción literal*	- هذا «**لا يعطي ماء حتى لديك آلام المسيح**».	Esto «**no le daría agua ni al gallo de los dolores de Cristo**».
TM2: 180 *Traducción literal*	- هذا «**لن يعطي ماءً حتى لو كنت تعاني آلام المسيح**».	- Esto «**no le daría agua aunque sufres los dolores de Cristo**».
TM3: 176 *Creación discursiva*	- **ان هذا لا يروي ظمأنا**.	- **Esto no sacia nuestra sed.**

Fuente: elaboración propia

No dar agua ni al gallo de la pasión es un refrán mexicano que designa una persona egoísta y excesivamente tacaña, que no hace favores ni da ayuda económica ni al más necesitado.

El gallo de la pasión forma parte de la historia de la Cristiandad ya que tiene relación con Pedro, uno de los apóstoles de Jesús, que negó ser seguidor de su Maestro para evitar su detención y su crucifixión. Antes

de su ejecución y en la última cena, Jesús anunció que sería traicionado por uno de sus discípulos, y Pedro se levantó para defenderse y asegurarle que él nunca lo haría, sin embargo, Cristo le contestó diciendo: «antes que el gallo cante dos veces, me negarás tres».

Es muy difícil traducir esta referencia cultural al árabe, no obstante, los traductores han intentado traspasarla mediante la traducción literal usada por los TM1 y TM2 «لا يعطي ماء حتى لديك آلام المسيح» y « لن يعطي ماءً حتى لو كنت تعاني آلام المسيح» respectivamente, y la creación discursiva empleada por el TM3 «لا يروي ظمأنا» (no sacia nuestra sed), una solución adecuada que aunque no es su equivalente acuñado consigue transmitir la idea de la expresión original.

8. CONCLUSIONES

La problemática de los culturemas en la traducción literaria sigue llamando la atención de los académicos y expertos en el tema. Una de las propuestas más recientes y llamativas es la de Lucía Molina que usa el término culturema y lo clasifica en cuatro ámbitos culturales diferentes y bien detallados, que facilitan su catalogación en cualquier obra literaria.

Además, la propuesta de la misma académica con Hurtado Albir acerca de las técnicas de traducción de este tipo de elementos es muy detallada y relevante, ya que hemos probado su eficacia y validez en transmitir las diferencias culturales del español al árabe en este estudio y en trabajos ya publicados.

La distancia geográfica, las diferencias socioculturales, el desfase temporal, entre otros factores, forman un desafío para la comprensión y desde luego la traducción del texto. El traductor tiene que deshacer de la angustia de mantener la misma carga cultural y del miedo a no poder producir el mismo efecto del original.

El texto de Rulfo constituye para el traductor el desafío de lograr un equilibrio entre las probables pérdidas y la obligación de apoyar la visibilidad del texto fuente. Los culturemas presentan un problema a nivel traductológico, porque implican la necesidad de usar una técnica

adecuada y funcional para compensar la información perdida durante el acto traslativo.

A medida que realizamos el análisis, nos damos cuenta de que el traductor dispone de una amplia gama de técnicas de traducción, sin embargo, elegir la técnica adecuada depende de su valoración personal para conseguir el mismo efecto en el lector meta.

En efecto, hemos notado que en ciertas ocasiones es más apropiado mezclar diferentes técnicas, ya que no existe una única técnica de traducción ni una única forma de solucionar los problemas surgidos en el proceso de traducción de los culturemas.

A pesar de que los tres traductores parten del mismo texto original y se enfrentan a los mismos problemas, en algunas ocasiones, cada uno de ellos toma decisiones diferentes que conducen a traducciones prácticamente distintas.

Pero, cabe decir que los tres traductores han intentado ser lo más fieles posible al original en español, recurriendo a diversas técnicas para permitir que el lector tenga la mayor comprensión posible de la cultura mexicana, y el mismo efecto que los culturemas tienen en el texto origen.

En cuanto a los problemas detectados son de sentido o falta de comprensión, que pueden deberse a un mal análisis sintáctico o un desconocimiento léxico. Las carencias son definitivamente ineludibles porque se deben a unas propiedades características de las lenguas, y también dependen del vocabulario y de la evolución de cada lengua. En algunos casos, la lengua árabe no tiene términos o expresiones para designar un culturema, lo que obliga al traductor a optar por el préstamo o por no incluir el término en el texto traducido.

Aparte del requisito de ser bilingüe, el traductor debe ser bicultural para que su traducción se sienta como si fuera escrita en la lengua meta, puesto que, en nuestro caso, el español y el árabe son dos lenguas diferentes y pertenecen a culturas distintas.

Entonces, la amplia perspectiva bicultural se ha convertido en una condición definitiva para el traductor. Para producir una traducción de calidad, el traductor ha de adquirir un suficiente dominio de las lenguas y las realidades culturales origen y meta. Asimismo, debe estar en las mejores condiciones de concentración para evitar el máximo posible de problemas culturales.

9. REFERENCIAS

ʿAlmāniy, S. (2013). *Bīdrū Bārāmū* [Pedro Páramo]. Dār Āṯar.

ʿṢmat, S. (2013). *Bīdrū Bārāmū* [Pedro Páramo]. Al haya al ʻāma li qoṣūr aṯaqāfa.

Bassnett, S. (*1991). Translation Studies*. *Routledge*.

Bassnett, S. y Lefevere, A. (*1990). Translation, History and Culture.* Pinter Publishers.

Gómez De Silva, G. (2003). *Diccionario Breve de Mexicanismos*. Academia Mexicana.

Hatim, B. y Mason, I. (1995). *El traductor como mediador. En Teoría de la traducción: una aproximación al discurso.* Editorial Ariel.

Hell, V. (1986). *La idea de cultura.* Fondo de Cultura Económica.

Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y Traductología: Introducción a la traductología.* Cátedra.

Ibrāhīm, M. (1990). *Bīdrū Bārāmū* [Pedro Páramo]. Dār Al māmūn.

Katan, D. (1999). *Translating Cultures: An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators.* St. Jerome Publishing.

Luque Nadal, L. (2009). Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?. *Language Design*, 11, 93-120.

Martínez García, A. (1996). Cultura y Traducción. Contrastes, vol.1, n°.1, 173-190.

Mogorrón Huerta, P. (2009). Del origen paremiológico de algunas locuciones. *Paremia*, 18, 65-76.

Molina Martínez, L. (2006). *El otoño del pingüino. Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Publicacions de la Univesrsitat Jaume I.

Newmark, P. (1992). *Manual de traducción.* Cátedra.

Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Prentice Hall International (UK) Ltd.

Nida, E. (1945). Linguistics and Ethnology in Translation Problems. *Word*, 1, 194-208.

Nord, C. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de la traducción. *Mutatis Mutandis*, vol. 2, (2), 209-293.

Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. St. Jerome.

Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation Theory: Methodology and Didactic Applications of a Model of Translation Oriented Text Analysis*. Rodopi.

Nord, C. (2012). *Texto base-texto meta: Un modelo funcional de análisis pretraslativo.* Publicacions de la Universitat de Jaume I.

Ortega Y Gasset, J. (1933). *En torno a Galileo: esquema de las crisis.* Revista de occidente.

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española (23ª ed.*). Espasa.

Rulfo, J. (1986). *Pedro Páramo*. Cátedra.

Vinay, J. y Darbelnet, J. (1995). *Comparative stylistics of French and English. A methodology for translation.* John Benjamins.

Witte, H. (2008). *Traducción y percepción intercultural*. Comares.

ENCUENTROS EN EL *RIZOMA* ENTRE LA TRADUCCIÓN Y LA INTERCOMPRENSIÓN ROMÁNICA

GONZALO LLAMEDO-PANDIELLA
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

La traducción se ha convertido en una práctica comunicativa esencial, ante un marco internacional de desarrollo socioeconómico basado en dinámicas globalizadoras que potencian las interacciones transfronterizas y activan fenómenos de hibridación cultural (Han, 2018). El carácter dinámico y *reticular* de dichos procesos relacionales explica que sea cada vez más complicado escapar a esta realidad *babelizada*. Por ello, se ha reclamado con urgencia la promoción de estrategias eficaces de convivencia (Oustinoff, 2008).

Como consecuencia de esta necesidad, en los últimos treinta años, la Unión Europea ha dirigido su política lingüística y cultural a la defensa de su diversidad interna, para promoverla como un recurso valioso mediante la creación de programas internacionales orientados al fomento de la educación plurilingüe e intercultural (Canderlier, 2012). Con este enfoque, se ha contribuido a modificar progresivamente los imaginarios sociales y académicos que existían sobre el contacto de lenguas y culturas, revolucionando en estas décadas su tratamiento (Auger, 2018).

A esta transformación, también han contribuido los avances de los estudios poscoloniales y del pensamiento posestructuralista, cuyo desarrollo ha avivado un cambio de paradigma en la concepción del mundo y en la representación discursiva de su complejidad (Villegas, 2018). Dichos enfoques han calado en el campo de la traductología, despertando nuevas sensibilidades en torno a la definición de los procesos de traducción, como se muestra en el desarrollo de investigaciones que

ponen en relación la traducción con el modelo epistemológico de *rizoma*, descrito por los filósofos Gilles Deleuze y Félix Guattari (1977). En concreto, en los últimos años se han venido publicando trabajos definen el acto de traducir como una práctica *rizomática* (Vidal, 2007) o en los que se sostiene que la traducción ha de ser trabajada "a la manera de *rizoma*" (Arduini y Nergaard, 2011, p. 9). Estas referencias, lejos de constituir una mera coincidencia, forman parte de un fenómeno mucho más amplio de recepción transversal del modelo epistemológico de *rizoma*, el cual está afectando a numerosas ciencias, como la medicina (Almirón, 2008), la musicología (Rodríguez-Quiles), la psicología (Rey y Granese, 2019) o la pedagogía. (Llamedo-Pandiella, 2023a). Además, dicha teoría presenta un rendimiento notable en los campos de la glotodidáctica y la didáctica de la *intercomprensión*, debido a que la metáfora del *rizoma* se ha mostrado útil para explicar, de una manera dinámica y plástica, nociones particularmente abstractas y complejas, como la de *interlengua* (Medina Granda, 2022). Igualmente, en la literatura de estos ámbitos se ha plasmado que es posible elaborar un currículo de carácter *rizomático* y concebir la clase de manera más interactiva, como un *aula rizoma* (Acaso, 2011; Gontijo, 2013).

A tenor de las consideraciones expresadas, se estima pertinente explorar en profundidad el cambio que se ha producido en la orientación de los estudios dedicados a la interacción entre las lenguas, atendiendo de manera particular a su estrecho vínculo con el modelo de pensamiento *deleuziano*. Con este propósito, se presenta el siguiente análisis, de naturaleza descriptiva y reflexiva, consistente caracterizar las conexiones que existen entre los procesos de traducción y de *intercomprensión*, así como entre sus respectivos campos de análisis, con objeto de hacerlos confluir en su relación compartida con el modelo de *rizoma*.

2. RELACIONES CONCEPTUALES

Tanto los estudios de *traducción* como las investigaciones sobre i*ntercomprensión* se caracterizan por la solidez y amplitud de sus trayectorias. Ambos conceptos han sido empleados en referencia a procesos, actividades, a actos comunicativos, a resultados, a prácticas intercultu-

rales y a ámbitos de estudio. Por ello, hasta la fecha, han sido innumerables los trabajos orientados a describirlos y a definir sus respectivos ámbitos de desarrollo. Con frecuencia, se ha destacado la complejidad que entraña dicha labor, dado que su constante evolución obliga a una continua revisión y actualización de los términos en los que se definen (Gentile, 2020). No obstante, la dilatada trayectoria de dichos campos de análisis permite advertir la existencia de relaciones importantes entre ellos, en al menos, tres sentidos: como actos comunicativos, como campos de estudio y como recursos didácticos.

Con respecto al primer sentido, tanto la *traducción interlingüística* como la *intercomprensión lingüística* están ligadas por su naturaleza a una actividad de intercambio comunicativo que ha acompañado a los seres humanos en su cotidianidad desde tiempos remotos, favoreciendo su entendimiento. En el caso de la práctica de traducción, esta ha sido referida, desde distintos enfoques, como una adecuación eficaz de un discurso de una lengua origen a una lengua meta para garantizar una comprensión (Guzmán y Guzmán, 2009). Y, por su parte, de la intercomprensión se destaca la capacidad y habilidad para comprenderse de dos o más hablantes en contextos de comunicación exolingüe cuando cada uno emplea su lengua, siendo estas especialmente provechosas cuando se ponen en práctica entre idiomas de una misma familia lingüística, como se ha descrito para el ámbito romance en el que nos basamos (Martínez-Paricio y Pruñonosa Tomás, 2018). En suma, tanto la traducción como la intercomprensión constituyen actos de comunicación interlingüística y cultural que se sitúan *entre* las personas y los universos discursivos y socioculturales implicados en estos procesos. Además, se ha indicado que ambas actividades presentan una triple dimensión: *cognitiva*, al implicar la conexión de procesos mentales; *lingüística*, por tratar aspectos relativos al uso de las lenguas; y *social*, por su repercusión en el entendimiento intercultural (Andrade et al., 2019).

En segundo lugar, también se han desarrollado campos de estudio específicos en torno estos procesos comunicativos. Mientras que la formación en traducción para una profesión específica comenzó a partir de los años 30 del siglo pasado y la investigación didáctica de dicha for-

mación se inició a finales de los años 70, los estudios sobre intercomprensión son más recientes y se asientan a partir de los años 90 (Hurtado, 2019). No obstante, al margen de esta diferencia, en ambos ámbitos se han llevado a cabo investigaciones encaminadas a observar tanto la traducción como la intercomprensión desde tres perspectivas complementarias: una orientación *lingüístico-comunicativa*, dedicada al estudio del desarrollo y las particularidades de estos procesos comunicativos, así como la toma de conciencia de los recursos que se poseen para aprovecharlos; un enfoque *ético-político*, que se preocupa por abordar estas disciplinas en tanto contextos favorables a la creación de espacios de comunicación intercultural; y, por último, un abordaje *didáctico*, encaminado a analizar sus beneficios pedagógicos (Llamedo-Pandiella, 2023b; Mantegna, 2022). Además, los dos ámbitos de estudio se han desarrollado de una manera inter y transdisciplinaria, por tratar procesos que afectan de manera transversal a varios campos del saber y cuyo correcto funcionamiento obliga, necesariamente, a considerar una cosmovisión abierta y plural (Aguayo, 2017). De este modo, mientras que la traducción involucra a disciplinas como la lingüística, la literatura comparada, la sociología o la filosofía (Gentile, 2020), en el tratamiento didáctico de la intercomprensión entran en relación la lingüística aplicada, la lingüística textual, la psicología cognitiva y el constructivismo educativo, entre otros ámbitos y corrientes (Tassara y Villalón, 2014).

En tercer lugar, también se han desarrollado métodos de aprendizaje basados en la explotación pedagógica de la traducción y la intercomprensión. En el primer caso, es habitual el uso de la traducción pedagógica como una herramienta didáctica útil para el aprendizaje del latín en Secundaria y Bachillerato, siempre que esta actividad se realice de manera dinámica, integrando prácticas en equipo, considerando una variación en el canon de textos y permitiendo que el estudiantado se familiarice con los principios básicos de la traductología (Aguilar, 2015). Igualmente, en el caso de la intercomprensión, como se ha referido con anterioridad, se han creado numerosos itinerarios de estudio y de observación en paralelo de lenguas, especialmente cuando pertenecen a una misma familia, para facilitar el reconocimiento de sus analogías y agilizar el entendimiento, sin que las particularidades de cada una de

las lenguas consideradas en la comparación impidan la comprensión global del contenido (Tost, 2010).

3. SINERGIAS EN LOS PROCESOS COMUNICATIVOS

En lo que respecta a la dimensión lingüístico-comunicativa de la traducción y la intercomprensión, su afinidad queda demostrada en la presencia de cinco aspectos que caracterizan a ambos procesos de intercambio, como se expone a continuación.

En primer lugar, en ambos casos es central el papel de la *cognición*, dado que intervienen procesos cognitivos que favorecen la conexión de saberes previos y los aprovechan como una guía para avanzar en la comprensión (Silvestre, 2022). Esta actividad se traduce en la elaboración de *hipótesis de transferencia*, que resultan de la comparación de las similitudes y diferencias existentes entre la(s) lengua(s) meta y la lengua de partida (Meissner et al., 2004; Rosi, 2020). Gracias a esta labor relacional y contrastiva, a medida que los agentes implicados en los procesos de traducción y de intercomprensión operan con diversas lenguas, interiorizan mejor sus parecidos y sus particularidades, desarrollando un *intersistema plurilingüe*. Esta *interlengua* se define como un sistema de conocimientos lingüísticos idiosincrásico de las personas que aprenden y manejan una segunda lengua o una lengua extranjera (Pizarro, 2020), esto es: una *pasarela* entre lenguas, que se encuentra constante renovación, resultante de la conexión y observación personal de las correspondencias que existen entre los idiomas que cada aprendiente conoce (Medina Granda, 2022).

En segundo lugar, cabe señalar que, en estos procesos de descubrimiento del propio repertorio plurilingüe y de elaboración de diversas hipótesis, es probable cometer errores relacionados con la interferencia. Sin embargo, tanto en la actividad de traducción como en la intercomprensión, la exploración y la *rentabilidad del error* es legitimada como una parte natural del ejercicio interpretativo y aprovechada como recurso (Corder, 1987).

En tercer lugar, también cobra relevancia la noción de *mediación*, entendida en estos ámbitos como un recurso comunicativo y social, que

favorece la conexión entre dos espacios discursivos y, a su vez, activa un diálogo *entre* individuo y sociedad (North y Picardo, 2016; Picardo, 2012). Por un lado, la figura del traductor ha sido descrita en numerosas ocasiones como un agente mediador entre universos discursivos y culturales cuya distancia ha de ser salvada mediante un ejercicio cuidado de comprensión, interrelación y adecuación del sentido (Carrión, 2022; Parra y García, 2013; Witte, 1992). Por otro lado, el ejercicio de la intercomprensión requiere también una *mediación lingüística y cultural* constante (Calvi, 2017); además, en los métodos didácticos de intercomprensión, se considera la colaboración de una figura docente, denominada Monitor Didáctico Plurilingüe, cuya principal función es la mediación en el aprendizaje, como se describe en el conocido manual de intercomprensión románica *EuroComRom* (Meissner et al., 2004).

Una cuarta característica común es que esta mediación en situaciones comunicativas de aparente *inequivalencia* comporta la búsqueda constante de un *equilibrio*, dado que los procesos de traducción e intercomprensión son decisionales y se basan en sopesar ganancias y pérdidas. Asimismo, este balance contribuye a neutralizar las posibles asimetrías de carácter sociopolítico que hayan podido condicionar la situación y el tratamiento de las lenguas, como señalan los estudios de *glotopolítica* que se interesan por valorar los desequilibrios de poder en el espacio público de las lenguas (Cruz y Olave, 2020).

Por último, se ha de destacar que tanto los procesos de traducción como los de intercomprensión son, por su naturaleza original y compleja, altamente creativos. Por ello, la *creatividad* suele ser explotada en sus respectivos métodos didácticos como un recurso importante para favorecer el aprendizaje y mejorar la calidad de los resultados. No en vano, las estrategias mentales que se emplean en la traducción y la intercomprensión tienen una relación estrecha con los siguientes principios que recomiendan los expertos para favorecer la creatividad (Guilera, 2011): la *suspensión del juicio* y *pensamiento libre*, que consiste en evitar los posibles bloqueos mentales y dejar fluir la producción espontánea de ideas, para estimular aquellos procesos cognitivos que favorecen su conexión original; el *pensamiento metafórico*, basado en emplear referen-

tes conocidos para lograr acceder a información desconocida o compleja; la *transferencia conceptual*, es decir, la capacidad de resolver una dificultad aprovechando su similitud estructural con otros problemas que ya habían resueltos con anterioridad; la *distinta representación de un mismo problema*, entendida como una estrategia mental que permite plantear diversas posibilidades de abordar una cuestión compleja, como sucede en la traducción y la intercomprensión al aplicar el método comparativo y aprovechar la interlengua como recurso; la *atención a estímulos sensoriales*, los cuales transmiten información valiosa sobre las vivencias, que permiten completar la intervención de la mente racional con los aportes de las mentes instintiva, emocional e intuitiva; y, por último, el *pensamiento divergente* o *lateral*, que supone transitar aquellos caminos que habitualmente son menos empleados para buscar posibles soluciones, lo que implica superar bloqueos epistemológicos y desencorsetar lugares comunes.

4. CORRESPONDENCIAS DE LOS ENFOQUES DIDÁCTICOS

Todavía más, en lo que concierne al aprovechamiento didáctico de la traducción y la intercomprensión, existe una estrecha relación en el tratamiento de los tres aspectos clave que se señalan a continuación.

En primer lugar, tanto la traductología como la didáctica de la intercomprensión confían en dos principios pedagógicos que tienen un fundamento ético, los cuales resultan imprescindibles para lograr resultados eficaces: el *reconocimiento* y la *disposición* (Carrión, 2022). Por un lado, se ha señalado la necesidad de que los agentes implicados en los procesos de traducción y de intercomprensión muestren, respectivamente, una "capacidad de empatía" (Naranjo, 2018) y una "flexibilidad cognitiva" (Martins et al., 2011) que los predisponga a su encuentro con la alteridad y a su reconocimiento desde una perspectiva positiva y constructiva. Esta actitud de sensibilidad hacia la heterogeneidad lingüística y cultural es importante, dado que las tareas de traducción e intercomprensión suelen llevarse a cabo con frecuencia en contextos de carácter multilingüe y multicultural. Asimismo, por otro lado, se considera esencial que exista una *disposición* para conseguir la meta propuesta, manifiesta en la voluntad de comprender y la motivación por

expresarse de un modo inteligible (Martins, 2019). Como explican Konstantinidi y Costache (2020), la *disposición* es una habilidad que se activa ante situaciones concretas para evitar las confusiones y facilitar la resolución de problemas.

En segundo lugar, ambos campos coinciden en el sentido de su finalidad didáctica y en la manera de valorar los aprendizajes, dado que la traductología y la didáctica de la intercomprensión se orientan hacia un proceso pedagógico que sea: *significativo*, buscando el aprovechamiento de los conocimientos previos como "una serie de vasos comunicantes que se interconectan unos con otros formando redes" (Garcés et al., 2018); *eficaz* o con una aplicabilidad práctica; y *situado*, es decir, articulado en concordancia con la realidad sociocultural en la que se aplican, como se propone también en los trabajos dedicados a la educación intercultural y al tratamiento de la pluralidad lingüística latinoamericana (Corral, 2020). Para lograrlo, ambos campos atienden con convencimiento al desarrollo de una conciencia intercultural crítica, mediante el diseño de tareas individuales y colaborativas que integren procesos reflexivos y favorezcan la adquisición de una autonomía progresiva y de nuevas competencias.

En tercer lugar, dado que en estos contextos se busca un salto cualitativo en la concepción de los procesos de aprendizaje, es muy importante enfocar de otra manera las relaciones entre docentes y estudiantes. En concreto, se busca que la figura profesional que acompaña al estudiantado muestre las competencias y actitudes adecuadas para facilitar el ejercicio de desbloqueo mental y mediación previamente referido. Por ello, su naturaleza de *mediador-crítico* se aparta de la de un instructor tradicional, dado que su misión no va a consistir en situarse en el centro del proceso de aprendizaje ni tampoco en transmitir sus saberes de un modo unilateral (Cornejo, 2006). Dejar de ser instructor o guía y pasar a ser mediador no se trata de una moda o de un juego de palabras, sino de un *cambio de paradigma* (González, 2018): supone un cambio de posición, para que el sujeto que posee el don de enseñar logre instalarse en la relación con el aprendiz desde otro lugar, para *dejar aprender*, dominando los eventuales impulsos egoístas que pudieran invitarlo a no respetar el proceso *intransferible* del conocimiento (Fiezzi, 2006). Por

tanto, la misión del docente en estos contextos es estimular la flexibilidad cognitiva del estudiantado, optimizar su intencionalidad de aprendizaje y acompañar en los procesos, supervisando su ejecución y el grado de eficacia de sus resultados.

En cuarto lugar, la traductología y la didáctica de la intercomprensión comparten un recurso clave para el desarrollo del aprendizaje: el *texto*, entendido como un entramado y espacio discursivo *desde*, *en el que*, *y hacia* el cual plantear las conexiones y redes de asociaciones cognitivas, gramaticales y discursivas que faciliten la comprensión deseada. Como señala Alvarado (2014), el texto es el punto de partida en cualquiera de las intervenciones prácticas de pensamiento, dialógicas y de escritura, como una invitación a pensar y a activar una reflexión. El trabajo con los textos y los *actos de lectura* ofrecen nuevas perspectivas y crean un cauce sólido para el fluir del pensamiento (Lledó, 1999). Más aún, en el trabajo contemporáneo con más de una lengua, el texto y la lectura facilitan la labor de *mediación* entre las lenguas y culturas, así como entre los individuos y entre su pasado y su presente, poniendo a prueba al aprendiente de manera novedosa para que supere los límites de lo que creía que era su umbral de comprensión (Larrosa, 2012). En este sentido, Arrau (2017) recuerda que la lectura es un proceso activo de construcción de sentidos: no se trata de una transmisión unívoca ni de una habilidad mecánica pasiva de decodificación de significados. La lectura es una actividad dinámica y original: una *experiencia dialógica* que *construye sentidos*, en plural, en los ámbitos subjetivo, social y cultural, dando como resultado la creación de una multiplicidad de significaciones nuevas.

5. INTERPRETACIONES AFINES DESDE EL *RIZOMA*

La afinidad entre los campos de la traducción y la intercomprensión se confirma asimismo en el vínculo que han establecido sus respectivos campos de estudio con el modelo epistemológico de *rizoma*, pues, en ambos contextos, se ha empleado a este planteamiento teórico como un recurso para explicar la naturaleza de sus procesos internos. Así, mientras que Vidal (2007) ha definido el acto de traducir como una *práctica rizomática* y Arduini y Nirgaard (2011), han referido la necesidad de

trabajar con la traducción *a la manera de rizoma*, en el ámbito de la intercomprensión, Medina (2016) ha señalado la necesidad de estudiar el lenguaje "en sentido rizomático" y nosotros hemos desarrollado una comparativa entre las características de la didáctica de la intercomprensión románica y los fundamentos del modelo de *rizoma* (Llamedo-Pandiella, 2021). Teniendo en cuenta todo lo anterior, es posible conectar estas observaciones e identificar una relación triangular entre los estudios de traducción e intercomprensión y el modelo de *rizoma*, como se presenta a continuación mediante la comparación de los aspectos que caracterizan a los mencionados campos con los seis principios sobre los que se sustenta el modelo definido por Deleuze y Guattari (1977).

En primer lugar, los principios de *conexión* y *heterogeneidad* refieren que el *rizoma* se desarrolla como una aglomeración de diversidades y regímenes distintos y que estas pueden conectarse por cualquiera de sus puntos. Igualmente, en los procesos de traducción interlingüística y la intercomprensión lingüística también se opera con *heterogeneidades*, y dichas actividades comunicativas se basan en esencia en identificar, entre las realidades que se ponen en relación, aquellos elementos equivalentes que permitan establecer conexiones para favorecer un entendimiento. Mientras que el caso de la traducción se establecen sinergias entre el discurso origen y el discurso meta, en los procesos de intercomprensión se busca aprovechar las relaciones que existen entre las lenguas que se están comparando, partiendo de las conexiones que logra establecer cada hablante conforme a su repertorio conocido. De hecho, la intercomprensión ha sido también denominada *comprensión cruzada* (Degache y Masperi, 2007), fruto del cruce de realidades heterogéneas.

Por otro lado, según el tercer principio, de *multiplicidad*, el *rizoma* no se puede reducir a la unidad ni a lo múltiple y en él no se pueden identificar un sujeto y un objeto, ni una unidad que provoque su división. Del mismo modo, como hemos recogido a propósito del ámbito romance (Llamedo-Pandiella, 2021), los métodos didácticos basados en la intercomprensión sitúan el proceso de aprendizaje y de desarrollo de la competencia plurilingüe "entre las lenguas", dado que constituyen un itinerario relacional y comparativo, por lo que no podrían funcionar si se redujesen al estudio de una sola lengua; y, de la misma manera, estos

métodos prevén el uso de recursos para que el estudiantado no se pierda en la *multiplicidad* de las lenguas y sus particularidades. Por ello, se da gran importancia al equilibrio proporcionado por los procesos de mediación y negociación, así como a la *interlengua*, la cual es entendida en este contexto como una *multiplicidad* de dimensiones que permite conectar datos lingüísticos para componer un trazado compartido de comprensión recíproca entre quienes participan en el método (Medina Granda, 2022). En el caso de la traducción, este principio conduce también a un razonamiento semejante: la noción de *traducción* supone abordar contemporáneamente más de una realidad, con la finalidad de trasladar un discurso del origen a su meta, por lo que no puede reducirse a la unidad; pero, a su vez, para que resulte un ejercicio eficaz, tampoco puede perderse en la complejidad que se abre ante lo múltiple, sino que se necesita mediar con un cierto equilibrio entre ambas realidades vara lograr avanzar en el proceso de traducción.

Conforme al cuarto principio, de *ruptura asignificante*, el *rizoma* siempre logra recuperarse y extenderse, pese a que sufra alguna ruptura o interrupción, gracias a sus características internas y a la posibilidad de encontrar distintas *líneas de fuga* o "caminos de mutación" en la multiplicidad que lo constituye, las cuales garantizan que no exista un estancamiento (Lorraine, 2005). Igualmente, la naturaleza múltiple de los procesos de intercomprensión y traducción favorece la continuidad ante posibles dificultades pues, en ambos casos, tanto la decodificación como la recodificación se desarrollan mediante la contribución de numerosos recursos. Por ejemplo, en el caso de la traducción de un texto de una lengua origen a una lengua meta, algunos de estos recursos podrían ser: el conocimiento de los idiomas implicados, la información sobre la autoría, el análisis de las fuentes, la consideración de los destinatarios o la experiencia previa en el ámbito de traducción, entre otros aspectos. Y, por otra parte, en el ámbito de la didáctica de la intercomprensión románica, el estudio y manejo simultáneo de varias lenguas hermanas permite que, si en algún momento se produce un corte en la comprensión de una de ellas, este se pueda subsanar acudiendo a una tercera lengua, lo que garantiza igualmente el éxito en la comprensión. Por lo tanto, se sigue una lógica aditiva afín a la llamada *Lógica del Y*

de Deleuze y Guattari (1977), consistente en sumar recursos que garanticen el avance.

Los últimos dos principios, de *cartografía* y *calcomanía*, presentan un carácter complementario y se orientan a la descripción de la naturaleza dinámica y original del *rizoma*. Según estos, los *rizomas* son configuraciones relacionales que cambian de estado y dimensiones mediante la conexión y desconexión de heterogeneidades. Por tanto, son realidades únicas y *nómades*, en constante movimiento y (re)creación. Trasladando esta descripción a los ámbitos comparados en este trabajo, también la didáctica de la intercomprensión presenta las lenguas en estos términos *cartográficos*: como agentes dinámicos en interrelación, que constituyen un gran mapa con múltiples entradas y salidas, dado que cualquiera de estas puede servir como una puerta de entrada a las otras lenguas. En dicho contexto, cada interlocutor aprovecha su repertorio plurilingüe para transitar su mapa de aprendizaje de una manera personal e irrepetible, sorteando las eventuales dificultades de comprensión o *rupturas asignificantes*, para estimular aquellas conexiones que le faciliten el avance en la comprensión de los idiomas. Igualmente, en el campo de la traductología, la labor de traducción aplicada a un discurso constituye un acto dinámico e irrepetible, pues, incluso cuando se traduce más de una vez una misma realidad, los resultados presentan diferencias. Esta circunstancia se debe, entre otras cuestiones, tanto a los cambios contextuales como al manejo personal que muestra cada traductor de los recursos que tiene a disposición, pues las conexiones mentales y discursivas que se van creando en cada proceso son originales y responden a una complejidad interpretativa que no se puede copiar en su totalidad.

En definitiva, al igual que el *rizoma* rompe la linealidad y se desarrolla conforme a un modelo constitutivo de carácter no binario y arbitrario, los estudios de traducción y la didáctica de la intercomprensión se apoyan también en el tejido de redes de conexiones heterogéneas y en constante renovación, convirtiendo el ejercicio de comprensión y de traslación del sentido en una actividad original, que proyecta la imagen de un mosaico en movimiento. Esta noción de *desplazamiento* permite

plantear el aprendizaje y el contacto de lenguas como un *devenir*, que toma cuerpo y sentido ante una experiencia concreta (Gallo, 2015).

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

En estas líneas, se ha destacado cómo la aplicación del modelo epistemológico de *rizoma* a los estudios de traducción y a la didáctica de la intercomprensión románica constituye una muestra representativa del cambio de paradigma que ha afectado a la concepción global del contacto de lenguas y culturas. A tal efecto, se ha presentado una comparativa con la que se reflexiona sobre cómo las coincidencias en las descripciones de ambos campos no resultan arbitrarias, sino que confirman la existencia de un vínculo estrecho entre ellos.

Dicha conexión se ha evidenciado, por un lado, en sus definiciones, dado que la metáfora del *rizoma* resulta útil en ambos casos para facilitar la comprensión de dos conceptos, *traducción* e *intercomprensión*, definidos con frecuencia como realidades complejas. Esta circunstancia se debe, sobre todo, a que su desarrollo transversal ha permitido acumular en el tiempo numerosas interpretaciones y vías de análisis.

Por otra parte, desde una dimensión lingüístico-comunicativa, los procesos de intercomprensión lingüística y de traducción interlingüística vuelven a coincidir, por el hecho de apoyarse en los siguientes recursos: el desarrollo de estrategias cognitivas, para elaborar hipótesis de transferencia que guíen a los participantes en la comprensión; la asunción del error como una consecuencia natural del proceso interpretativo, que puede ser útil si se aprovecha como aprendizaje; la labor continuada de mediación lingüística y cultural entre las realidades que se ponen en relación; la toma de decisiones equilibrada; y el ejercicio de la creatividad, para dedicar atención a los estímulos sensoriales y favorecer el desarrollo del pensamiento metafórico y divergente.

Atendiendo a su exploración didáctica, en ambos casos se comparten como principios el reconocimiento de la diversidad, la existencia de una voluntad dialógica. Asimismo, entienden el aprendizaje desde la traducción y la intercomprensión como un proceso pedagógico que ad-

quiere sentido cuando resulta significativo, eficaz y situado. Para lograrlo, se confía en la ayuda de una figura docente que estimule y optimice la flexibilidad cognitiva del estudiantado, así como su intencionalidad de aprendizaje y su reflexión sobre la tarea, acompañándolos en los procesos y supervisando su desarrollo. Para ello, se confía en los aportes del texto principal herramienta de aprendizaje.

Más aún, en los términos de la teoría *deleuziana*, al igual que la didáctica de la intercomprensión, los estudios de traducción son *rizomáticos* porque rompen la linealidad y conectan *heterogeneidades* para favorecer un entendimiento, situándose a caballo entre las diversas lenguas, los varios interlocutores y los contextos culturales involucrados, lo que supone a su vez un ejercicio ético de activación de procesos de transculturación. Desde ambas disciplinas, se promueve un tratamiento de estas *multiplicidades* en términos *cartográficos*, es decir: como agentes dinámicos en interrelación y continuo desplazamiento.

7. REFERENCIAS

Acaso, M. (2011). Una educación sin cuerpo y sin órganos. En M. Acaso (coord.), *Didáctica de las artes y la cultura visual* (pp. 35-60). Akal.

Aguayo, N. (2017). La interdisciplinariedad como elemento clave en la conceptualización de los Estudios de Traducción en el campo de conocimiento. *Skopos*, 8, 3-26.

Aguilar, J. (2015). La traducción pedagógica como herramienta didáctica. Hacia una nueva propuesta de aplicación en el aula. *Thamyris*, 6, 137-165.

Almirón, L. (2008). Construcción rizomática del concepto de Salud Mental, *Alcmeon, Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 14(4), 56-65.

Alvarado, M. (2014). Ensayos y narrativas para pensar lo nuestro americano. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 5(1), pp. 76-80. https://doi.org/10.18175/vys5.1.2014.05

Andrade, A. I., Martins, F. y Pinho, A. S. (2019). Formação de formadores e intercompreensão. Potencialidades investigativas de um referencial de formação. *EL.LE*, 8(1), 235-252.

Aquino, O., Pereira, K. M. y Puentes, R. V. (2009). Globalización y enseñanza de lenguas: hacia una clase rizomática. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 26, 29-41.

Arduini, S. y Nergaard, S. (2011). Translation: a new journal. *Translation. A Transdisciplinary Journal*, 1, 8-17.

Arrau, M. F. (coord.), (2017). Fomento lector en espacios no convencionales. *Investigación y catastro nacional*. Corporación Creamundos y Lupa Consultoras.

Auger, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Editions Modulaires Européennes/InterCommunication.

Calvi, M. V. (2017). Intercomprensión y mediación lingüística entre español e italiano. En V. Martínez-Paricio y M. Pruñonosa-Tomás (eds.), *Intercomprensión románica* (pp 89-106). Universitat de València – LynX Annexa 23.

Candelier, M. (coord.), (2012). *CARAP: un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. MAREP: Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Conseil de l'Europe.

Carbonell, O. (1998). *Traducción y cultura. De la ideología al texto*. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

Carrión, P. (2022). La mediación lingüística de lo traducible e intraducible en torno al elemento literario cultural. En J. M. Esteve, A. Fernández, R. Martínez y J. F. Álvarez (eds.), *Transformando la educación a través del conocimiento* (pp. 210-222). Octaedro.

Corder, S. P. (1987). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.

Cornejo, L. (2006). Algunas reflexiones acerca de la construcción de un rol docente "mediador-crítico" en el ámbito de comunidades discursivas. En M. Alvarado, A. Arpini y S. Vignale (comps.), *Pensamiento y experiencia* (pp. 61-65). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela.

Corral, G. (2020). Educación intercultural construida desde abajo: crítica, situada y decolonial. *Articulando e Construindo Saberes*, 7, 1-19.

Cruz, I. y Olave, G. (2020). La Glotopolítica al aula: avances para la formación de docentes de lenguaje en Colombia. En M. Cisneros (ed.), *Glotopolítica Latinoamericana: Tendencias y Perspectivas* (pp. 156-178). Universidad Tecnológica de Pereira.

Degache, C. y Masperi, M. (2007). Représentations entrecroisées et intercompréhension. En P. Lambert, A. Millet, M. Rispail y C. Trimaille (eds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique: Mélanges offerts à Jacqueline Billiez* (pp. 259-270). L'Harmattan.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1977). *Rizoma: introducción*. Pre-Textos.

Fiezzi, N. (2006). Algunas reflexiones en torno al enseñar y aprender en Heidegger. En M. Alvarado, A. Arpini y S. Vignale (comps.), *Pensamiento y experiencia* (pp. 35-40). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela.

Gallo, S. (2015). Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa. En I. Ramírez (comp.), *Voces de la filosofía de la educación* (pp. 173-204). Ediciones del Lirio.

Garcés, L. F., Montaluisa, Á. y Salas, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Anales*, 1(376), 231-248.

Gentile, A. M. (2020). La traducción, ¿Un género en sí mismo? *Estudios del Discurso*, 6 (2), 48-67.

Gontijo, P. E. (2013). Didáctica para além da didática. En M. Carvalho y G. Cornelli (coords.), *Ensinar Filosofia. Volume 2* (pp. 51-62). Central de Texto.

González, C. (2018). La mediación como relación. En M. Acaso (dir.), *Educar la institución. Encuentro de educadorxs en torno a la mediación artística* (pp. 62-64.). Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

Guilera, Ll. (2011). *Anatomía de la creatividad*. FUNDIT.

Guzmán, M. C. y Guzmán, A. M. (2009). Hacia una conceptualización del legado del traductor. *Forma y función*, 22, 203-223.

Han, B. (2018). *Hiperculturalidad*. Herder Editorial.

Hidalgo, R. (2013). De la intercomprensión a la práctica del plurilingüismo: una nueva relación entre las lenguas. En M. Matesanz (coord.), *El plurilingüismo en la enseñanza en España* (pp. 173-193). Editorial Complutense.

Hurtado, A. (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. *MonTI*, 2, 47-76.

Konstantinidi, K. y Costache, B. A. (2020). La relación entre el pensamiento filosófico y la traducción como conducta cognitiva en el aula. En J. J. Gázquez, M. Molero, A. Martos, A. B. Barragán, M. Simón, M. Sisto, R. Pino y B. Tortosa (eds.), *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 351-362). Dykinson.

Larrosa, J. (2012). Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Veinte fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y pluralidad. En G. Hoyos (ed.), *Filosofía de la educación* (pp. 277-292). Trotta.

Llamedo-Pandiella, G. (2021). *Discursos que hacen rizoma y transitan silencios en la Universidad de Oviedo: una propuesta epistemológica en innovación educativa e intercomprensión románica* [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo.

Llamedo-Pandiella, G. (2023a). El discurso de la pedagogía rizomática. *Didasc@lia: Didáctica y educación*, 14(1), 58–84.

Llamedo-Pandiella, G. (2023b). La Intercomprensión Románica y su Didáctica: Aportes desde una Perspectiva Ético-Política. En L. Ločmele (ed.), *Language for International Communication: Linking Interdisciplinary Perspectives: Language for Specific Purposes in the Era of Multilingualism and Technologies. Volume 4* (pp. 263-274). University of Latvia Press.

Lledó, E. (1999). *El silencio de la escritura*. Espasa Calpe.

Lorraine, T. (2005). Lines of Flight. En A. Parr (ed.), *The Deleuze Dictionary* (pp. 144-146). Edinburgh University Press.

Mantegna, S. (2022). Le dimensioni dell'intercomprensione. Dalla definizione alla valutazione delle competenze. *RICOGNIZIONI. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, 17, 49-67.

Martín Peris, E. (2019). La intercomprensión: concepto y procedimientos para su desarrollo en las lenguas románicas. En Y. Ruiz y L. Ruiz (eds.), *La lectura en lengua extranjera* (pp. 246-270). Octaedro.

Martínez-Paricio, V. y Pruñonosa-Tomás, M. (2017). De Intercomprensión Románica: perspectivas y alcances. En V. Martínez-Paricio y M. Pruñonosa-Tomás (eds.), *Intercomprensión románica* (pp. 5-20). Universitat de València – LynX Annexa 23.

Martins, S.A., Degache, C., Santamaria, M., Candeias, C., Darna, D., Resende, B., Pereira, M. y Nielfi, C. (2011). A intercompreensão en las aulas: le développement della capacità de aprender limbi stranie. En M. H. Araújo, M. Carlo y M. Antoine (orgs.), *L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner…* (pp. 165-186). Universidade de Aveiro.

Medina Granda, R. M. (2016). El "intermezzo" en las lenguas. En E. Corral, E. Fidalgo y P. Lorenzo (coords.), *Cantares de amigos. Estudos en homenaxe a Mercedes Brea, Santiago de Compostela* (pp. 609-618). Universidade de Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.

Medina Granda, R. M. (2022). La interlengua en el aula de "intercomprensión" románica para romanófonos y no-romanófonos: una reflexión epistemológica. *Tonos digital*, 42, 1-29.

Meissner, F.J., Meissner, C., Klein, H. G. y Stegmann, T. D. (2004). *EuroComRom. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Shaker.

Naranjo, B. (2018). Las emociones en traducción: una revisión de la metodología experimental. En A. Rojo, *La investigación en traducción. Una revisión metodológica de la disciplina*, (pp. 63-92). Siglo XXI.

North, B. y Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR). A Council of Europe Project*. Counsil of Europe.

Oustinoff, M. (2008). *Traduction et Mondialisation*. CNRS Éditions.

Parra, E. y García, Á. (eds.) (2013). *Traducción, mediación, adaptación. Reflexiones en torno al proceso de mediación entre culturas*. Frank&Time.

Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues: Pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion? *Études de Linguistique Appliquée*, 167, 285–297.

Pizarro, M., Doquin, A. y Ezeiza, J. (2020). Influencia interlingüística y eficacia comunicativa en las producciones orales de aprendices plurilingües de español. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 81, 209-230. http://dx.doi.org/10.5209/CLAC.67939

Rey, J. y Granese, A. (2019). La cartografía como método de investigación en psicología. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 9(1), 283-316.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2008). La música como rizoma. Bases para una educación musical performativa. *Revista Musical Chilena,* 229, 139-150.

Rosi, F. (2020). Intercomprensione e plurilinguismo: studenti universitari di lingue e di discipline non linguistiche a confronto. *Cuadernos de Filología Italiana*, 27, 137-165. https://doi.org/10.5209/cfit.66537

Silvestre, A. (2022). *Lenguaje y sensibilidad*. Aula Magna.

Suzuki, E., Potolia, A. y Cambrone-Lasnes, S. (dirs.) (2018). *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations. Idéologies, politiques, dispositifs*. Paidea.

Tassara, G. y Villalón, C. (2014). La intercomprensión de lenguas latinas: una herramienta para el desarrollo del plurilingüismo en Chile. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(2), 277-290.

Tost, M. A. (2010). Les approches plurielles: un Nouveau paradigme pour l'enseignement- apprentissage des langues. Expériences européennes et latino-américaines dans le domaine de l'intercompréhension. *Synergies Chili*, 6, 45-57.

Vidal, M.ª C. Á. (2007). Después del giro cultural de la traducción. En E. Ortega (ed.), *El giro cultural de la traducción: reflexiones teóricas y aplicaciones didácticas* (pp. 58-68.). Peter Lang.

Villegas, C. V. (ed.), (2018), *Teorizando la Transcomplejidad*. Editorial Académica Española.

Witte, H. (1992). El traductor como mediador cultural. Fundamentos teóricos para la enseñanza de la lengua y cultura en los estudios de traducción. *El Guiniguada*, 1(3), 407-414.

DESARROLLO DEL PERFIL PROFESIONAL DEL FUTURO TRADUCTOR A TRAVÉS DE LA INNOVACIÓN DOCENTE: HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS PARA LA FORMACIÓN EN TRADUCCIÓN INVERSA ESPECIALIZADA (ESPAÑOL-FRANCÉS)

CONCEPCIÓN MARTÍN MARTÍN-MORA
Universidad Pablo de Olavide
ISABEL JIMÉNEZ-GUTIÉRREZ
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

Especialmente durante las últimas décadas, el mundo de la traducción está evolucionando a gran velocidad. Por una parte, cada vez es más habitual que se demande a los traductores realizar trabajos de traducción inversa (desde su lengua materna hacia una lengua extranjera L2/L3), a diferencia de lo que sucedía hace algunos años, cuando se recomendaba trabajar exclusivamente la traducción directa (desde la lengua extranjera a la lengua materna del traductor), tal y como queda reflejado en los estudios de Contreras García y Turrión (2013) y Gallego Hernández (2014), entre otros. Por otra parte, constantemente se introducen mejoras e innovaciones tecnológicas que contribuyen a facilitar la labor del traductor y modifican la forma en que se desarrolla la traducción; es el caso de las herramientas informáticas de apoyo a la traducción. Por este motivo, resulta esencial que el alumnado de los grados en Traducción e Interpretación adquiera estos conocimientos instrumentales de manejo de las herramientas informáticas con las que puede trabajar para hacer uso de ellos en un futuro como profesional. Estos conocimientos estarían integrados en la competencia traductora,

que comprende, a su vez, varias facetas (Muñoz-Miquel, 2015; Hurtado Albir et ál., 2019):

- Competencia lingüística.
- Competencia cultural, enciclopédica y temática.
- Competencia instrumental.
- Competencia de provisión de servicios de traducción.
- Competencia de resolución de problemas.

Desde el punto de vista del mercado laboral, en el mundo de la traducción profesional se extiende de forma creciente el uso de herramientas informáticas de apoyo a la traducción y es cada vez más común que se incluya el manejo de estas tecnologías a la hora de demandar un perfil concreto. Este hecho hace que el saber utilizar las herramientas informáticas se convierta más bien en un requisito, como indican Samson (2013, p. 255) y Cid-Leal, Espín-García y Presas (2019).

De este modo, desde el punto de vista docente resulta imprescindible poner los medios para que el alumno aprenda a trabajar con estas herramientas y a integrarlas en el proceso de traducción para que su perfil sea lo más completo posible una vez que haya finalizado los estudios de grado y acceda al mercado laboral. Resulta especialmente interesante la propuesta de Kühlmann Berenzon (2004, p. 8), que destaca la necesidad de que los futuros egresados estén familiarizados con las herramientas de apoyo a la traducción como medio de mejorar la productividad, para lo cual propone la realización de prácticas en empresas. No obstante, este tipo de formación no siempre es posible, y por ello en los planes de estudio de los títulos universitarios de traducción e interpretación se incluyen asignaturas en las que se abordan específicamente algunas de estas herramientas. Sin embargo, consideramos que el aprendizaje del estudiantado debe ir más allá, e implica la necesidad de integrarlas desde una perspectiva transversal a lo largo de los años de formación, incorporándolas en tareas de traducción diseñadas específicamente para contribuir al desarrollo de la competencia traductora en todas sus facetas. De este modo, como apuntan González Pastor y Rico

(2021), se conseguiría aproximar al estudiantado a la realidad de la práctica profesional de la traducción.

En este contexto, como docentes del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Pablo de Olavide (en adelante, UPO), propusimos desarrollar un proyecto de innovación docente en el que las herramientas de apoyo a la traducción tuvieran un papel importante en la formación en traducción inversa de textos especializados en la combinación lingüística español-francés de nuestros estudiantes. Establecimos como objetivo que los alumnos aprendieran a utilizar ciertas herramientas que contribuyen no solo a facilitar su labor en un contexto tan complejo para ellos como la traducción hacia una lengua extranjera (L2/L3) sino también a aumentar su productividad. De hecho, la mayoría de nuestros estudiantes han recibido formación sobre el uso de varias de estas herramientas en los primeros cursos del grado, pero no han continuado trabajando con ellas fuera de las asignaturas específicas de desarrollo de competencias informáticas, por lo que no llegan a ver una aplicación práctica real hasta que deben afrontar una prueba de traducción profesional.

En los próximos apartados expondremos la experiencia realizada en la Universidad Pablo de Olavide en el marco del proyecto «Integración de herramientas informáticas de apoyo a la traducción inversa especializada como parte del entorno profesional del futuro traductor (HIA-Trad)», considerando, para comenzar, algunas de las herramientas de apoyo a la traducción más frecuentes en el mercado profesional. A continuación, contextualizaremos las asignaturas en las que se ha desarrollado la experiencia y los objetivos que establecimos al plantearla. Pasaremos después a describir la metodología aplicada para favorecer la integración de las herramientas informáticas de apoyo a la traducción en la formación en traducción inversa de textos especializados (español-francés). Por último, expondremos los resultados obtenidos y la discusión suscitada al finalizar la experiencia, así como las conclusiones de la misma.

2. BREVE APROXIMACIÓN A LAS HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS DE APOYO A LA TRADUCCIÓN

Según Samson (2013), la inclusión de las herramientas informáticas de apoyo a la traducción comenzó en la década de los 90 del siglo XX, en consonancia con el desarrollo de las nuevas tecnologías. Sin embargo, este autor destaca también que su implantación resultó bastante desigual en los distintos sectores profesionales de la traducción, y que su tasa de éxito dependía en gran medida del ámbito temático y del género textual al que se adscribiera el texto que se quería traducir (ciencia, técnica, ciencias jurídicas, etc.) y de la combinación lingüística en la que se trabajara.

Samson (2013, p. 250) propone una clasificación de estas herramientas, a las que divide en tres categorías: memorias de traducción, herramientas de investigación terminológica y herramientas de traducción automática. Añade, además, las herramientas informáticas específicas necesarias para determinadas tareas de traducción, como, por ejemplo, los programas de subtitulación empleados en la traducción audiovisual.

En esta contribución nos remitiremos a la clasificación propuesta por Bermúdez Bausela (2014), mucho más completa y detallada, a pesar de que la autora destaca las dificultades que supone establecer unos criterios adecuados para catalogar las herramientas informáticas de las que se sirve el traductor. Esta autora identifica las siguientes categorías (2014, p. 131):

- Memorias de traducción: SDL Trados, MemoQ, Wordfast, etc.
- Gestores de terminología: generalmente integrados en las memorias de traducción, como, por ejemplo, MultiTerm.
- Herramientas de alineación de textos: también incluidos por lo general en las memorias de traducción, como WinAlign.
- Herramientas de localización de software: empleadas para la traducción de productos informáticos, como SDL Passolo.

- Herramientas de localización de páginas web: como, por ejemplo, WebBudget, orientadas específicamente a la traducción de sitios y páginas web.
- Herramientas de subtitulación: Subtitle Workshop.
- Herramientas de ayuda lexicográfica o de explotación de corpus textuales: Wordsmith Tools, AntConc, etc.

A diferencia de Samson, Bermúdez Bausela no incluye los motores de traducción automática entre las herramientas de apoyo a la traducción. Sin embargo, este tipo de programas ocupa en la actualidad un lugar destacado en el trabajo cotidiano del traductor, y muchos de los motores están ya integrados en otras herramientas, como, por ejemplo, las propias memorias de traducción. Por este motivo, en esta contribución las consideraremos también como parte de las herramientas informáticas que debe conocer y saber utilizar un traductor profesional.

3. CONTEXTUALIZACIÓN Y OBJETIVOS

Durante el cuarto curso del grado en Traducción e Interpretación en la UPO, los alumnos cursan la asignatura de técnicas de traducción inversa de su lengua L2 y, asimismo, se les ofrece la posibilidad de elegir una optativa de técnicas de traducción inversa de la lengua L3 de trabajo. En nuestro caso, las asignaturas objeto del proyecto han sido precisamente esas dos asignaturas: Técnicas de traducción inversa B (francés) y Técnicas de traducción inversa C (francés). Ambas tienen una docencia de dos sesiones semanales de tres horas en total, distribuidas en una hora y media de Enseñanzas Básicas (EB), de corte más teórico, y una hora y media de Enseñanzas Prácticas y de Desarrollo (EPD), durante las cuales se ponen en práctica los conocimientos adquiridos en las EB. En ambas asignaturas se realizan traducciones de textos reales de diferentes temáticas y de números de palabras variables, tanto en grupo como individualmente. La dificultad de las traducciones va aumentando a medida que avanza el semestre y se van consolidando los conocimientos de los alumnos.

En el marco de estas asignaturas, debido a la direccionalidad de la combinación lingüística con la que se trabaja, el alumnado debe afrontar una serie de dificultades relacionadas específicamente con la traducción a una lengua que no es su lengua materna (en este caso, el francés). Destacan especialmente los problemas lingüísticos, entre los que se encuentran los de índole gramatical y fraseológica, así como los de estilo, que causan gran inseguridad en el alumnado (Lorenzo, 2002, p. 143). En este contexto, las herramientas informáticas de apoyo a la traducción se convierten en aliadas imprescindibles para la realización de una traducción de calidad y la gestión de los proyectos de traducción a los que se enfrentarán, tanto durante el último curso del grado como cuando posteriormente accedan al mundo laboral.

Con nuestro proyecto, hemos perseguido el objetivo general de desarrollar la competencia traductora de los alumnos hacia la L2 o L3 a partir del desarrollo de una serie de subcompetencias instrumentales que se materializan en los siguientes objetivos específicos:

- Familiarizarse con las diferentes herramientas de apoyo a la traducción existentes en el mercado en la actualidad y aplicarlas a textos reales.
- Dominar las herramientas básicas de documentación.
- Desarrollar la capacidad de crear y gestionar una base de datos terminológicos mediante el uso de diferentes programas.
- Desarrollar la capacidad del alumnado para compilar y explotar corpus textuales de apoyo a la traducción.
- Desarrollar la capacidad del alumnado para hacer uso de herramientas de apoyo a la traducción.
- Desarrollar la capacidad para crear y gestionar memorias de traducción.

- Desarrollar la capacidad del alumnado para utilizar los motores de traducción automática existentes en el mercado, conocer sus características principales y seleccionar los más adecuados.
- Desarrollar la capacidad crítica del alumnado para seleccionar las fuentes y las herramientas más adecuadas según el encargo.
- Resolver problemas de traducción mediante la aplicación de las herramientas más adecuadas.
- Fomentar el aprendizaje colaborativo a través de la realización de actividades en grupo y en la puesta en común de diversos aspectos como los resultados, las dificultades o los problemas encontrados.
- Realizar traducciones inversas en un entorno que simule el profesional.

Cabe destacar que el alumnado debería estar familiarizado con el uso de las herramientas informáticas en el aula porque los planes de estudio de traducción e interpretación incluyen asignaturas al respecto y que, como afirman Bolaños-Medina e Isern (2012, p. 278), «el alumnado de traducción presenta una actitud predefinida hacia las nuevas tecnologías en general y hacia las herramientas de la traducción asistida por ordenador en particular», lo que facilita la implementación de estas herramientas en el aula de traducción.

4. METODOLOGÍA

A lo largo del desarrollo del proyecto se ha aplicado una metodología activa y participativa para dotar de mayor protagonismo al alumnado (Domínguez Rodríguez y Palomares Ruiz, 2020, p. 262), basada en el aprendizaje por tareas y colaborativo. Las actividades realizadas han tenido como objetivo determinar el nivel de competencia del estudiantado en el uso de herramientas informáticas de apoyo a la traducción y su posterior integración en prácticas de traducción específicas en la combinación lingüística español-francés. Partíamos de la hipótesis de

que la competencia traductora del alumnado hacia la L2/L3 mejoraría con la integración de un conjunto de herramientas de apoyo a la traducción; específicamente consideramos que se mejorarían las subcompetencias lingüística e instrumental. Todo ello tendría efectos positivos constatables tanto en su rendimiento académico como en su futuro profesional.

En primer lugar, antes de comenzar con las prácticas de traducción, se efectuó un análisis inicial de las impresiones del alumnado en cuestiones relativas a la traducción inversa, especialmente su relevancia en el mercado profesional de la traducción y las dificultades que esperaban tener que afrontar en las asignaturas. Para ello, se elaboró un cuestionario en formato electrónico que se distribuyó a los grupos de estudiantes a través de la plataforma Aula Virtual de la UPO. Se obtuvo también información acerca de los conocimientos de los estudiantes sobre las diferentes herramientas de apoyo a la traducción, tanto documentales en la lengua de destino (diccionarios, bases de datos, glosarios, páginas web de consulta habitual, etc.) como instrumentales (corpus, memorias de traducción, programas de asistencia a la traducción anteriormente utilizados en otras asignaturas, etc.). De este modo, el profesorado dispuso de información de base para organizar el trabajo que se desarrollaría con posterioridad a lo largo del semestre.

En segundo lugar, para dotar de un marco teórico al trabajo posterior, en las sesiones de EB se realizaron varios seminarios formativos específicos, impartidos por el equipo docente participante en el proyecto y relacionados con las diferentes herramientas informáticas. En primer lugar, se impartió un seminario sobre bases de datos para la elaboración de glosarios terminológicos y la posterior gestión de esta terminología (Access). Posteriormente, se formó a los alumnos en la gestión de corpus con la realización de una breve formación sobre AntConc. Una vez consolidados estos conocimientos sobre terminología y corpus textuales, se procedió a realizar un seminario sobre creación y gestión de memorias de traducción. En este seminario se realizó una introducción a las diferentes opciones de software de traducción de las que disponen los traductores en la actualidad, tanto de pago como gratuitas y, posteriormente, se realizó una breve aproximación al funcionamiento de

Wordfast Anywhere. El equipo docente seleccionó este programa por dos motivos fundamentales, porque durante la puesta en marcha del proyecto continuaba siendo gratuito45 y porque permitía trabajar en línea desde cualquier lugar. De este modo, los alumnos podían continuar con las prácticas en otro momento si así lo deseaban. Finalmente, en el contexto de la traducción asistida se realizaron dos formaciones: un primer seminario sobre traducción asistida de carácter introductorio y un segundo seminario sobre nociones básicas de posedición. Durante este primer seminario, se realizó un recorrido por la evolución de la traducción asistida hasta la actualidad y se presentaron los principales motores de traducción asistida disponibles de forma gratuita. En el segundo, se presentaron las principales características de la posedición y varios ejemplos de posediciones para que los alumnos se familiarizaran con la labor del poseditor.

Estos seminarios se distribuyeron a lo largo del semestre, con tiempo suficiente para que los alumnos asimilaran los conocimientos adquiridos, pudieran poner en práctica lo aprendido y reflexionaran sobre su utilidad y sobre cómo influyen estas herramientas en la productividad. Con estas actividades de corte teórico, que no se extendieron más allá de dos sesiones en cada caso, se proporcionó una formación de base teórico-práctica común a todos los alumnos inscritos en las asignaturas que posteriormente permitió la integración de estas herramientas en prácticas de traducción inversa concretas.

En tercer lugar, al terminar cada uno de los seminarios formativos, se propusieron prácticas de traducción inversa (español-francés) específicamente concebidas para permitir la integración de diversas herramientas informáticas en el proceso de traducción. Dichas prácticas se diseñaron para contribuir al desarrollo de la subcompetencia instrumental y de las competencias digitales de los estudiantes. En concreto, se realizaron las siguientes tareas:

[45] Desde enero de 2023 es necesario abonar una suscripción para poder utilizar esta memoria de traducción en línea.

1. Elaboración de un glosario terminológico empleando para ello las herramientas informáticas presentadas en los diferentes seminarios (Acces, Excel, Word). Esta actividad es inseparable de la actividad profesional diaria de los traductores profesionales, de ahí la importancia de incorporarla a la rutina de los estudiantes del último año del grado y de hacerles ver su utilidad. En este glosario se compilaron las unidades terminológicas extraídas de los textos que se trabajaron en las tareas semanales de traducción.
2. Elaboración de un corpus monolingüe en francés como herramienta de apoyo a la traducción de un texto relacionado con las nuevas tecnologías (criptomonedas). Para la elaboración de este corpus, los alumnos pudieron trabajar en grupos. Se escogió esta temática para la práctica de traducción para que los estudiantes pudieran comprobar la utilidad de los corpus textuales no solo como herramientas de extracción terminológica, sino también como fuente en la que poder comprobar el uso de determinados términos (especialmente de neologismos) y analizar con qué elementos discursivos se combinan en la lengua meta (verbos, adjetivos, preposiciones), una aplicación especialmente valorada en la traducción inversa en cuanto que mejora la calidad estilística de una traducción.
3. Traducción de un texto del ámbito jurídico (documento informativo sobre protección de datos personales) con el apoyo de la memoria de traducción Wordfast Anywhere. Para ello, se les proporcionó tanto la versión bilingüe del reglamento europeo sobre protección de datos como otros textos bilingües sobre la misma temática que los alumnos alinearon para alimentar su memoria de traducción. Posteriormente, se les asignó como tarea de traducción un texto sobre protección de datos personales con el que debían trabajar de forma individual. En esta práctica de traducción, además de poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre la herramienta, se analizaron sus diferentes utilidades para la traducción: recuento de palabras para la elaboración de presupuestos con

especial atención a las repeticiones y a las concordancias, evaluación de la fiabilidad de los programas de traducción automática, que incluye alimentación de glosarios, alineación de documentos para alimentar la memoria de traducción, etc.

En cuarto lugar, se realizaron varias prácticas de traducción automática y de posedición (español-francés) de textos pertenecientes al ámbito turístico y al sector de la moda y de la cosmética específicamente diseñadas para que el estudiantado se familiarizara con esta actividad profesional. Se seleccionaron tanto textos reales sencillos como otros más complejos desde el punto de vista estilístico, con frases hechas y fraseología más complicada, para analizar adecuadamente el comportamiento de estas herramientas y cómo la intervención del traductor puede contribuir a mejorar el resultado final. Estas prácticas se basaron en el aprendizaje colaborativo, apoyándose fundamentalmente en el trabajo del estudiantado y en la puesta en común de diversos aspectos (identificación de dificultades y de problemas de traducción, así como de los medios empleados para resolverlos, exposición de resultados, valoración de la utilidad de las diferentes herramientas informáticas en su resolución). Estas tareas permitieron, además, analizar el papel que desempeñan las herramientas de traducción automática y de traducción asistida por ordenador en el contexto profesional actual, especialmente en la combinación lingüística español-francés y su posible utilidad en el mundo laboral, a pesar de las posibles reticencias iniciales que pudieran presentar los alumnos.

En quinto lugar, y en el marco de este entorno de aprendizaje colaborativo, al iniciar y al finalizar cada una de las tareas anteriormente descritas, equipo docente y alumnos mantenían sesiones de intercambio de impresiones para valorar la utilidad de las herramientas que se habían empleado. Con este enriquecedor debate, se contribuyó a la reflexión tanto individual como colectiva sobre las posibilidades que ofrecen estas herramientas, cómo han de incorporarse a la actividad profesional y también cómo explotarlas en beneficio del futuro traductor en la traducción inversa.

Por último, al finalizar el semestre, se pidió a los alumnos matriculados en la asignatura que, como parte de la evaluación, realizaran una valoración de la asignatura, basándose en sus reflexiones personales en relación con las competencias que se habían desarrollado, las tareas propuestas y las herramientas informáticas que se habían integrado en las actividades, así como el aprendizaje extraído y su evolución como traductores.

5. RESULTADOS

Para la recopilación de los datos relevantes para nuestro proyecto hemos recurrido a diversas fuentes:

1. El cuestionario de inicio de semestre propuesto a los estudiantes de ambas asignaturas, más otros dos realizados a mediados y a finales de semestre para comprobar la evolución del alumnado.
2. La información proporcionada por los estudiantes en las sesiones dedicadas a mantener con ellos un intercambio de opiniones acerca de las diferentes herramientas informáticas empleadas, desarrolladas preferentemente al finalizar cada uno de los bloques de trabajo.
3. Los informes que los estudiantes debieron elaborar al finalizar el semestre. En ellos, realizaban una autoevaluación de su progresión en la asignatura, así como una valoración de la utilidad de las herramientas informáticas incorporadas a la formación en traducción inversa.
4. La calidad de las traducciones propuestas por los estudiantes, tanto en el caso de las actividades de traducción semanales como de los encargos de traducción evaluables, corregidos y valorados por el equipo docente de las asignaturas atendiendo a criterios tales como la corrección lingüística, la adecuación terminológica y fraseológica y la precisión conceptual.

A continuación, expondremos los resultados más relevantes.

En primer lugar, comprobamos que la presencia de estudiantes extranjeros participantes en programas de movilidad condicionó, en cierto sentido, el desarrollo de algunas de las actividades previstas. Estos estudiantes no siempre cursan estudios de traducción e interpretación en

sus universidades de origen, sino que suelen ser programas formativos relacionados con el estudio de lenguas extranjeras para fines específicos (enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, estudios literarios e, incluso, educación infantil, primaria y secundaria). Por este motivo, no habían recibido ninguna formación previa sobre el uso de las herramientas informáticas que pretendíamos integrar en el aula y, en algunos casos, se mostraron preocupados por las dificultades que podrían encontrar en su uso.

En segundo lugar, confirmamos que los estudiantes de la UPO ya habían realizado determinadas actividades formativas relacionadas con estas herramientas de apoyo a la traducción y la gestión terminológica, pero en los cursos anteriores no las habían aplicado específicamente a tareas de traducción de un texto concreto. En la mayoría de los casos se habían empleado únicamente para tareas de extracción y gestión de terminología o habían alineado documentos para crear una memoria de traducción, pero no la habían utilizado posteriormente. Por este motivo, les resultaba complicado entender su utilidad real en el contexto de la traducción profesional.

En tercer lugar, tras integrar las diferentes herramientas informáticas de apoyo a la traducción y a la gestión terminológica, los estudiantes hispanohablantes comprobaron su utilidad para resolver problemas de reexpresión en la L2/L3, fundamentalmente los relacionados con aspectos terminológicos y fraseológicos. Esta cuestión era una de las mayores preocupaciones de los alumnos, que mostraron cierta falta de confianza en sus capacidades expresivas en lengua francesa en contextos de especialidad, sobre todo en el plano fraseológico. Si bien las dificultades terminológicas se pueden resolver con un buen proceso de documentación, los problemas relacionados con la sintaxis y la fraseología son más complejos de abordar, ya que están estrechamente relacionados con el nivel de competencia lingüística, y a los estudiantes no siempre les resulta fácil identificarlos. Como docentes, constatamos la mejora de la calidad de las traducciones tanto en el plano terminológico como en el plano fraseológico. Asimismo, el alumnado se mostró más seguro a la hora de consultar las fuentes pertinentes y de argumentar sus decisiones traductológicas.

En cuarto lugar, el alumnado agradeció que se hubieran elegido herramientas gratuitas y de software libre, que fue una de las condiciones que, como docentes, establecimos al plantear este proyecto. Conocer dichas herramientas resulta especialmente útil para aquellos que se plantean trabajar por cuenta propia al finalizar sus estudios, que tendrán que realizar una inversión económica inicial importante si se plantean desarrollar su carrera profesional como traductores e intérpretes autónomos (también denominados freelance). De este modo, se les ofrecen alternativas que les facilitarán los comienzos en el mercado laboral al no tener que abonar los gastos por adquisición de las licencias.

En quinto lugar, tras haber trabajado con las herramientas de traducción automática y haber realizado posediciones, los estudiantes pudieron analizar con un espíritu crítico las aplicaciones actuales de estas herramientas, sus aspectos positivos, pero también, especialmente, sus limitaciones. Por tanto, comprobaron que, por el momento, y para determinados géneros textuales, la figura del traductor seguirá siendo necesaria. Bien al contrario, confirmaron que gracias a las tareas planteadas comenzaron a considerarlas desde una nueva perspectiva, analizaron y comprendieron la forma en la que dichas herramientas trabajan y la importancia tanto del lenguaje controlado como de la posedición para obtener traducciones de calidad. Finalmente, aprendieron a integrarlas como una herramienta más de apoyo a la traducción y entendieron las perspectivas profesionales que les ofrece esta tarea.

Por último, comprobamos que el uso de estas herramientas permitió realizar traducciones de mejor calidad en menos tiempo; por tanto, contribuyeron a mejorar la eficiencia de los estudiantes, lo que supondría, en el mundo profesional, una mejora de la productividad. A este respecto, Muñoz Martín afirma que los docentes deberíamos fijar unos niveles mínimos de productividad que el alumnado debería poder conseguir y que deben ir aumentando de forma gradual según va progresando el aprendizaje (2002, p. 6). Nuestro proyecto, por tanto, recogía parcialmente esta propuesta orientada a la profesionalización del alumnado.

6. DISCUSIÓN

A partir de los resultados expuestos en el apartado anterior, podemos plantear algunas reflexiones.

En primer lugar, consideramos que es necesario seguir incidiendo en la integración de las herramientas informáticas de apoyo a la traducción en la formación de los estudiantes. La competencia instrumental es cada vez más demandada y más valorada en el mercado profesional y, como hemos podido concluir con la realización de este proyecto, no está completamente desarrollada en nuestros alumnos. Además, hemos comprobado que la actitud de los estudiantes ante la traducción inversa cambia cuando comprueban las posibilidades que ofrecen estas herramientas; la confianza en sí mismos aumenta cuando constatan todos los medios de los que disponen para superar las dificultades y los problemas que plantea una traducción hacia una lengua extranjera. Además, aunque aceptan que deberán continuar su formación a lo largo de su vida laboral, son conscientes de que afrontan su incorporación al mercado laboral con mejores perspectivas.

En segundo lugar, hemos podido constatar la adecuación de las herramientas seleccionadas para el proyecto a las demandas del mercado profesional de la traducción. No solo han contribuido a alcanzar los objetivos establecidos por el equipo docente, sino que, además, su integración en la formación de los estudiantes ha tenido una repercusión positiva en el desarrollo de su competencia traductora y en su preparación para el desempeño de su profesión.

En tercer lugar, hemos podido comprobar que las actividades propuestas para la integración de las herramientas informáticas de apoyo a la traducción contribuyeron a que los estudiantes desarrollaran una visión crítica del uso de estas tecnologías en su futura profesión: selección de herramientas para su aplicación a proyectos concretos en función de las posibilidades que ofrecen, evolución del mercado profesional de la traducción con el desarrollo de las herramientas de traducción automática, etc. No obstante, somos conscientes de que debemos llevar a cabo una actualización regular de la selección de estas herramientas, puesto que,

como afirman Olvera Lobo y Gutiérrez Artacho, «la traducción requiere una continua puesta al día de sus profesionales» (2014, p. 2). Por ejemplo, algunos meses después de concluir esta experiencia una de las herramientas que habíamos empleado dejó de ser gratuita, por lo que será preciso localizar una aplicación con prestaciones equivalentes y cuyo uso no implique un coste para los estudiantes.

En cuarto lugar, en tanto que las asignaturas en las que se ha realizado esta experiencia sigan siendo punto de encuentro de alumnos provenientes de universidades internacionales, creemos que será preciso continuar realizando los seminarios formativos teórico-prácticos para la formación en el uso de las diferentes herramientas informáticas de apoyo a la traducción. De esta forma, garantizamos que todos los alumnos cuenten con una base común a partir de la cual poder plantear actividades formativas específicas.

En quinto lugar, confirmamos la necesidad de incidir en la coordinación horizontal y vertical entre los profesores que integramos el grado. Si bien las herramientas informáticas de apoyo a la traducción se abordan en los primeros años de formación, es preciso que los docentes de los últimos cursos tomemos conciencia de la necesidad de incorporarlas a tareas específicas que contribuyan al desarrollo de la competencia traductora de nuestros estudiantes con el objetivo de que sean conscientes de su utilidad a la hora de realizar una tarea concreta y no las consideren aplicaciones completamente desligadas e independientes del proceso de traducción.

Y, por último, creemos que, en el último curso, es conveniente hacer que los estudiantes comiencen a reflexionar sobre la productividad desde el punto de vista del mercado profesional de la traducción, y no solo desde el punto de vista académico. Es decir, deberían pasar de aspirar a obtener una determinada calificación a tomar conciencia de todas las fases del proceso de traducción, de las decisiones que se toman a lo largo de dicho proceso y en qué fuentes se fundamentan y, por último, el papel que desempeñan las herramientas de apoyo a la traducción en este contexto. De esta manera, los estudiantes lograrían tener una visión de la traducción como producto. En este sentido, valoramos

positivamente que, gracias al proyecto, los estudiantes hayan comprendido hasta qué punto y en qué aspectos las herramientas informáticas de apoyo a la traducción permiten mejorar su rendimiento.

7. CONCLUSIONES

Consideramos que este proyecto de innovación educativa ha permitido aproximar al alumnado del grado en Traducción e Interpretación de la UPO a la realidad del mundo laboral de la traducción. Los estudiantes han tenido la oportunidad de implementar por primera vez una serie de herramientas que les ayudarán a resolver algunas de las dificultades que plantea la traducción inversa, que les permitirán mejorar la calidad de sus traducciones y que aumentarán su productividad. Estos conocimientos dotarán de más versatilidad a nuestros egresados y contribuirán a enriquecer su perfil laboral.

Desde el punto de vista de su futura proyección profesional, hemos fomentado el desarrollo de la competencia traductora de nuestros alumnos, tanto desde una perspectiva general como en el caso particular de las competencias lingüística e instrumental. Asimismo, valoramos que el aprendizaje se ha producido a través de una experiencia personal directa de los estudiantes con las herramientas informáticas de apoyo a la traducción, enriquecida en todo momento con el intercambio de opiniones en el aula. Por este motivo, consideramos que los alumnos participantes en el proyecto de innovación podrán responder en mayor medida a las exigencias del mercado profesional de la traducción, sabrán integrar estas herramientas en su actividad diaria y explotarlas adecuadamente en función de cada proyecto para obtener mejores resultados.

Consideramos, además, que las innovaciones desarrolladas en el proyecto descrito en esta contribución son transferibles a otras asignaturas del grado. En concreto, creemos que en la UPO se podría comenzar con la integración de herramientas informáticas en las asignaturas de traducción de tercer curso, de forma que las competencias adquiridas en las asignaturas de informática aplicada a la traducción pudieran aplicarse progresivamente en los dos últimos cursos del grado. De esta forma, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias

se realizaría progresivamente. No obstante, la experiencia también podría aplicarse a otras materias pertenecientes al ámbito de la informática e incluso a las asignaturas de interpretación.

Por este motivo, y dadas las limitaciones de la experiencia, que se ha desarrollado únicamente durante un curso académico y en el marco de dos asignaturas, esperamos poder ampliar nuestra propuesta en varios sentidos. En primer lugar, estableciendo proyectos colaborativos con otros docentes de nuestra Universidad para promover la integración de las herramientas informáticas de apoyo a la traducción en otras asignaturas (traducción inversa y directa de alemán, árabe, inglés e italiano) en tercer y cuarto curso del grado. En segundo lugar, desarrollando esta innovación a lo largo de varios cursos académicos, para poder recopilar datos específicos sobre el rendimiento de los estudiantes, y estableciendo, por ejemplo, grupos experimentales (que trabajarían con estas herramientas integradas) y grupos de control (a los que no se les permitiría utilizarlas). Por último, contactando también con docentes de otros centros universitarios diferentes a la UPO para realizar experiencias similares a la descrita en esta contribución y poder contrastar todos los resultados en el futuro.

8. BIBLIOGRAFÍA

Bermúdez Bausela, M. (2014). Aplicación de las herramientas de traducción asistida por ordenador (TAO) a la investigación en traducción. *Estudios de traducción*, *4*, 129-143.

Bolaños-Medina, A. e Isern González, J. (2012). Análisis de las actitudes de los estudiantes hacia las herramientas informáticas de traducción asistida. *Sendebar*, *23*, 275-300.

Cid-Leal, P., Espín-García, M.-C. y Presas, M. (2019). Traducción automática y postedición: perfiles y competencias en los programas de formación de traductores. En Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro / Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters. *MonTI*, II, 187-214.

Contreras García, L.y Turrión, M. (2013). Inversa traducción en la Europea Comisión. *Panace@. Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, *XIV*(38), 265-274.

Domínguez Rodríguez, F. J., y Palomares Ruiz, A. (2020). El "aula invertida" como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje. *Contextos educativos: Revista de educación,* (26), 261-275.

Gallego Hernández, D. (2014). A vueltas con la traducción inversa especializada en el ámbito profesional. Un estudio basado en encuestas. *TRANS. Revista de Traductología*, (18), 229-238.

González Pastor, D., y Rico, C. (2021). POSEDITrad: la traducción automática y la posedición para la formación de traductores e intérpretes. *RIDU: Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 5(1), 1-14.

Hurtado Albir, A., Galán Mañas, A., Kuznik, A., Olalla-Soler, C., Rodríguez-Inés, P. y Romero, L. (2019). Establecimiento de niveles de competencias en traducción. Primeros resultados del proyecto NACT. *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción*, (43), 2-25.

Kühlmann Berenzon, H. (2004). La formación del traductor en el lugar de trabajo. *Letras*, (36), 119-137.

Lorenzo, M. P. (2002). Competencia Revisora y Traducción Inversa. *Cadernos de traduçao, 2*(10), 133-166.

Muñoz Martín, R. (2002). Parámetros en la enseñanza de la traducción. *Papers de tradumàtica. Actes del Primer Simposi sobre l'Ensenyament a distància i semipresencial de la Tradumàtica. Traducció i Tecnologies de la Informació i la Comunicació,* 1-9.

Muñoz-Miquel, A. (2015). El desarrollo de la competencia traductora a través de la socialización con el experto en la materia: una experiencia didáctica. *The Journal of Specialised Translation*, (23), 333-351.

Olvera Lobo, M. D. y Gutiérrez Artacho, J. (2014). Herramientas de software libre en la docencia de la traducción (pid 12-139). En L. M. Jiménez del Barco Jaldo, y M. C. García Garnica (Coords.), *Innovación docente y buenas prácticas en la Universidad de Granada* (pp. 710-722), vol. 3. Universidad de Granada.

Samson, R. (2013). El aprendizaje de las herramientas informáticas en la formación del traductor. *Revista Tradumàtica: tecnologies de la traducció*, (11), 247-256.

AMADÍS DE GAULA TRADUCIDO POR ANTONIO GASPARETTI: OBSERVACIONES SOBRE UNAS TENDENCIAS TRADUCTOLÓGICAS[46]

GIULIA TOMASI
Università di Trento

Basándonos en el hecho de que «cuando se estudia el fenómeno de la traducción, cuando se efectúan investigaciones en los estudios de traducción, se está observando, describiendo y prediciendo, a la par que prescribiendo, la práctica traductológica» (Luxán Hernández, 2019, p. 32), proponemos a continuación la clasificación de unos fenómenos que hemos observado en la traducción moderna al italiano de *Amadís de Gaula*, que se debe al hispanista Antonio Gasparetti y salió para la editorial Einaudi en 1965[47].

Así pues, al analizar las traducciones contemporáneas de obras distantes cronológicamente, es imprescindible poder contextualizar unos usos de la lengua que pueden resultar muy distintos respecto al habla cotidiana, o literaria, de nuestro tiempo. *Amadís de Gaula* de Rodríguez de Montalvo, que se publica hacia finales del siglo XV, es la última versión, refundida, de un texto que circulaba en España ya a partir de siglos

[46] Este artículo se enmarca en el proyecto «PRIN 2017 Mapping Chivalry. Spanish Romances of chivalry from Renaissance to XXI century: a Digital approach» (2017JA5XAR), Investigadora Principal: Anna Bognolo, Università di Verona.

[47] Presenté un primer enfoque hacia esta traducción en Tomasi (2023), centrándome exclusivamente en el episodio de la lucha del héroe contra el monstruo (Libro III, cap. XI) y contrastando la traducción moderna con la antigua de Mambrino Roseo da Fabriano. Conviene recordar aquí la naturaleza de la colección I Millenni en cuyo marco sale la obra, ya que tiene como finalidad la de publicar textos clásicos de la literatura de todas las épocas y culturas, combinando lo ameno con el acercamiento erudito, que se confía a especialistas. Acerca de Antonio Gasparetti como hispanista remitimos a Belloni-Crippa (2018).

anteriores[48] y se conoce como la obra fundacional del conjunto de textos denominados por la crítica libros de caballerías, que floreció en España durante el Renacimiento, inspirándose en la materia caballeresca bretona, entre otras fuentes. De ahí que, tanto el universo representado en el texto, como el lenguaje con el que se expresa su autor, resulten arcaicos y hasta, en ocasiones, dificultosos para los lectores contemporáneos. Sin embargo, es en esta distancia donde reside la peculiaridad de la obra, tal y como su pertenencia a otro contexto de recepción y es necesario conocer las características de su lenguaje para poderse acercar cada vez más a su pleno sentido y transportarlo a otra lengua. Por ello volvemos a abordar el estudio de la traducción de Gasparetti a partir de unos rasgos básicos del lenguaje de *Amadís de Gaula*, como los ha puesto en evidencia Domingo del Campo (1984) en su estudio. Contrastando unas de las características más evidentes de la lengua del texto original con la traducción de Gasparetti a través de casos puntuales, pondremos de relieve tanto la función de construcciones, fórmulas y recursos del texto de partida, como los mecanismos más sobresalientes que se aprecian en la traducción, intentando trazar, de esta manera, unas tendencias en la tarea del hispanista[49]. Cacho Blecua (2008) evidencia los diferentes estratos lingüísticos que sobreviven a la transmisión del *Amadís de Gaula*, siendo este el fruto de distintas reelaboraciones y, respecto al estilo de Montalvo, el estudioso afirma que

> el regidor medinés suele preferir un ritmo oracional más pausado, pleno de bimembraciones, paralelismos y adjetivos antepuestos, con frases por lo general más extensas, nexos oracionales más complejos, cierta tendencia hacia el conceptismo, a la representación dramatizada[50] y a la articulación retórica, en especial a las figuras patéticas, sobre todo a la interrogación retórica y a la exclamación. (s.p)

Para incidir en la importancia de las figuras del discurso, en su análisis de la primera traducción de *Amadís* al italiano, Bognolo (1984) destaca

[48] Para los testimonios de la circulación de distintas redacciones anteriores a la de Montalvo, véase Cacho Blecua (2008 y [1988] 2008: 57-71), entre otros.

[49] En el presente artículo se propone una primera aproximación a la cuestión, a la que se dedicará un enfoque sistemático y más amplio en otra contribución, rastreando la obra en su conjunto con atención también a otros rasgos de su lenguaje.

[50] Acerca de la dramatización véase Von der Walde Moheno (2009).

que Mambrino Roseo da Fabriano[51] a menudo nivela el entramado retórico original eliminando, por ejemplo, las numerosas hendíadis que allí se encuentran (p. 9), de acuerdo a su tendencia a "escamondar" el texto. Debido justamente a la riqueza y la elaboración consciente del lenguaje adoptado en la última redacción, pues, nos parece importante centrarnos en unas características de *Amadís de Gaula* que definen su naturaleza y constituyen, en cierta medida, los puntos cardinales que deberían servir de referencia para orientar su traducción. Se trata de unas construcciones sintácticas de las que se desprende cierto nivel de artificiosidad, además de ser un rasgo de estilo propio del texto, y de la cortesía que mana de la lengua[52] y puede expresarse a través de sintagmas específicos. Con el fin de examinar cómo se han manejado estos aspectos en la traducción, vamos a enfocar tanto la narración, como unos diálogos presentes en el texto.

Ilustramos primero unas construcciones que han sido puestas de relieve por la crítica (Cacho Blecua, 2008 y Domingo del Campo, 1984), entre las que destacan las bimembraciones, que son muy frecuentes en el texto y le otorgan un ritmo preciso[53]. Estas se definen como «construcciones que constan de dos o más términos, frecuentemente sinónimos o afines, esto es, de sintagmas no progresivos» (Domingo del Campo

[51] Roseo fue el primer traductor italiano de libros de caballerías, y empezó traduciendo para el impresor veneciano Michele Tramezzino *Palmerín de Olivia* en 1544, mientras que su traducción de *Amadís de Gaula* es de 1546. El traductor no se limitó a trasladar las obras españolas, sino que continuó las sagas con añadidos originales italianos, las *aggiunte*, para saciar el hambre de aventuras de sus lectores. Así pues, el *Amadís de Gaula* italiano acaba contando con un héroe más, Sferamundi di Grecia, cuyas empresas se contienen en las seis últimas entregas del ciclo italiano. Para más información véanse https://www.mambrino.it/it/spagnole-romanzerie (cons. 26/10/2023) y http://mambrino.mappingchivalry.dlls.univr.it. En el ámbito del macroproyecto *Mapping Chivalry* (http://mappingchivalry.dlls.univr.it) pueden consultarse también otras bases de datos dedicadas a la narrativa caballeresca y sus reelaboraciones: MeMoRam (http://memoram.mappingchivalry.dlls.univr.it), TeatroCaballeresco (http://teatrocaballeresco.mappingchivalry.dlls.univr.it) y AmadíssigloXX (http://amadissigloxx.mappingchivalry.dlls.univr.it). Las herramientas se encontrarán en línea en acceso abierto a partir de enero de 2024.

[52] Además de Domingo del Campo (1984), sobre el estilo «polido» véanse Cacho Blecua (2008) y en Rodríguez de Montalvo ([1988] 2008, pp. 193-196).

[53] Domingo del Campo subraya que el recurso está documentado en obras anteriores y hasta en el Cid (1984, p. 240). Véase también Chasca (1967, pp. 200-204).

1984, p. 239). Dichas construcciones nos parecen especialmente interesantes a la hora de contrastar los pasajes originales con su traducción a otra lengua. Uno de los primeros ejemplos se encuentra en el primer capítulo, dedicado al encuentro entre los progenitores de Amadís. El amor entre los dos domina el pasaje, y del mismo nacerá el propio héroe, ya que, con la ayuda de la doncella de Elisena, se les facilita a los enamorados la relación íntima. Al describir la tristeza que se apodera de la joven Elisena nada más partir del palacio el rey Perión, su amado, tras el encuentro carnal, se lee que la doncella queda: «con mucha soledad y con grande dolor» (Rodríguez de Montalvo, 1857, p. 4)[54]. A los dos lados de la conjunción se distribuyen de forma especular la preposición, que es la misma en los dos miembros, los adjetivos y los sustantivos, mientras que en la traducción los elementos cambian a nivel gramatical y la estructura no se mantiene perfectamente simétrica, ya que Gasparetti pone: «tutta sola e con molta pena» (*Amadigi*, p. 19). Poco después, al enterarse de su embarazo, Elisena se duele por la posibilidad de no volver a ver a su muy «amado señor é verdadero amigo» (Rodríguez de Montalvo, 1857, p. 4), que Gasparetti traduce con «amatissimo suo signore e tenero amico» (*Amadigi*, p. 20), modificando el equilibrio del original con el desplazamiento del posesivo y añadiendo el grado superlativo al adjetivo *amado* en sustitución del adverbio "muy" que le acompaña en el original[55]. La misma construcción se aprecia en muchas partes de la obra y citamos un ejemplo que se encuentra en el tercer libro, cuando el maestro Elisabad narra el engendramiento del terrible Endriago (cap. XI del tercer libro). Al mencionar el incesto de los gigantes, cuyo desgraciado fruto será justamente el monstruo, el personaje-narrador declara: «de este pecado tan feo é yerro tan grande, se

[54] Para el análisis utilizamos la edición del *Amadís de Gaula* de Gayangos (1857), siendo esta la fuente primaria del traductor (a este propósito ver Tomasi, 2023, p. 287). Se hace referencia a la obra original con Rodríguez de Montalvo, 1857, número de página(s), mientras que la traducción se señala de la siguiente manera: *Amadigi*, número de página(s). Ambas referencias van en paréntesis después de los ejemplos citados.

[55] El traductor mantiene perfectamente intacta la estructura cuando esta es más simple, como en la enumeración de las virtudes de la doncella, que se expresa a través de parejas de términos afines o sinónimos. Los binomios «hermosura é juventud», «apartado y desviado» y «honesta é santa» (Rodríguez de Montalvo, 1857, pp. 3-4) se traducen con «bellezza e gioventù», «lontano e alieno» y «onesta e santa» respectivamente (*Amadigi*, p. 17).

causó luego otro mayor» (Rodríguez de Montalvo, 1857, p. 228), que en italiano se convierte en: «da questo peccato che ho detto, tanto orribile, e da una sí grave colpa se ne originaron poi di maggiori» (*Amadigi*, p. 783). Tampoco en este caso se mantiene la simetría de la construcción original, que remite a los recursos lingüísticos que se han reconocido como propios del texto. El pasaje traducido resulta más articulado, puesto que se interpone un inciso entre los miembros que construyen la figura y cambia, asimismo, el orden de sus componentes produciéndose un quiasmo[56]. El uso de la bimembración se ha evidenciado especialmente en las digresiones moralizantes fruto de la intervención de Montalvo (Domingo del Campo, 1984, p. 239) y, al mismo tiempo, según afirma Cacho Blecua (2008) «la lucha del héroe contra el monstruo diabólico, el Endriago del libro III, sería inconcebible sin la intervención del medinés» (s. p.), por ello podemos hipotizar que el recurso a precisos artificios retóricos sea, en el marco de este episodio, el fruto de una elección intencionada[57]. Si bien es cierto que el traductor no renuncia por completo a la estructura binaria empleada en el texto original, notamos que a menudo la modifica y no reproduce el mismo esquema, que en la fuente se compone de «miembros exactamente homólogos» (García-Page, 2008, p. 17)[58], lo que le da inmediatez, como se ve en los

[56] Remitimos también a la noción de paralelismo que se encuentra en Azaustre-Casas, ([1997] 2006, pp. 103-105) y, según nos parece, puede aplicarse a esta figura, que, como Domingo del Campo, llamamos bimembración (1984, pp. 239-241). En efecto, quedan involucrados en tal concepto «los fenómenos de similitud en la estructura de las oraciones y frases por la coincidencia o semejanza en la longitud u orden de sus constituyentes» (Azaustre-Casas, [1997] 2006, p. 105).

[57] En este mismo pasaje, que se abre con «de donde debemos tomar enjemplo», encontramos también las parejas: «esquivar é apartar», «conversacion é contratacion (*sic*)», «parientas y hermanas» (Rodríguez de Montalvo, 1857, p. 228), que Gasparetti traduce literalmente, manteniendo, de esta manera, la simetría (*Amadigi*, p. 783). Por lo que atañe al significado, señalamos que "contratación" se convierte en *tratto*, término que no conlleva la acepción de relación a la que debería remitirse en este contexto.

[58] Respecto a esta peculiar –y voluntaria- forma de estructuración sintáctica, véase García-Page (2008), quien, acerca del mismo recurso en la poesía de Nora, reconoce distintas maneras de construir las bimembraciones y afirma que en muchos casos «las estructuras sintácticas coordinadas (o yuxtapuestas) constituyen series rigurosamente simétricas, miembros exactamente homólogos, compuestos por sintagmas que reproducen el mismo esquema constructivo y por unidades léxicas isocategoriales» (2008, p. 17). Nos parece que esta definición encaja perfectamente en el uso de la bimembración en los casos mostrados.

ejemplos mencionados. Nos parece, asimismo, que la añadidura de elementos a dicho esquema produce el efecto de interrumpir el fluir de la narración.

Entre otros rasgos característicos de la construcción en *Amadís*, se encuentra el verbo colocado al final de las frases, que imita la estructura latina (Rodríguez de Montalvo, [1988] 2008, p. 196; Domingo del Campo, 1984, pp. 454-455), o bien se encuentra el auxiliar pospuesto al infinitivo, o al participio. En el texto italiano no es siempre posible mantener intacta esta construcción y el traductor moderno decide proporcionar a los lectores un texto más ágil y fluido, puesto que una construcción anticuada estorbaría la lectura y hasta podría fastidiar al lector. Podría ser por esto por lo que, el traductor pone en práctica unas estrategias de compensación, que sobresalen especialmente a nivel lexical[59]. Se nota, pues, que, a la vez que, la mayoría de las veces, reordena los componentes de las frases, se compromete asimismo a restituirle al texto algo de su alteridad a través de un léxico que suena más áulico, literario y poco común a lo largo de todo el libro, incluso en casos en los que en la fuente se emplean palabras más habituales, o construcciones más simples[60]. Sin la pretensión de dar una muestra exhaustiva, sacamos a colación unos ejemplos puntuales que nos parecieron emblemáticos de cómo Gasparetti le confiere al léxico este toque. Se trata, por ejemplo, de los términos *ignuda* (*Amadigi*, p. 13) por "desnuda" (Rodríguez de Montalvo, 1857, p. 3); *seco* (*Amadigi*, p. 89) utilizado para traducir "consigo" (Rodríguez de Montalvo, 1857, p. 25) y *meco* para expresar "conmigo" (*Amadigi*, p. 882, es una añadidura del traductor); *rinomanza* (*Amadigi*, p. 450), donde en el original se lee "preciado" (Rodríguez de Montalvo, 1857, p. 130); el empleo de *a cagione di* (*Amadigi*: 451, 943) para traducir la preposición "con", o "por" (Ro-

[59] Podemos formular la hipótesis de que, en ocasiones, estos recursos suplen también a la imposibilidad de reproducir la grafía antigua de unas palabras que se mantienen en el TO.

[60] Para las reflexiones sobre el uso de la lengua en el contexto de la época en la que Gasparetti traduce la obra, utilizamos el Dizionario Garzanti della Lingua Italiana publicado en 1965. En otros casos acudimos a Treccani (en línea) donde encontramos información específica y de distinta índole sobre el uso de los términos.

dríguez de Montalvo, 1857, pp. 131 y 275) en frases causales; el uso habitual de *ella* en lugar del más común *lei* en todo el texto; o *furon fatti prigioni* (*Amadigi*, p. 1014) para traducir "tomaron presos" (Rodríguez de Montalvo, 1857, p. 296). Es interesante notar que, en algunas ocasiones, el traductor moderno acude a vocablos y formas poco comunes que se registran en los diccionarios como usos restringidos a la región Toscana. A este propósito cabe subrayar que, según apunta Carmignani (2018)[61], el uso de términos pertenecientes al toscano en las traducciones de los años sesenta era un recurso bastante habitual para conferir elegancia a la lengua. Unos de los ejemplos que hemos observado son los siguientes: *Vo' dire* (*Amadigi*, p. 89) para traducir "que es" (Rodríguez de Montalvo, 1857, p. 25). En el diccionario leemos que la forma *vo'* en proclisis es un *toscanismo* (Garzanti, 1965). En la frase «Oriana limpió los ojos de las lágrimas» (Rodríguez de Montalvo 1857, p. 135), el verbo se convierte en *rasciugò* (*Amadigi*, p. 465), que se clasifica como poco común (Garzanti, 1965) y en el diccionario Treccani se especifica que es la forma intensiva de *asciugare* , añadiéndose que en Toscana es más popular (Istituto della Enciclopedia Italiana, s.f. Rasciugare); el frecuente empleo del adjetivo demostrativo *codesto* (por ejemplo en *Amadigi*, pp. 548 y 723), que «è proprio dell'uso toscano e dell'italiano letterario» (Garzanti, 1965). El término *vantazioni* (*Amadigi*, p. 882) para traducir "alabanza" (Rodríguez de Montalvo, 1857, p. 258) se registra como rara acepción de «il vantarsi», y es clasificado como un *toscanismo* (Garzanti, 1965); el uso de *si* acompañado a la tercera persona de singular para conjugar el verbo a la primera persona de plural (*si faccia*, *Amadigi*, p. 1011) es típico del florentino, según apunta la enciclopedia en línea Treccani (Istituto della Enciclopedia Italiana, s.f. Troncamento). Asimismo, la aparición reiterada de fenómenos como la elisión y el truncamiento en el texto traducido, se remonta a

[61] En 2017 Carmignani tradujo al italiano *Cien años de soledad* de García Márquez.

formas extendidas en el norte de Italia[62] y especialmente en Toscana[63], puesto que allí «il fenomeno coinvolge un maggior numero di forme rispetto allo standard» (Istituto della Enciclopedia Italiana, s.f. Troncamento). Sin embargo, por lo que observamos, Gasparetti utiliza el truncamiento y la elisión de forma preponderante en los verbos[64]. En este sentido, nos parece que la postura de Gasparetti está bien representada por las palabras que utiliza Rega al explicar la actitud de unos traductores ante obras cuya lejanía dificulta su tarea

> più che la patinatura antica, è la capacità di trovare registri linguistici tali da produrre sul lettore d'arrivo effetti *in linea di massima* analoghi a quelli prodotti dal testo originale, a costituire una strategia atta a salvaguardare la vita del testo nel corso dei secoli in una cultura/lingua straniera. (2001, p. 83)

Como hemos anticipado, la cortesía que se refleja en el lenguaje de *Amadís de Gaula* es uno de los rasgos más sobresalientes de la obra y permite colocarla en su época. En efecto, como subraya Domingo del Campo (1984), en ella se encuentran «personajes caracterizados por un tono eminentemente cortés y por una cuidada elaboración, como corresponde a la sociedad reflejada en la novela, sociedad aristocrática y cortesana, así como al ambiente en que vivió el refundidor Montalvo» (p. 3). Ese tono se advierte en los diálogos, donde el lenguaje queda lejos de ser el coloquial y se adhiere a «un nivel culto de uso» (Domingo del Campo, 1984, p. 9), de lo que se desprende que el mensaje ocupa un lugar de primer plano en los parlamentos, donde los demás elementos extralingüísticos, fundamentales de la conversación natural y espontánea, quedan por la mayoría silenciados. Sin embargo, «se muestra en la novela una gran atención al interlocutor, receptor y al propio emisor» (Domingo del Campo, 1984, p. 9). Así pues, vamos a abordar el uso de

---

[62] Al respecto hay que señalar que el hispanista nació en 1903 en La Spezia y vivió entre Génova, Palermo, Trapani, Brescia y Milán, además de mudarse a España, donde vivió entre 1938 y 1941 (Belloni-Crippa, 2018, pp. 437-442).

[63] Si en muchas regiones del norte y el centro se truncan los verbos en la primera persona plural, no es así en el habla florentina, donde, como ya se vio, se usa el si antepuesto a la tercera persona singular (Istituto della Enciclopedia Italiana, s.f. Troncamento).

[64] Unos ejemplos son: "Diss'ella" (*Amadigi*, p. 89); "dir", "lasciar", "gridar" (*Amadigi*, pp. 150-151), "son io" (*Amadigi*, p. 549). En 1963 Migliorini registraba un declive en el uso del truncamiento, especialmente al final de las frases (1963, pp. 70-71) y remitía a De Lollis, quien afirmaba que «far tronca una parola significa aristocratizzarla» (en Migliorini, 1963, pp. 70-71 nota 4), lo cual, según nos parece, se aviene con el propósito del traductor.

los vocativos con función apelativa para reflexionar sobre el papel específico que desempeñan en el texto de partida y su trasposición al italiano. Entre los más comunes en *Amadís de Gaula*, se reconocen los vocativos genéricos: caballero, señor/señora, doncella, dueña, amigo/amiga; y los específicos: nombres propios o sobrenombres y apelativos que expresan el oficio, el rango o el parentesco, como escudero, rey, madre, hijo, etc[65]. Nos vamos a centrar a continuación en los apelativos genéricos que nos han llamado la atención por tener alguna peculiaridad a la hora de ser traducidos al italiano por Gasparetti.

El uso del vocativo señor/señora en *Amadís de Gaula* es muy frecuente y sirve para expresar tanto la cortesía, como el vasallaje, el respeto, o el sometimiento. Su empleo es muy amplio y engloba a personajes de distinto estamento social, a la vez que subraya los variados vínculos que los unen. Por ejemplo, el escudero llama señor al caballero al que sirve, el caballero por su parte usa este vocativo dirigiéndose a su padre, o se utiliza entre hermanos (Domingo del Campo, 1984, pp. 13-17). El caballero llama señora a su dama, pero también le apela de señor al rey en muchas ocasiones y el soberano, a su vez, llama señores a los caballeros sus súbditos. Así pues, una única palabra se carga de matices en función de la persona que la pronuncia y a la que esta se dirige, de manera que solo a partir del contexto podemos distinguir el grado de deferencia, o el significado específico que adquiere el término. En la traducción italiana, sin embargo, Gasparetti tiende explicitar el distinto estamento entre el rey y sus caballeros añadiendo deferencia al vocativo pronunciado por estos últimos, quienes se dirigen al soberano a través de la palabra *sire* en la traducción italiana, incluso al tratarse del diálogo entre padre e hijo[66]. El mayor grado de deferencia del que se carga este apelativo, se esclarece si examinamos la traducción del intercambio entre dos reyes, Garínter y Perión, puesto que el segundo llama *sire* (*Amadigi*, p. 15) al padre de su amada, mientras que el rey de la Pequeña Bretaña llama al de Gaula *signor mio* (*Amadigi*, p. 15), al que, por su parte, el sabio Ungán el Picardo se dirige con *sire* (*Amadigi*, p. 24). En el texto

[65] Para las distintas variantes con las que pueden combinarse los vocativos y la presencia de otras formas de apelar al interlocutor, véase Domingo del Campo (1984, pp. 12-31).

[66] Véase, por ejemplo: «Agrages era già cavaliere e, piegando le ginocchia dinanzi a suo padre, gli disse: -Vi chiedo una grazia, sire» (*Amadigi*, p. 43).

original, en cambio, ambos reyes se llaman "mi señor" y "señor" (Rodríguez de Montalvo, 1857, p. 3)[67], nivelándose de esta manera la jerarquía entre los dos personajes.

En el texto original el apelativo "don" en aposición a otros sustantivos se utiliza, en ocasiones, en tono despectivo (Domingo del Campo, 1984, p. 19) y se opone al uso de "señor" que indica, al contrario, obsequio, como acabamos de ver. Tal diferencia queda patente en el siguiente pasaje, donde un caballero engañador, después de robarle armas y caballo a Galaor, le dice: «Don caballero, yo me voy, y quedad aquí vos fasta que á otro engañeis (*sic*)» (Rodríguez de Montalvo, 1857, p. 55). Al principio del capítulo, el personaje había llamado a Galaor "señor" (Rodríguez de Montalvo, 1857, p. 54), para pasar a "don cavallero" en el momento en el que, yéndose a caballo con el botín, le desvela el engaño. Si para los lectores de la época resultaba evidente el significado despectivo e injurioso del segundo vocativo, en la traducción al italiano es muy difícil reproducir tal efecto, que se desprende solo a partir del contexto, perdiéndose completamente en la palabra elegida para llamar la atención del interlocutor, que coincide exactamente con el apelativo obsequioso y es «Signor cavaliere» (*Amadigi*, p. 192)[68].

Por lo que atañe al vocativo "dueña", señalamos la acertada elección de la traducción *dama* para explicitar la condición ya de casada, por ejemplo, de Elisena (*Amadigi*, p. 37). Coherentemente con tal elección, al principio de la obra, Gasparetti había adoptado asimismo el término *dama* para traducir dueña con referencia a la mujer del rey Garínter y a su hija mayor a la que, después de casada, se le llama «la Dama della Ghirlanda» (*Amadigi*, p. 9)[69]. En cuanto a la polisemia que caracteriza este vocablo en la obra original, el traductor no puede mantener esta

[67] En la edición de Gayangos, el término "señor" con el que Perión se dirige a Garínter está en mayúscula (Rodríguez de Montalvo, 1857, p. 3).

[68] Gasparetti suele traducir "don" con *signore* en todas las ocasiones en las que aparece, por ejemplo también en el caso, común en la obra, en el que este se acompaña a adjetivos que evidencian el sentido despectivo, como "don malo", que se convierte en *signor malvagio*, dejando, en este caso, claro el mensaje.

[69] Véase Domingo del Campo (1984, p. 18). Respecto al término *dama*, en el Dizionario Garzanti (1965) encontramos también los siguientes significados asociados al lema: «(fam. tosc.) fidanzata» y « (ant.) la donna amata; la moglie».

correspondencia a lo largo de todo el texto traducido, ya que el sustantivo dueña conlleva otro significado ausente en el italiano *dama*, es decir, que puede referirse también a la mujer que deja de ser doncella, marcando una etapa crucial en la vida de los personajes femeninos de los libros de caballerías: la pérdida de su virginidad. Así pues, en este caso nos parece adecuada la decisión de traducir dueña con *donna* para marcar este pasaje, como en efecto leemos en el texto italiano (*Amadigi*, p. 17)[70].

Entre otros vocativos genéricos presentes en la obra, nos ha llamado la atención el que se expresa a través de los vocablos "amigo" o "amiga", ya que notamos unas diferencias en la manera de traducir unos sintagmas que se reiteran casi siempre de la misma forma en el texto de partida y adquieren un significado determinado según la persona que los pronuncia. Así pues, se utiliza entre pares para subrayar la confianza que los une, o bien entre personas de distinta clase social con el fin de captar la voluntad del que se considera inferior, por ejemplo, al pedirle servicios (Domingo del Campo, 1984, p. 21). Rastreando el primer libro[71], registramos 119 ocurrencias en total, entre masculino y femenino singular y masculino y femenino plural. Las formas que registramos son las siguientes: amigo/s (a veces unido al nombre propio); amiga/s; mi verdadero/a amigo/a; mi amiga/o; amigo/a señor-a; buen amigo; ay amigo; ay mi amigo; ay amigas; ay mi amigo más nombre propio; mi amigo/a; mi buen-a amigo/a; ay amigo, señor; amiga hermosa; mis amigos; ay buen amigo; y nombre propio más amigo. Por la mayoría, el traductor cambia los apelativos mencionados a través de añadiduras. Hay casos en los que al sustantivo se añade el posesivo[72]: se pasa de

[70] Señalamos el artículo de Garzelli sobre la traducción por Gasparetti de los *Sueños* de Quevedo, donde la estudiosa ahonda en las posibilidades de traducción de unos términos significativos, centrándose también en el vocablo "dueña", que en aquel contexto cobra una acepción despectiva (2011, p. 163).

[71] Por razones de espacio, dedicamos un análisis de este término utilizado como vocativo en los diálogos solo a lo largo del libro primero.

[72] Sobre el uso de los posesivos en el texto, véase un reciente estudio de Labrousse (2021) en el que, a través del análisis pormenorizado de las diversas formas con o sin el artículo antepuesto, se aclara la mayor y menor influencia del idiolecto del *Amadís* primitivo en la redacción de Montalvo.

"amigo" a *amico mio* y de "amiga" a *amica mia*. Pero no es siempre así y muchas veces se mantiene simplemente el apelativo *amico/amica*, *amici/amiche*. Se observan, en cambio, unas tendencias muy coherentes en la traducción de sintagmas específicos: "Buen amigo" se convierte siempre en *mio buon amico*, con el posesivo añadido. Otra añadidura habitual en este libro es la conjunción *e* en el vocativo "amigo, señor"/"amiga, señora", que se vuelve *amico e signore/amica e signora* (la construcción se mantiene igual, con coma, solo una vez de las 21 en las que lo detectamos). *Ahimè amico mio* sustituye la exclamación "ay amigo" en la mitad de las ocasiones, mientras que en las demás se mantiene la fórmula *ahimè, amico*. En otros casos los cambios dependen de usos propios de la lengua y es, por ejemplo, cuando se invierte el orden de las palabras que componen el vocativo construido con el adjetivo posesivo antepuesto al sustantivo, que es una forma muy frecuente en el texto, mientras que en italiano suele encontrarse el pronombre pospuesto[73]. Así pues, "mi amiga", "ay mi amigo", "mi amigo" y "mis amigos" se trasladan con *amica mia, ahimé amico mio, amico mio* y *amici miei* respectivamente y en todas las ocasiones. Otro cambio en el orden de las palabras se registra, algunas veces, en el desplazamiento del vocativo que se convierte en un inciso en el texto de llegada, dejando la posición que tiene en el original, donde aparece al principio de la frase. En fin, no se nota regularidad en las únicas tres omisiones que se registran respecto a los vocativos de esta clase uillizados en la fuente. En una ocasión se quita el posesivo: de «Ay, mi amigo» (Rodríguez de Montalvo, 1857, p. 35) se pasa a «Oh, amico» (*Amadigi*, p. 125); se omite la exclamación en «Ay amigo Gandalín» (Rodríguez de Montalvo, 1857, p. 36), que se vuelve «amico Gandalino» (*Amadigi*, p. 127); y en

[73] Acerca del uso del adjetivo posesivo antepuesto al sustantivo en italiano, véase Serianni (1982). El estudioso, basándose en testimonios de diversas épocas literarias (siglos XIII-XX), reconoce un uso escaso en la poesía antigua, mientras que se encuentran unas ocurrencias en obras teatrales desde el siglo XVI, donde la construcción caracteriza un estilo elevado. Es a partir de los *libretti* del siglo XIX que la estructura adjetivo posesivo más sustantivo cobra relevancia y estos usos pueden haber influido en los raros casos que se encuentran en la literatura del XX, considerándose ya en esa época una construcción áulica y, por la mayoría, en desuso (Serianni, 1982).

la última falta tanto el posesivo como el adjetivo: «mi buena amiga» (Rodríguez de Montalvo, 1857, p. 38) se traduce con «amica» (*Amadigi*, p. 132).

Merece la pena dedicar una última observación a otra manera de manifestar la cortesía que se encuentra en el libro. Nos referimos a las expresiones que Domingo del Campo (1984) clasifica como «fórmulas de asentimiento y servicio» (p. 94), englobándolas en las más genéricas «fórmulas corteses» (1984, p. 92). A través de estas se muestra el sometimiento del hablante respecto a su interlocutor, que puede ser, por ejemplo, un soberano o una doncella, y se expresa en ocasiones con el verbo servir. Ruiz de Conde (1948) reconoce unos rasgos cortesanos del amor en *Amadís de Gaula* y alista los elementos que acercan el prototipo del enamorado a esta tradición (pp. 180-183). El primero de los ejes fundamentales del amor cortés que la estudiosa apunta es «la identificación del amor como idea de servicio a la dama» (1948, pp. 181), y hace referencia justamente al episodio emblemático del enamoramiento entre Perión y Elisena, ya que, durante su primer encuentro asistimos a una escena que se enmarca en este "decálogo" de comportamientos de herencia cortés. Es cuando, después de comer, al levantarse, la princesa deja caer el anillo que tenía guardado en su falda y el rey Perión lo recoge, cruzándose en este momento sus manos. Con el rostro ruborizado, la doncella «mirando al Rey con ojos amorosos, le dijo pasito que le agradecia (*sic*) aquel servicio» (Rodríguez de Montalvo, 1857, p. 2). Perión expresa su vasallaje enlazándose al discurso de la dama: «¡Ay señora! dijo él, no será este el postrimero; mas todo le tiempo de mi vida será empleado en os servir» (Rodríguez de Montalvo, 1857, p. 2)[74]. Siendo en el texto original tan clara la referencia al servicio amoroso que rige las relaciones sentimentales corteses (Ruiz de Conde, 1948, pp. 180-181), subrayada a través de la repetición de este concepto central –

[74] Subrayamos, además, que entre los gestos de la cortesía se encuentra también el hecho de arrodillarse ante el interlocutor, entre otras razones, para expresar «la sumisión rendida por los caballeros a las damas» (Domingo del Campo, 1984, p. 316). En este episodio la acción queda implícita pero igualmente evidente, ya que la dama «bajóse por tomarlo; mas el rey Perion, que cabe ella estaba, quiso gelo dar» (Rodríguez de Montalvo, 1857, p. 2). A propósito del pasaje, véase también la nota 25 de la edición de Cacho Blecua (Rodríguez de Montalvo, [1988] 2008, p. 231).

derivatio (Azaustre-Casas, [1997] 2006, p. 101)-, consideramos que es una pérdida la falta de correspondencia que se produce en la traducción al italiano, en la que leemos: «guardando il Re con occhi innamorati, gli bisbigliò sottovoce che gli era grata di quel gesto. –Ah, signora mia!- rispose lui. –Non sarà questo l'ultimo, ché tutto il tempo della mia vita lo dedicherò a servirvi» (*Amadigi*, p. 12). Con la elección de la palabra *gesto* se atenúa la fuerza de una imagen que pudiera haberse mantenido mediante *servigio*, término empleado en otras partes del texto traducido (*Amadigi*, p. 1010, por ejemplo) y que, a la vez que puede usarse como sinónimo de *favore*[75], implica el sentido de «sudditanza, di vassallaggio, di fedeltà» (Istituto della Enciclopedia Italiana, s.f. Servigio) del que está permeado el *gesto* del rey Perión, según lo que el mismo declara a través de sus palabras.

Así pues, si «los estudios de la traducción pretenden hallar la manera de que las traducciones mejoren, así como averiguar el proceso mental del traductor, qué factores le influyen y qué condiciones son necesarias que confluyan en él» (Hernández Luxán, 2019, pp. 32-33), del examen presentado acerca de la traducción de *Amadís de Gaula* por Gasparetti, podemos aventurar unas hipótesis sobre las principales vertientes que guían al hispanista en su tarea. En primer lugar, en cuanto a unas características de la estructura de las frases en el texto original, que pueden verse como rasgos estilísticos propios del mismo, es de señalar que la tendencia a añadir elementos para aclarar, especificar y aumentar[76] los componentes de las oraciones, rompe, en algunas ocasiones, el ritmo y el equilibrio a los que parece anhelar el texto original mediante las frecuentes bimembraciones. En segundo lugar, hay que reconocerle al traductor una marcada atención al receptor su contemporáneo, dado que le confiere al texto una sintaxis fluida y más inteligible cuando la construcción del texto fuente se vuelve elaborada en extremo al remedar la

[75] En el Diccionario de la Lengua Española, entre los usos de la palabra servicio, encontramos la acepción de «favor que se hace a alguien» (Real Academia Española, s.f.) y en el diccionario Treccani, acerca de *servizio*, leemos que no es común su uso en sentido figurado, que se emplea como sinónimo de *favore*, *cortesia* y que, antiguamente, era más utilizada la palabra *servigio* con esta acepción (Istituto della Enciclopedia Italiana, s.f. Servizio).

[76] También Garzelli (2011) detecta esta tendencia del traductor en una ocasión y en ella reconce el «deseo del traductor de explicar demasiado» (p. 160).

estructura latina de las frases, sin por ello renunciar totalmente a reproducir un registro elevado. Se adhiere, pues, a la tendencia a «non stendere una patina antica sulla lingua a livello morfo-sintattico, compensando piuttosto a livello lessicale e mantenendo così l'effetto di lontananza temporale dal testo di partenza» (Rega, 2001, p. 89). En efecto, Gasparetti se enfrenta a un texto en el que a la distancia real se añade la lejanía que el autor, en su afán arcaizante, recupera mostrando

> un'aristocraticità tipica di un mondo oramai definitivamente scomparso, che non è possibile recuperare con l'uso di una lingua falsamente antica, ma soltanto con l'uso di un italiano di buon livello che comunichi situazioni, perifrasi, ripetizioni di epiteti che rimangono sempre uguali. (Rega, 2001, pp. 77-78)[77]

Nos parece que, a través de un registro elevado, literario, pero todavía comprensible y accesible, el texto traducido resulta ameno sin perder una de sus características principales. Por último, en lo que atañe a la cortesía como aspecto preponderante de la actitud entre los interlocutores que participan en los diálogos, notamos unas tendencias coherentes con la práctica traductológica ya apuntada. Por un lado el traductor aumenta la deferencia cortés en el vocativo con el que los caballeros se dirigen al rey, añadiendo información al mismo, a la vez que demuestra una especial atención hacia la traducción de "dueña", que oscila entre *dama* y *donna*, según el contexto en el que se emplea, debido a la imposibilidad de mantener en lengua meta la polisemia de la palabra original. El traductor sigue añadiendo elementos –a veces innecesarios- a los apelativos en los que se usa el término "amigo" y, al mismo tiempo, no deja de reordenar los elementos que constituyen los svocativos para adecuar el texto a su propia lengua. Podemos concluir, entonces, que el hispanista enfrenta una tarea que está muy lejos de ser simple y lo hace guiado por un principio de lealtad (Garzelli, 2011, p. 160) tanto hacia la obra original, como hacia el lector contemporáneo al que está destinada la misma, ya que, por un lado, mira atrás, a la época en la que se coloca la fuente, sin por ello perder de vista las necesidades del público del tiempo presente, al que quiere transportarse el texto.

[77] En el texto de Rega se habla de la traducción de Mancinelli de *I Nibelunghi* y nos parece que las mismas observaciones pueden ser válidas también para el caso aquí analizado.

REFERENCIAS

Amadigi: Rodríguez de Montalvo, G. (1965). *Amadigi di Gaula*, intro. y trad. de Antonio Gasparetti, Einaudi.

Azaustre, A.-Casas, J. [1997] (2006). *Manual de retórica española*. Ariel.

Belloni, B.-Crippa, F. (2018). Il patrimonio del fondo Gasparettidell'Università Cattolica di Milano e l'importanza della sua eredità culturale per l'ispanismo italiano. *Trayectorias literarias hispánicas: redes, irradiaciones y confluencias, (Università degli Studi di Milano, 25-28 November 2015), 437-449. AISPI Edizioni.* http://hdl.handle.net/10807/117996

Bognolo, A. (1984). La prima traduzione italiana dell'*Amadís de Gaula*: Venezia 1546. *Annali di Ca' Foscari*, 1-29.

-, y Neri, Stefano, *Progetto Mambrino*: https://www.mambrino.it/it/

Cacho Blecua, J. M. (2008). *Los cuatro libros de Amadís de Gaula* de Garci Rodríguez de Montalvo. Edición digital a partir de *Amadís de Gaula, 1508: quinientos años de libros de caballerías: [Madrid, 9 de octubre de 2008 a 19 de enero de 2009]*, Biblioteca Nacional de España: Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, [2008], 129-158. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2010, s.p. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-cuatro-libros-de-amadis-de-gaula-de-garci-rodriguez-de-montalvo/html/

Carmignani, I. (2018). (Ri)-tradurre *Cent'anni di solitudine*. Entrevista, *Più libri più liberi*, 2018, Arena Biblioteche di Roma, Scritture e Riscritture [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=1dM5KEFyXTE.

Chasca, E. de (1967). *El arte juglaresco en el «Cantar de Mio Cid»*. Gredos.

Dizionario Garzanti della Lingua Italiana, (1965). Garzanti Editore.

Domingo del Campo, F. (1984). *El lenguaje en el «Amadís de Gaula»*. [Tesis doctoral, dir. Rafael Lapesa, Universidad Complutense de Madrid].

García-Page, M. (2008). La lengua poética de Eugenio G. de Nora. Acerca de la bimembración. *Revista De Literatura*, 70 (139), 1-29. https://doi.org/10.3989/revliteratura.2008.v70.i139.53

Garzelli, B. (2011). Traducción y mundos posibles. Los *Sueños* de Quevedo traducidos al italiano. *La Perinola: revista de investigación quevediana: "La recepción de Quevedo (1645-2010)"*, 15, 157-169. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

Istituto della Enciclopedia Italiana, (s.f.). Rasciugare. En *Vocabolario online Treccani*. Recuperado el 9 de noviembre de 2023, de https://www.treccani.it/vocabolario/rasciugare/

Istituto della Enciclopedia Italiana, (s.f.). Servigio. En *Vocabolario online Treccani*. Recuperado el 9 de noviembre de 2023, de https://www.treccani.it/vocabolario/servigio/

Istituto della Enciclopedia Italiana, (s.f.). Servizio. En *Vocabolario online Treccani*. Recuperado el 9 de noviembre de 2023, de https://www.treccani.it/vocabolario/servizio/

Istituto della Enciclopedia Italiana, (s.f.).Troncamento. En *Enciclopedia dell'italiano Treccani*. Recuperado el 9 de noviembre de 2023, de https://www.treccani.it/enciclopedia/troncamento_(Enciclopedia-dell%27Italiano)

Labrousse, M. (2021). Los sistemas de los posesivos en el *Amadís de Gaula*, reflejo de un cambio lingüístico. *Revista de Historia de la Lengua Española*, 16, 35-66. https://rhle.es./index.php/revista/article/view/136

Luxán Hernández, L. de (2019). Los estudios de traducción: una disciplina sin etiquetas. *Entrecultras*, 10, 23-34. https://revistas.uma.es/index.php/revtracom/article/view/9542

Mapping Chivalry: http://mappingchivalry.dlls.univr.it

Migliorini, B. (1963). *Lingua contemporanea*. Sansoni Editore.

Real Academia Española (s.f.), Servicio. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recueperado el 9 de noviembre de 2023, de https://dle.rae.es/servicio.

Rega, L. (2001). *La traduzione letteraria. Aspetti e problemi*. UTET.

Rodríguez de Montalvo, G. (1857). *Amadís de Gaula*. Ed. de Pascual de Gayangos, Biblioteca de Autores Españoles, Rivadeneyra.

Rodríguez de Montalvo, G. [1988] (2008). *Amadís de Gaula*. Ed. de Juan Manuel Cacho Blecua, Cátedra.

Ruiz de Conde, J. (1948). *El amor y el matrimonio secreto en los libros de caballerías*. M. Aguilar.

Serianni, L. (1982). "Mio padre/padre mio!". Sull'anteposizione dell'aggettivo possessivo nelle allocuzioni. *Studi Linguistici Italiani*, 8, 137-154. Salerno Editrice.

Tomasi, G. (2023). El episodio del Endriago en dos traducciones al italiano de *Amadís de Gaula* de Montalvo. Un análisis diacrónico. *Cuadernos AISPI*, 21, 281-302. https://doi.org/10.14672/1.2023.2189.

Von der Walde Moheno, L. (2009). Representación retórica de la emoción (capítulo XX, *Amadís de Gaula*). En A. González y A. C. G. Rojas (eds.), *Amadís y sus libros: 500 años*, 95-108. El Colegio de México. https://doi.org/10.2307/j.ctvhn0b03.6

CAPÍTULO XIX

CONSIDERACIONES PARA LA COMPILACIÓN Y EXPLORACIÓN DE UN CORPUS LINGÜÍSTICO[78]

EVA LUCÍA JIMÉNEZ-NAVARRO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA DE CORPUS

El nacimiento de la lingüística de corpus se remonta a los años 80. Concretamente, en 1984 se utilizó este término por primera vez para la publicación de *Corpus Linguistics: Recent Developments in the Use of Computer Corpora in English Language Research* (Aarts y Meijs, 1984), que recogía los trabajos presentados en la *Conference on the Use of Computer Corpora in English Language Research*, celebrada en Nimega (Países Bajos) un año antes. El término *lingüística de corpus* fue acuñado por Jan Aarts (citado en Johansson, 2009, p. 34) y designa a una disciplina en sí misma que sirve como medio para alcanzar un fin, es decir, se trata de una metodología más que de una disciplina teórica. Aunque esta es la perspectiva adoptada por los autores más relevantes (p. ej., Mark Davies, Stephan Th. Gries y Mike Scott, citados en Viana, Zyngier y Barnbrook, 2011, pp. 65, 83, 214), cabe decir que el debate en torno a esta cuestión siempre ha estado sobre la mesa.

El hecho de que la lingüística de corpus se considere un acercamiento metodológico al lenguaje se debe a las ventajas que aporta para el análisis del mismo. Por ejemplo, favorece un estudio empírico de la lengua en su contexto y ofrece múltiples herramientas para buscar información, extraerla, anotarla y analizarla con el fin de describir esa lengua. Su utilidad se ha visto reflejada en diversas áreas de estudio, como son

[78] Este trabajo deriva de la investigación llevada a cabo en Jiménez-Navarro (2020).

el lenguaje figurado (Stefanowitsch y Gries, 2006), la enseñanza de lenguas (Römer, 2009), la fraseología (Evert, 2009), la semántica cognitiva (Glynn y Fischer, 2010) y, muy especialmente, la lexicografía, tanto general como especializada, puesto que los corpus sirven de fuente para la extracción del material que se incluye en los diccionarios (cf. Heid, 2009).

Sin embargo, para poder llevar a cabo una investigación basada en corpus es necesario contar con un corpus que pueda satisfacer las necesidades del usuario. Como norma general, se entiende que un corpus es un conjunto de textos naturales almacenados en formato electrónico que representan un lenguaje concreto, bien una lengua como el inglés o el español, bien un lenguaje especializado como el utilizado en el sector del turismo. Estos textos se utilizan para el análisis del lenguaje en cuestión y son tan valorados porque facilitan el acceso a las palabras en contexto, de manera que podemos saber cómo se usan esas palabras, con qué otras palabras combinan, cómo ayudan a representar el mundo en el que vivimos o cuáles son las diferencias entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito. Dicho de otra manera, se puede hacer un estudio del lenguaje *in vivo*, es decir, dentro de un contexto comunicativo real (frente a un estudio *in vitro*, fuera de contexto, como el que ofrecen los diccionarios). Según Leech (2011), este método de trabajo se lo debemos a dos autores fundamentales: por un lado, el británico R. Quirk (1920-2017) y, por el otro, el americano W. N. Francis (1910-2002).

El primer continente en ser testigo de esta metodología fue Europa, cuando Quirk fundó en 1959 el primer centro para la investigación en lingüística de corpus, llamado *Survey of English Usage* (*SEU*). Esta creación se debió a la influencia que J. R. Firth había ejercido sobre Quirk, en particular, su pensamiento de que el contexto determina el uso del lenguaje. Fue este el motivo que llevó a Quirk a la compilación de un corpus que contenía muestras de uso del inglés hablado y escrito en distintos tipos de texto (Meyer, 2009). En total, el *SEU Corpus* contenía en torno a un millón de palabras y sirvió de inspiración para la compilación del *Survey of Spoken English* (*SSE*) por J. Svartvik en la Lund University (Suecia) en 1975. Este corpus contenía unas 500 000 palabras de inglés hablado repartidas en una colección de 100 textos y

se publicó en 1990 bajo el título de *The London-Lund Corpus of Spoken English* (*LLC*) (Svartvik, 1990).

Por otro lado, el continente americano se propuso una línea de trabajo similar al europeo, de manera que Francis y su colega H. Kučera compilaron el *Brown Corpus* en 1961 como respuesta a las perspectivas lingüísticas lideradas por N. Chomsky a principios de la década. A pesar de no contar con el apoyo de sus compañeros de la Brown University (Rhode Island), quienes temían a las nuevas "máquinas calculadoras" que trabajaban con "números binarios" (Kučera, 1992, pp. 402-403), este corpus consiguió albergar un millón de palabras repartidas en 500 muestras de texto pertenecientes a diferentes géneros. Estas muestras habían sido extraídas de la Brown University Library, la Providence Athenaeum y la New York Public Library.

Tras estos trabajos surgidos en la década de los 50 y siguientes en Europa y Estados Unidos, vinieron otros. Por ejemplo, conviene mencionar uno de los más relevantes en esta materia, esto es, el proyecto *COBUILD* (*Collins Birmingham University International Language Database*) conducido por J. Sinclair, lingüista británico interesado en el estudio de las combinaciones de palabras que usó la lingüística de corpus en el área de la lexicografía en los años 80. Concretamente, este proyecto conllevó la creación de un diccionario en inglés basado, por primera vez, en un corpus electrónico de textos contemporáneos, ya que su deseo era mostrar el uso más actualizado de esa lengua. El *Collins Corpus* contenía también muestras del inglés hablado y escrito y se convirtió en el corpus más grande hasta la fecha (Lavid, 2007). Es más, este corpus sigue creciendo y es la fuente usada para todos los diccionarios *COBUILD*. Sin ninguna duda, este proyecto supuso una revolución porque nunca antes se había tenido acceso a información sobre la frecuencia de uso de las palabras o sus propiedades combinatorias.

Hoy, existe una amplia variedad de corpus en distintos idiomas y usados en diversas disciplinas. Durán-Muñoz (2012) resume el auge de los estudios basados en corpus en los siguientes puntos: (1) el acceso a una muestra real de la lengua permite una mayor comprensión de aspectos léxicos, gramaticales o semánticos, (2) los corpus permiten un estudio

más descriptivo del uso real de una lengua, y (3) el avance de las nuevas tecnologías ha facilitado el manejo de una gran cantidad de información digital. Otras ventajas que se pueden señalar son la objetividad a la hora de confirmar o refutar una hipótesis de trabajo y la rapidez en el procesamiento de la información. Por estos motivos, tanto los corpus de referencia como los especializados (cf. Sección III) se han convertido en los mejores amigos de muchos estudiosos.

Existen, empero, algunas desventajas en distintas áreas de estudio derivadas del empleo de corpus. Por ejemplo, el campo de la pragmática se podría ver empobrecido si los compiladores de corpus no incluyen información relevante sobre características contextuales (Rühlemann, 2010, citado en Clancy y O'Keeffe, 2015, p. 243). También el campo de la dialectología y la sociolingüística se podrían ver afectados por la falta de grabaciones de lenguaje hablado de alta calidad (Grieve, 2015). Así mismo, confiar en anotadores automáticos podría conducir a errores, ya que no son completamente perfectos (Pęzik, 2018). Esto hace que, a pesar de ser posible y tremendamente útil aplicar una metodología basada en corpus en múltiples áreas de conocimiento, sea conveniente realizar también un trabajo manual posterior para corregir cualquier defecto causado por un proceso automático.

A pesar de esto, los argumentos a favor del uso de corpus tienen más peso que los argumentos en contra, por lo que la aplicación de una metodología basada en corpus puede ser altamente favorable. En este contexto, este trabajo se propone resaltar el papel de la lingüística de corpus en la investigación y, para ello, girará en torno a dos cuestiones principales relacionadas con esta metodología. Primero, la Sección II reflexionará sobre algunos aspectos relacionados con la compilación de un nuevo corpus. Después, la Sección III presentará distintas tipologías de corpus. A continuación, la Sección IV tratará una herramienta fundamental para la compilación y exploración de corpus, *Sketch Engine*. Finalmente, la Sección V resumirá los puntos más importantes de este trabajo.

2. CUESTIONES FUNDAMENTALES PARA LA COMPILACIÓN DE UN CORPUS

Las decisiones más importantes relacionadas con la compilación de un nuevo corpus han de tomarse en la fase de su diseño, siendo este un paso crucial para conseguir los objetivos de investigación planteados. De hecho, los resultados de cualquier estudio dependerán fundamentalmente de la calidad del corpus utilizado (Sinclair, 1991), así como de la habilidad del ser humano para extraer e interpretar los datos. Es por este motivo que su diseño se convierte en un proceso complicado al que solo se debe recurrir cuando no existe un corpus que pueda satisfacer las necesidades de la persona que investiga, como es, principalmente, en el caso de los lenguajes especializados. Algunos factores que pueden contribuir a un corpus de alta calidad son su representatividad, equilibrio, tamaño y codificación (Hunston, 2009; McEnery y Wilson, 2001; Reppen, 2010). En los siguientes subapartados se abarcará cada uno de ellos.

2.1. La representatividad y el equilibrio de un corpus

Estos dos conceptos están íntimamente relacionados. Por un lado, la representatividad de un corpus tiene que ver con el hecho de hasta qué punto se puede considerar que el número de textos incluidos en el corpus representa, realmente, el lenguaje contenido en esos textos. En otras palabras, si una persona se plantea el estudio del lenguaje utilizado en el sector turístico, deberá considerar los diferentes tipos de texto que se utilizan en él, como pueden ser páginas web, blogs, textos promocionales, entre otros. Según Vargas Sierra (2006), un corpus no es más que "una muestra finita de una población infinita" (p. 6), de ahí que todas las poblaciones, en este caso, tipologías textuales, deban incluirse.

De acuerdo con Biber (1993), la representatividad de un corpus viene dada por dos variables principales: la situacional y la lingüística. La primera de ellas atañe, precisamente, a los tipos de texto que se han de incluir (p. ej., noticias, artículos), los registros (p. ej., formal, informal) y los géneros (p. ej., poesía, narrativa). Con respecto a la segunda variable, esta alude al número de palabras que contiene cada texto seleccionado y el número de textos que hay por cada tipología seleccionada. Claramente, la segunda variable depende de la primera, ya que, si un

corpus no representa todo el rango de textos de un lenguaje especializado, este tampoco representará sus características lingüísticas. A su vez, estos dos aspectos están vinculados a los criterios establecidos por Biber (1993) y Sinclair (2003) para la selección de los textos: (1) criterios externos: elementos no lingüísticos, como son los productores de esos textos, los tipos de texto, las situaciones en las que se produjeron; y (2) criterios internos: componentes lingüísticos, es decir, relacionados con las elecciones lingüísticas que se producen dentro de esos textos.

Como se ha mencionado anteriormente, la representatividad y el equilibrio de un corpus están estrechamente ligados, dependiendo este último de los factores ya citados (p. ej., longitud de los textos, número de textos, población que los produjo, etc.). Para ilustrar mejor, Meyer (2002) argumenta que el *British National Corpus* es un buen ejemplo de corpus equilibrado, dado que contiene alrededor de 100 millones de palabras provenientes del lenguaje hablado (10% de ellas, recogidas según dos criterios, el demográfico y el contexto de producción, representando los diferentes dialectos de Gran Bretaña y las distintas clases sociales del país) y del escrito (90% de ellas, seleccionadas de acuerdo con varios criterios, por ejemplo, el año y el lugar de la publicación, el medio y el tipo de texto). Otro rasgo de este corpus es que el material incluye un variado conjunto de géneros (p. ej., arte, humanidades, medicina, ciencias sociales, educación), divididos en muestras textuales que no exceden las 40 000 palabras de manera individual.

2.2. El tamaño de un corpus

Otro de los factores que puede determinar la calidad de un corpus es su tamaño, el cual siempre ha suscitado un intenso debate. Es más, parece que aún no existe un acuerdo sobre el número de palabras que un corpus debe contener para que resulte representativo de un determinado segmento. Este factor afecta, principalmente, a los llamados corpus estáticos, es decir, aquellos que tienen un tamaño fijo (en contraposición a los corpus monitorizados, los cuales se mantienen actualizados continuamente y experimentan la adición de palabras de manera regular). Así, Davies (2015) propone una categorización de tres tipos de corpus

según su tamaño: (1) corpus pequeños, de entre un millón y cinco millones de palabras; (2) corpus de tamaño medio, de unos 100 millones de palabras; y (3) corpus grandes, que contienen unos 450 millones de palabras. Mientras que Tognini-Bonelli (2001) está de acuerdo con que 100 millones de palabras es el tamaño ideal de un corpus, Biber (1993), Borja-Albi (2000) y McEnery y Wilson (2001) concluyen que el número ideal de palabras es un millón, esto es, lo que para Davies (2015) sería un corpus pequeño.

En contraste con estas opiniones, han surgido otras que sostienen que un único tamaño podría no ser apto para todos los tipos de corpus (Reppen, 2010, basado en Carter y McCarthy, 2001). Por ejemplo, algunas posturas adoptadas a lo largo de los años y que establecen una conexión directa entre la cantidad y la calidad de un corpus (esto es, a mayor número de palabras, mejor calidad) son inadecuadas en el contexto de los corpus especializados. Normalmente, estos dominios tienen un componente léxico más denso que los lenguajes generales (Ahmad y Rogers, 2001; Corpas Pastor y Seghiri Domínguez, 2010; Vargas Sierra, 2006), por lo que unos miles de palabras ya podrían arrojar luz sobre sus características (Biber, 1995; Bowker y Pearson, 2002). De esta manera, es posible argumentar que los corpus más pequeños no tienen por qué ser menos relevantes (Fillmore, 1992) y que "la cantidad es un aspecto menor en importancia que la calidad" (Vargas Sierra, 2006, p. 11).

2.3. La codificación de un corpus

Finalmente, la codificación (anotación) de un corpus es otro de los factores que puede contribuir a la calidad del mismo. Generalmente, esta es una condición *sine qua non* en la construcción de un nuevo corpus en formato electrónico (p. ej., Hunston, 2009; Lee, 2010; McEnery y Wilson, 2001) y puede recoger información de dos tipos: lingüística (p. ej., morfológica, sintáctica o semántica) y metatextual (p. ej., identificadores de la procedencia del texto, el tipo de texto en sí, su contexto situacional). Estos datos se añaden al texto plano para facilitar su tratamiento informático y poder ser procesado de diversas maneras. Es importante llamar la atención sobre las ventajas de estas anotaciones: (1) la información se puede manipular fácilmente, (2) el procesamiento de

la información está libre de cualquier sesgo humano, y (3) se puede acceder a una mayor cantidad de información relevante para un estudio. Dicho esto, parece que la opción de un corpus anotado es preferible.

No obstante, otra visión es la de conservar ambas versiones de un corpus, es decir, codificado y sin codificar, puesto que algunas anotaciones podrían ser erróneas. Por ejemplo, los etiquetadores automáticos no son absolutamente perfectos (Pęzik, 2018; Vargas Sierra, 2010), de ahí que, en ocasiones, sea necesario el filtro humano. Por el contrario, si las anotaciones se llevaran a cabo de manera manual por un grupo de expertos anotadores, esto podría poner en peligro la objetividad de las mismas (Nivre, 2009), además de ser un proceso que requeriría muchísimo tiempo (Wichmann, 2009). Es razonable, por tanto, concluir que una solución sería adoptar un acercamiento híbrido, según el cual la anotación automática realizada por un determinado programa es revisada y corregida manualmente por personas expertas en la materia, de manera que se puedan detectar los errores cometidos durante el proceso automático. Esta anotación se conoce como anotación semiautomática (Zinsmeister et ál., 2009).

En esta sección se han analizado tres aspectos fundamentales para la compilación de un nuevo corpus. Brevemente, podemos destacar tres ideas centrales para esta tarea: (1) se deben considerar varias características de los textos que componen un corpus para hacerlo representativo y equilibrado, como son su tipología, su longitud, su origen, entre otros; (2) el tamaño del corpus dependerá del dominio que se desee representar, siendo siempre mayor el tamaño de los corpus generales que el de los especializados por contener estos últimos una mayor riqueza léxica; y (3) un corpus codificado es más ventajoso que un corpus sin anotar, pero conviene asegurarse de que las anotaciones no contienen errores para evitar resultados sesgados. Una vez se ha compilado un corpus, podremos indicar a qué tipología pertenece. La Sección III profundiza en este asunto.

3. TIPOLOGÍA DE CORPUS LINGÜÍSTICOS

A pesar de que se pueden establecer varias tipologías de corpus en función de distintas variables, la principal concierne al tipo de lenguaje que representan, esto es, el lenguaje general (p. ej., español, inglés) o un lenguaje especializado (p. ej., física, gastronomía). Como se ha mencionado anteriormente, un corpus de referencia (es decir, el que representa a un lenguaje general) suele contener más palabras que un corpus especializado, dado que los lenguajes especializados contienen una mayor carga léxica y un menor número de palabras sería suficiente para su representación. Así, un corpus de referencia suele albergar entre 50 y 500 millones de palabras pertenecientes al lenguaje estándar sobre distintos temas y producidas en contextos escritos y hablados. De esta manera, pueden existir miles de corpus de multitud de lenguas, como el *British National Corpus* en inglés y el *Corpus del Español del Siglo XXI* (*CORPES XXI*) en español.

Uno de los propósitos de un corpus de referencia es servir, precisamente, como punto de referencia en los análisis llevados a cabo con corpus especializados. Estos últimos se compilan cuando se desea abordar un fenómeno concreto sobre el lenguaje y no existe un corpus compilado anteriormente que pueda cubrir sus necesidades. También por este motivo los corpus especializados son más pequeños que los de referencia y lo normal es que contengan incluso menos de un millón de palabras (Fuster-Márquez y Pennock-Speck, 2015; Teubert y Čermáková, 2004). Ambos tipos de corpus pueden ser estáticos (fijos y cerrados) o monitorizados (actualizados regularmente), siendo esta la segunda distinción que podemos trazar (Sinclair, 1991). Hoy día, gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías y al espacio virtual disponible, los corpus monitorizados son más comunes que los estáticos, sobre todo, en lo que concierne a los corpus de referencia. Por ejemplo, el *Brown Corpus*, compilado en la década de los 60, es un corpus estático, mientras que el *Corpus of Contemporary American English* (*COCA*) se actualiza regularmente.

A continuación, podemos distinguir entre un corpus paralelo y un corpus comparable. Estos son habitualmente corpus especializados y albergan colecciones de textos que están muy relacionados, pero estas relaciones son de distinta índole. Por un lado, un corpus paralelo prototípico contiene un conjunto de textos en una lengua A y también sus traducciones en una lengua B o más lenguas, pudiendo ser bilingüe o multilingüe. Por otro lado, un corpus comparable contiene un conjunto de textos en dos o más lenguas diferentes que han sido recopilados de acuerdo con los mismos criterios (p. ej., género textual, longitud del texto, autoría), siendo cada corpus en sí mismo monolingüe. Como consecuencia, la relación entre un corpus paralelo y un corpus comparable radica en diferentes aspectos: en un corpus paralelo prima la calidad de las traducciones de los textos de la lengua A a la lengua B y otras, si las hubiera, mientras que un corpus comparable está basado en las similitudes entre los textos recogidos en cada lengua (Kenning, 2010).

Todos los tipos de corpus descritos hasta ahora pueden albergar material de dos modalidades diferentes, escrito o hablado. En primer lugar, los corpus hablados contienen transcripciones de discurso hablado en formato escrito y se esfuerzan por incluir intervenciones de hablantes de todas las edades, grupos socioeconómicos y regiones, de manera que puedan representar a un amplio conjunto de interacciones y situaciones sociales, como son conversaciones cotidianas, seminarios de universidad, reuniones de empresa o entrevistas (Hunston, 2009). Su compilación no es sencilla, ya que el proceso de la transcripción de esas interacciones, así como su recogida, puede acarrear un gran número de problemas (Nelson, 2010), como son el permiso necesario para grabar y/o transcribir esas conversaciones o los aspectos contextuales que conciernen a esas situaciones y que no se pueden recoger en una transcripción, además del tiempo necesario para llevar a cabo esas transcripciones. Habría que añadir también la problemática que rodea al proceso de anotación de un corpus hablado (Wichmann, 2009).

En segundo lugar, los corpus escritos son más fáciles de compilar y contienen material proveniente de distintas fuentes, como periódicos, revistas o libros, pudiendo seleccionarse textos completos o extractos

de los mismos (p. ej., el apartado de *Resumen* o de *Metodología* de artículos de investigación). Normalmente, se utiliza internet para la extracción de este material y se puede hacer mediante dos vías: (1) acceso a la información recogida en los servidores de internet como si se tratara de un corpus gigante (*Web as corpus* –web como corpus–) (Bernardini, Baroni y Evert, 2006), y (2) selección de una serie de textos de internet para compilarlos en un corpus especial (*Web for corpus* –web para corpus–) (de Schryver, 2002). De acuerdo con Buendía Castro y López Rodríguez (2013) y Fletcher (2013), el último método es más recomendado porque presenta un mayor número de aspectos positivos: (1) el compilador del corpus puede comprobar por sí mismo las páginas web desde las que se extrae la información, (2) los análisis lingüísticos se llevan a cabo de manera más cuidadosa, dado que las fuentes de la información se han verificado anteriormente, y (3) el proceso de compilación de corpus a partir de la web está facilitado por la existencia de numerosos *software* creados en los últimos años (como es *Sketch Engine*, cf. Sección IV). Los parámetros que definen a los distintos tipos de corpus están recogidos en la Tabla 1.

TABLA 1. *Parámetros que definen la tipología de los corpus lingüísticos*

Parámetro	Tipología	Explicación
Especificidad	General	Representa la totalidad de una lengua
	Especializado	Representa un dominio o parte de una lengua
Tamaño	Grande	Contiene millones de palabras
	Pequeño	Contiene miles o un millón de palabras
Lengua	Monolingüe	Abarca una sola lengua
	Bilingüe o multilingüe	Abarca dos o más lenguas
Modo	Escrito	Proviene del discurso escrito
	Hablado	Proviene del discurso hablado
Muestra textual	Texto completo	Se usan textos completos
	Extractos de textos	Se seleccionan determinadas partes de los textos

Fuente: elaboración propia

4. PRESENTACIÓN DE *SKETCH ENGINE*

Pese a las complicaciones asociadas a la compilación de un nuevo corpus, las ventajas que ofrece esta metodología (siendo, la principal, el acceso a lenguaje en contexto y métodos cuantitativos que aportan una mayor validez a los resultados de una investigación) invitan a desafiar estas problemáticas y embarcarse en la tarea. Más aún, existe una amplia variedad de herramientas disponibles que subrayan la necesidad de aplicar esta metodología cada vez más en estudios de diferente naturaleza. Algunas de estas herramientas son *Sketch Engine* (http://www.sketchengine.eu), *TermoStat Web 3.0* (http://termostat.ling.umontreal.ca/), *WordSmith Tools* (https://www.lexically.net/wordsmith/), *AntConc* (https://www.laurenceanthony.net/software.html), *WMATRIX* (Rayson, 2001) o *ConcGram 1.0* (Greaves, 2009). En esta sección exploraremos detenidamente la primera de ellas.

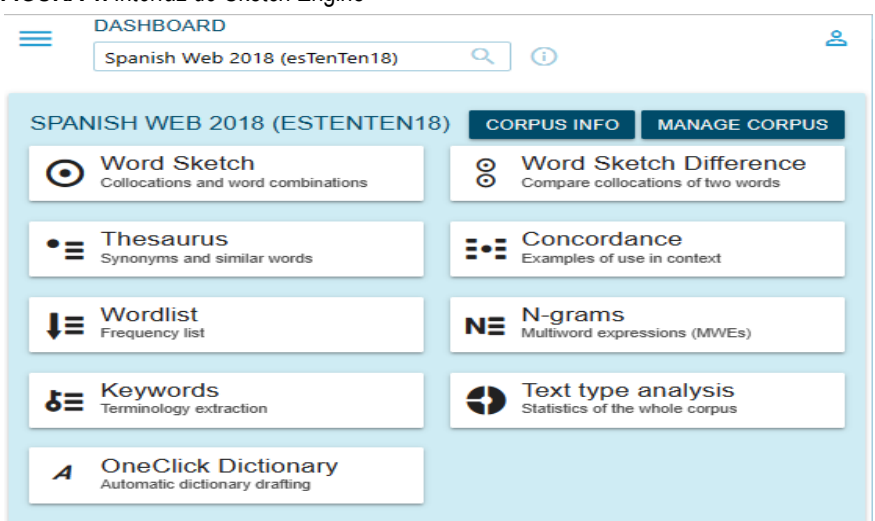
Sketch Engine es una herramienta desarrollada por *Lexical Computing Limited* desde 2003. Su fundador, Adam Kilgarriff (Kilgarriff et ál., 2004; Kilgarriff et ál., 2014), lexicógrafo de profesión, se proponía ofrecer un *software* que permitiera la exploración de lenguaje auténtico para poder servir como fuente de información en la creación de diccionarios. Esta es la razón por la que sus primeros usuarios fueron también lexicógrafos, concretamente, *Macmillan* y *Oxford University Press*, y el motivo de que siga siendo usado con ese objetivo (Kilgarriff et ál., 2014). *Sketch Engine* ofrece dos funciones principales, la compilación y la exploración de corpus, y utiliza algoritmos para identificar lo que es típico o raro de una lengua. El acceso a la herramienta se puede hacer mediante suscripciones mensuales gratuitas con una cuenta de correo electrónico o mediante distintos planes de pago, además de a través de un acceso institucional si está disponible. Su interfaz es muy intuitiva y fácil de usar y existe también un manual de usuario, así como numerosos vídeos tutoriales en otras plataformas.

El *software* pone a disposición del usuario casi 800 corpus que cubren decenas de lenguas de todos los continentes, como pueden ser, además de las más comunes (p. ej., inglés, español, francés), el bretón, el hebreo

o el itbo. Estos corpus están listos para su uso, contienen hasta 30 billones de palabras repartidos en una rica tipología textual y se consideran muestras representativas de las lenguas que integran. Además, son corpus monitorizados que se actualizan regularmente, pues su contenido proviene de páginas web disponibles públicamente en internet. En cualquier caso, la herramienta también ofrece un método sencillo y rápido para compilar un corpus específico. Para ello, se pueden recopilar los textos previamente o se pueden descargar directamente desde internet. En el segundo de los casos, existen tres opciones: (1) partiendo de palabras o frases clave que definan el contenido del corpus y evaluando las páginas web que resultan de la búsqueda, (2) compilando la información depositada en direcciones web específicas, y (3) incluyendo toda la información contenida en páginas web.

Según el corpus que se desee explorar, la herramienta ofrece una serie de funciones u otras. Por ejemplo, la función *Parallel Concordance* solo está disponible con corpus paralelos. Sin embargo, aquí se tratarán las funciones más comunes y accesibles en todos los tipos de corpus, que son: *Word Sketch*, *Word Sketch Difference*, *Thesaurus*, *Concordance*, *Wordlist*, *N-Grams* y *Keywords*. La interfaz de la herramienta se muestra en la Figura 1.

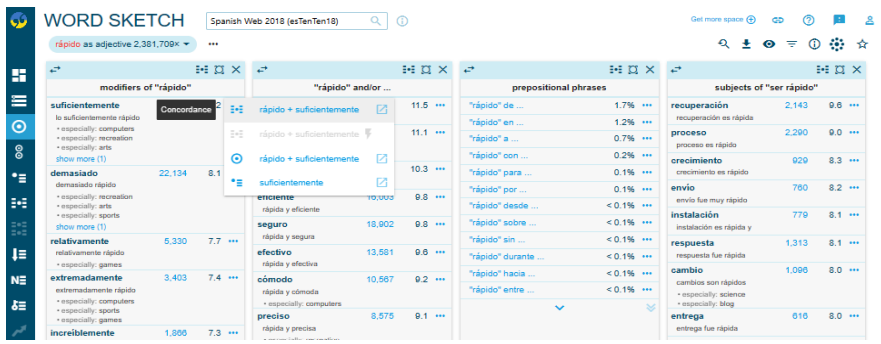
FIGURA 1. *Interfaz de* Sketch Engine



Fuente: *Sketch Engine*

La función *Word Sketch* es la que da nombre al *software* y se utiliza para conocer las propiedades combinatorias de las palabras. Específicamente, resume en una página su comportamiento gramatical y colocacional en forma de columnas organizadas según la función del colocativo con respecto a la palabra en cuestión. Cada uno de los resultados incluye enlaces a otras funciones que permiten ver ejemplos de esas combinaciones en contexto (función *Concordance*) y potenciales sinónimos que podrían usarse en su lugar (función *Thesaurus*). La búsqueda se hace por el lema y tipo de palabra, y es posible seleccionar la frecuencia mínima de las combinaciones, así como su grado de asociación (según la medida *logDice* –Rychlý, 2008–), como se puede ver en la Figura 2 para el lema *rápido*.

FIGURA 2. *Muestra de los resultados para* rápido *en la función* Word Sketch *de* Sketch Engine

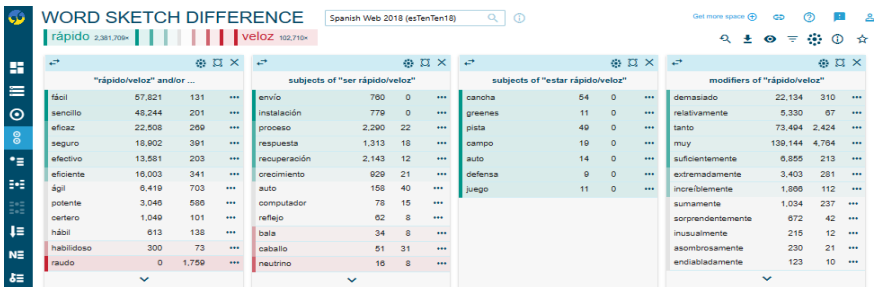


Fuente: *Sketch Engine*

Por otra parte, se pueden comparar las propiedades combinatorias de dos palabras usando la función *Word Sketch Difference*, la cual resulta especialmente útil para sinónimos cercanos, antónimos o palabras que pertenecen al mismo campo semántico. En la búsqueda, cada unidad léxica es asignada un color, verde o rojo, de manera que los colocativos aparecen también con ese color dependiendo de si la combinación es más fuerte con un lema o con otro; cuando combina con ambos, aparece en color blanco. Como ilustración, la Figura 3 representa algunos resultados obtenidos para los lemas *rápido* y *veloz*, donde se puede observar

que *rápido* produce muchísimas más combinaciones que su sinónimo (2 381 709 frente a 102 710).

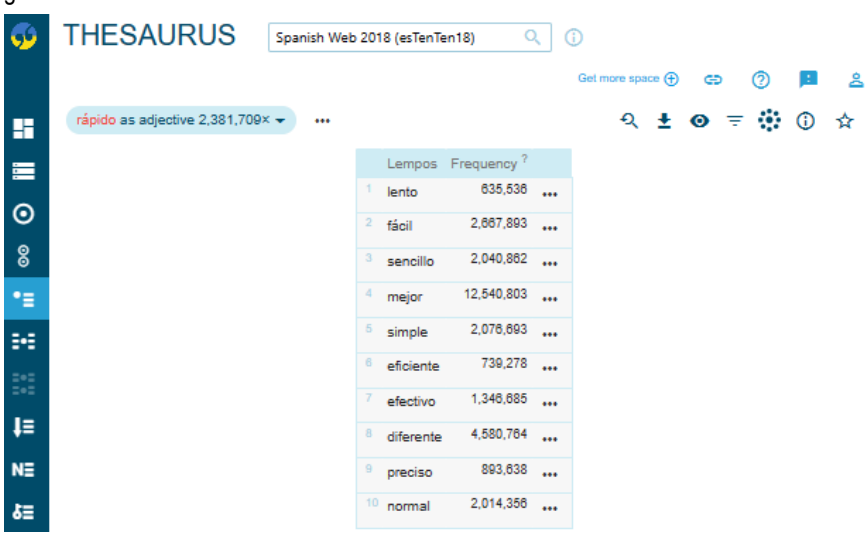
FIGURA 3. *Muestra de los resultados para* rápido *y* veloz *en la función* Word Sketch Difference *de* Sketch Engine



Fuente: *Sketch Engine*

Otra de las funciones que ofrece esta herramienta es *Thesaurus*, la cual extrae sinónimos o palabras semánticamente similares a un lema concreto. Por ejemplo, la Figura 4 muestra los diez primeros resultados obtenidos para *rápido*.

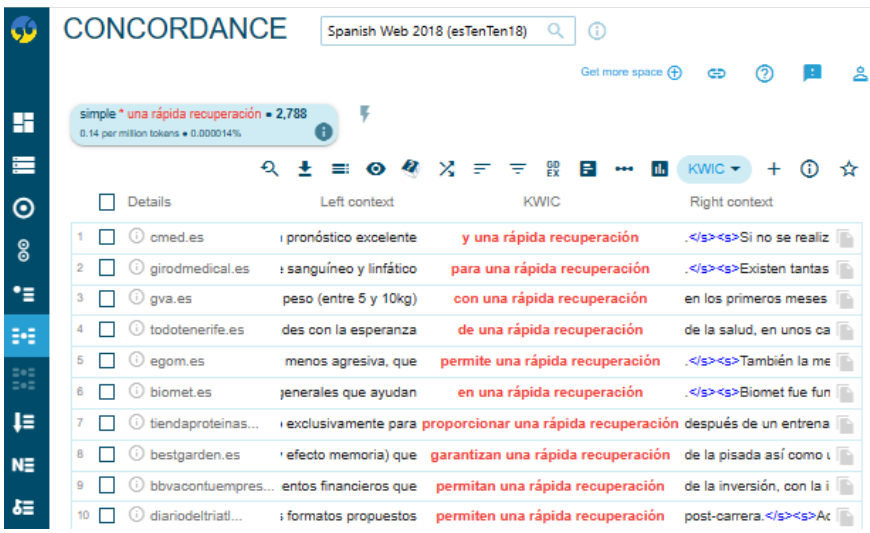
FIGURA 4. *Muestra de los resultados para* rápido *en la función* Thesaurus *de* Sketch Engine



Fuente: *Sketch Engine*

A continuación, *Concordance* facilita el acceso a los contextos de un lema. La función permite buscar términos únicos (p. ej., *rápido*) o sintagmas (p. ej., *rápida recuperación*), así como dejar uno o varios huecos dentro de un sintagma (p. ej., * *una rápida recuperación*). Algunos de los contextos de este último caso se presentan en la Figura 5.

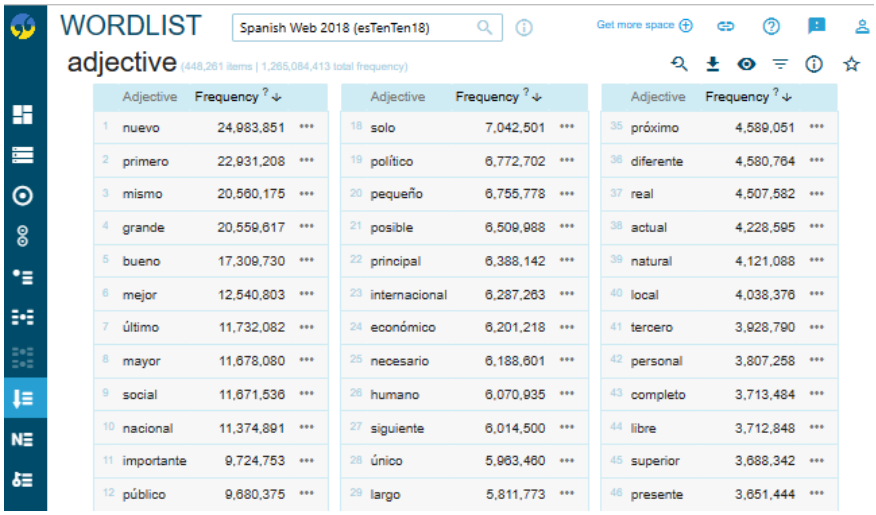
FIGURA 5. *Muestra de los resultados para* * una rápida recuperación *en la función* Concordance *de* Sketch Engine



Fuente: *Sketch Engine*

Otra de las funciones disponibles en *Sketch Engine* permite la extracción de una lista de palabras de acuerdo con su frecuencia en el corpus. Esto es, *Wordlist* genera listas de multitud de tipos, por ejemplo, lemas, verbos, palabras que contienen determinados caracteres, entre otros, según su frecuencia absoluta en el corpus. La Figura 6 recoge algunos de los resultados de la lista de adjetivos más recurrentes en el corpus de español *esTenTen18*.

FIGURA 6. *Muestra de lista de adjetivos extraída con la función* Wordlist *de* Sketch Engine

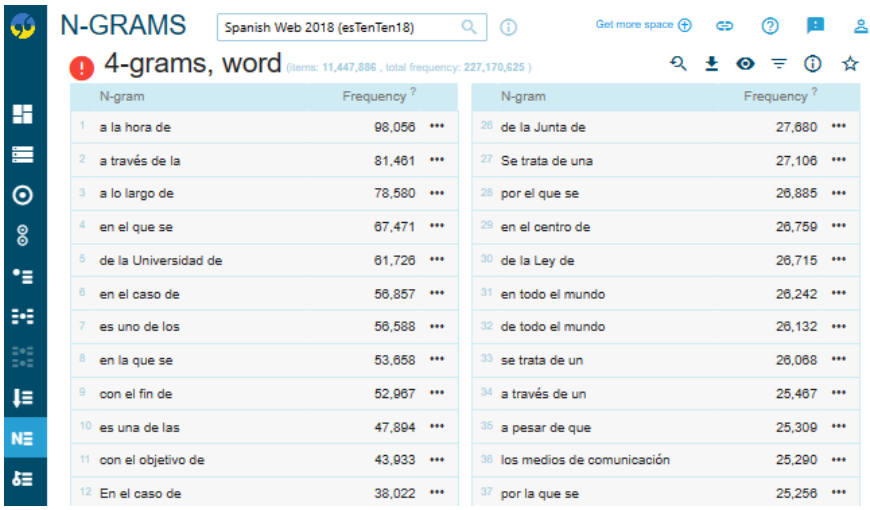


	Adjective	Frequency		Adjective	Frequency		Adjective	Frequency
1	nuevo	24,983,851	18	solo	7,042,501	35	próximo	4,589,051
2	primero	22,931,208	19	político	6,772,702	36	diferente	4,580,764
3	mismo	20,560,175	20	pequeño	6,755,778	37	real	4,507,582
4	grande	20,559,617	21	posible	6,509,988	38	actual	4,228,595
5	bueno	17,309,730	22	principal	6,388,142	39	natural	4,121,088
6	mejor	12,540,803	23	internacional	6,287,263	40	local	4,038,376
7	último	11,732,082	24	económico	6,201,218	41	tercero	3,928,790
8	mayor	11,678,080	25	necesario	6,188,601	42	personal	3,807,258
9	social	11,671,536	26	humano	6,070,935	43	completo	3,713,484
10	nacional	11,374,891	27	siguiente	6,014,500	44	libre	3,712,848
11	importante	9,724,753	28	único	5,963,460	45	superior	3,688,342
12	público	9,680,375	29	largo	5,811,773	46	presente	3,651,444

Fuente: *Sketch Engine*

Para seguir, se presenta otra de las funciones relacionadas con las propiedades combinatorias de las palabras. En este caso, *N-Grams* extrae unidades multilexémicas que pueden contener entre dos y seis palabras. A diferencia de la función *Word Sketch*, en *N-Grams* se extraen secuencias de palabras ininterrumpidas según su frecuencia en el corpus, como refleja la Figura 7 para 4-gramas.

FIGURA 7. *Muestra de 4-gramas extraída con la función* N-Grams *de* Sketch Engine

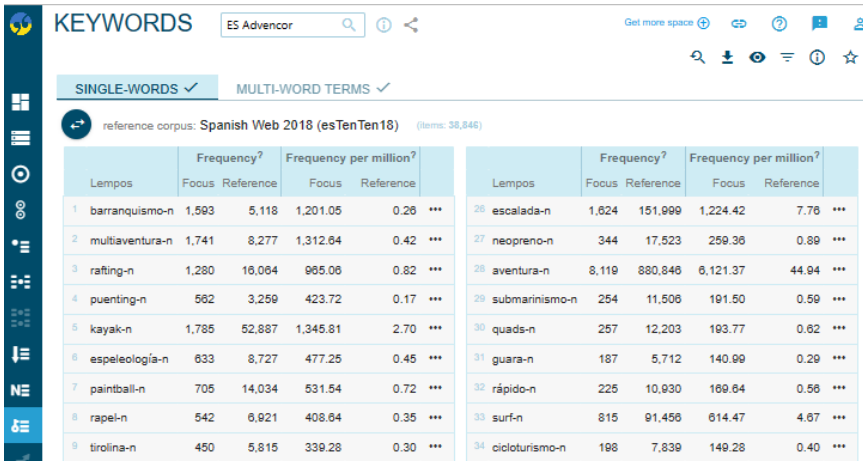


	N-gram	Frequency		N-gram	Frequency
1	a la hora de	98,056	26	de la Junta de	27,680
2	a través de la	81,461	27	Se trata de una	27,106
3	a lo largo de	78,580	28	por el que se	26,885
4	en el que se	67,471	29	en el centro de	26,759
5	de la Universidad de	61,726	30	de la Ley de	26,715
6	en el caso de	56,857	31	en todo el mundo	26,242
7	es uno de los	56,588	32	de todo el mundo	26,132
8	en la que se	53,658	33	se trata de un	26,068
9	con el fin de	52,967	34	a través de un	25,467
10	es una de las	47,894	35	a pesar de que	25,309
11	con el objetivo de	43,933	36	los medios de comunicación	25,290
12	En el caso de	38,022	37	por la que se	25,256

Fuente: *Sketch Engine*

Finalmente, la función *Keywords* es especialmente relevante para corpus especializados, pues extrae unidades léxicas y multilexémicas que son típicas del corpus estudiado. Para ello, se aplican criterios lingüísticos y estadísticos y se utiliza un corpus de referencia con el que se comparan los resultados. Por este motivo, estos resultados van acompañados de su frecuencia absoluta en ambos corpus, pero también de su frecuencia por millón, pues es la que realmente permite conocer la relevancia que tienen las unidades extraídas en el corpus especializado. La Figura 8 contiene una muestra de los resultados obtenidos en la extracción de sustantivos clave de un corpus especializado en el lenguaje del turismo de aventura, donde se pueden ver las frecuencias absolutas y por millón de los términos en cada uno de los corpus usados (es decir, el corpus especializado, *Focus*, y el de referencia, *Reference*).

FIGURA 8. *Muestra de sustantivos clave en un corpus especializado extraídos con la función* Keywords *de* Sketch Engine



	Lempos	Frequency? Focus	Frequency? Reference	Frequency per million? Focus	Frequency per million? Reference
1	barranquismo-n	1,593	5,118	1,201.05	0.26
2	multiaventura-n	1,741	8,277	1,312.64	0.42
3	rafting-n	1,280	16,064	965.06	0.82
4	puenting-n	562	3,259	423.72	0.17
5	kayak-n	1,785	52,887	1,345.81	2.70
6	espeleología-n	633	8,727	477.25	0.45
7	paintball-n	705	14,034	531.54	0.72
8	rapel-n	542	6,921	408.64	0.35
9	tirolina-n	450	5,815	339.28	0.30

	Lempos	Frequency? Focus	Frequency? Reference	Frequency per million? Focus	Frequency per million? Reference
26	escalada-n	1,624	151,999	1,224.42	7.76
27	neopreno-n	344	17,523	259.36	0.89
28	aventura-n	8,119	880,846	6,121.37	44.94
29	submarinismo-n	254	11,506	191.50	0.59
30	quads-n	257	12,203	193.77	0.62
31	guara-n	187	5,712	140.99	0.29
32	rápido-n	225	10,930	169.64	0.56
33	surf-n	815	91,456	614.47	4.67
34	cicloturismo-n	198	7,839	149.28	0.40

Fuente: *Sketch Engine*

Uno de los puntos a favor de *Sketch Engine*, aparte de las numerosas funciones que ofrece y las investigaciones tan variadas que deja llevar a cabo, es que todos los resultados pueden descargarse directamente en distintos formatos (.csv, .xls, .xml y .pdf). Además, contiene un historial de búsquedas realizadas anteriormente. Así mismo, todas las funciones cuentan con una opción más sencilla y otra más avanzada, esta última permitiendo ajustes que refinan las búsquedas y permiten atender las necesidades de todos los usuarios.

5. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo ha sido poner en valor una metodología basada en corpus lingüísticos para investigaciones sobre el lenguaje. A pesar de que en ocasiones se ha defendido que la lingüística de corpus es una disciplina teórica, los puntos tratados aquí demuestran que, realmente, esta ofrece una serie de ventajas como método de trabajo. La más destacada de todas es el acceso a los contextos de uso reales de una lengua. Además, esto es extrapolable a cualquier tipo de lenguaje especializado, por lo que nuevos corpus pueden compilarse continuamente según las necesidades de cada usuario.

Así pues, uno de los aspectos tratados ha sido la compilación de corpus especializados, donde se han puesto de relieve algunas de las características que pueden contribuir a un corpus de alta calidad, como son su representatividad, equilibrio, tamaño y codificación. Las dos primeras se relacionan con elementos lingüísticos (p. ej., tipo de texto, longitud de los textos) y extralingüísticos (p. ej., lugar de producción del texto, autor), van de la mano y son interdependientes. Sobre el tamaño, se puede concluir que diferentes tipos de corpus tendrán diferente tamaño y que eso no implica que unos sean menos representativos que otros (es decir, un corpus especializado suele contener un menor número de palabras que uno de referencia, pues posee una mayor densidad léxica). Por último, la anotación de un corpus es muy útil de cara a su exploración con *software*, ya que reduce el tiempo de extracción de datos. Sin embargo, una anotación automática puede contener errores, de ahí que la opción más plausible sea la de realizar una anotación semiautomática (realizada por una herramienta y monitorizada por un experto).

Por otra parte, este trabajo ha propuesto distintos tipos de corpus según varios criterios. El primero de ellos es el lenguaje que representa, que puede ser general (corpus de referencia) o especializado (corpus especializado). Normalmente, el primero siempre será más grande que el segundo y, de hecho, se usa en numerosas ocasiones como referencia en el análisis del segundo. Además de la especificidad y el tamaño, otra cuestión que define a un corpus es la lengua que representa, es decir, si es una sola (monolingüe), dos (bilingüe) o más de dos (multilingüe). Otro punto relevante es el tipo de discurso que abarca, que puede ser escrito o hablado, así como la muestra de textos que incluye, que pueden ser textos completos o extractos de textos.

Por último, se ha llevado a cabo la presentación de la herramienta *Sketch Engine*, la cual se puede utilizar para dos objetivos principales: (1) la compilación de un nuevo corpus, y (2) la exploración de corpus. La primera de las tareas se puede realizar de manera semiautomática, es decir, localizando los textos en primer lugar y compilándolos luego en un corpus automáticamente, o de manera totalmente automática, esto es, tanto el proceso de búsqueda de textos como su compilación se rea-

lizan de manera automática. Con respecto a la exploración, *Sketch Engine* ofrece una serie de funciones que permiten el análisis de un corpus desde distintas perspectivas, por ejemplo, mediante la extracción de las propiedades combinatorias de una palabra, mediante la extracción de secuencias de palabras, a través de la detección de palabras clave en el caso de corpus especializados, entre otros.

Resumiendo, este trabajo ha hecho hincapié en la aplicación de una metodología basada en corpus para investigaciones científicas y, para ello, ha indagado en varias cuestiones relacionadas con la compilación de un corpus (estas cuestiones también se aplican a corpus ya compilados y disponibles en internet) y presentado una de las herramientas más avanzadas en este ámbito. El siguiente paso sería poner ambas tareas en práctica y usarlas para aumentar las posibilidades en investigación de cada usuario.

6. REFERENCIAS

Aarts, J. y Meijs, W. (Eds.). (1984). *Corpus linguistics: Recent developments in the use of computer corpora in English language research*. Rodopi.

Ahmad, K. y Rogers, M. (2001). The analysis of text corpora for the creation of advanced terminology databases. En S. E. Wright y G. Budin (Eds.), *Handbook of terminology management. Volume II* (pp. 725-760). John Benjamins Publishing Company.

Bernardini, S., Baroni, M. y Evert, S. (2006). A WaCky introduction. En M. Baroni y S. Bernardini (Eds.), *WaCky! Working papers on the Web as Corpus* (pp. 9-40). Gedit Edizioni.

Biber, D. (1993). Representativeness in corpus design. *Literary and Linguistic Computing*, *8*(4), 243-257. Oxford University Press

Biber, D. (1995). *Dimensions of register variaton. A cross-linguistic comparison.* Cambridge University Press.

Borja-Albi, A. (2000). *El texto jurídico inglés y su traducción al español*. Ariel.

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

Buendía Castro, M. y López Rodríguez, C. I. (2013). The Web for Corpus and the Web as Corpus in translator training. *New Voices in Translation Studies*, 10, 54-71. Chulalongkorn University.

Carter, R. y McCarthy, M. J. (2001). Size isn't everything: Spoken English, corpus and the classroom. *TESOL Quarterly*, *35*(2), 337-340. John Wiley & Sons, Inc.

Clancy, B. y O'Keeffe, A. (2015). Pragmatics. En D. Biber y R. Reppen (Eds.), *The Cambridge handbook of English corpus linguistics* (pp. 235-251). Cambridge University Press.

Corpas Pastor, G. y Seghiri Domínguez, M. (2010). Size matters: A quantitative approach to corpus representativeness. En R. Rabadán, M. Fernández López y T. Guzmán González (Eds.), *Lengua, traducción, recepción en honor de Julio César Santoyo* (pp. 111-145). Universidad de León, Área de Publicaciones.

Davies, M. (2015). Corpora: An introduction. En D. Biber y R. Reppen (Eds.), *The Cambridge handbook of English corpus linguistics* (pp. 11-31). Cambridge University Press.

Durán-Muñoz, I. (2012). *La ontoterminografía aplicada a la traducción. Propuesta metodológica para la elaboración de recursos terminológicos dirigidos a traductores*. Peter Lang.

Evert, S. (2009). Corpora and collocations. En A. Lüdeling y M. Kytö (Eds.), *Corpus linguistics. An international handbook. Volume II* (pp. 1212-1248). Walter de Gruyter.

Fillmore, C. J. (1992). "Corpus linguistics" or "Computer-aided armchair linguistics". En J. Svartvik (Ed.), *Directions in corpus linguistics* (pp. 35-60). Mouton de Gruyter.

Fletcher, W. H. (2013). Corpus analysis of the World Wide Web. En C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-9). Wiley-Blackwell.

Fuster-Márquez, M. y Pennock-Speck, B. (2015). Target frames in British hotel websites. *International Journal of English Studies*, *15*(1), 51-69. Universidad de Murcia.

Glynn, D. y Fischer, K. (Eds.). (2010). *Quantitative methods in cognitive semantics: Corpus-driven approaches*. Walter de Gruyter.

Greaves, C. (2009). *ConcGram 1.0: A phraseological search engine*. John Benjamins Publishing Company

Grieve, J. (2015). Dialect variation. En D. Biber y R. Reppen (Eds.), *The Cambridge handbook of English corpus linguistics* (pp. 363-380). Cambridge University Press.

Heid, U. (2009). Corpus linguistics and lexicography. En A. Lüdeling y M. Kytö (Eds.), *Corpus linguistics. An international handbook. Volume I* (pp. 131-153). Walter de Gruyter.

Hunston, S. (2009). Collection strategies and design decisions. En A. Lüdeling y M. Kytö (Eds.), *Corpus linguistics. An international handbook. Volume I* (pp. 154-168). Walter de Gruyter.

Jiménez-Navarro, E. L. (2020). *Treatment and representation of verb collocations in the specialized language of adventure tourism*. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Repositorio institucional Helvia. https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/20976.

Johansson, S. (2009). Some aspects of the development of corpus linguistics in the 1970s and 1980s. En A. Lüdeling y M. Kytö (Eds.), *Corpus linguistics. An international handbook. Volume I* (pp. 33-53). Walter de Gruyter.

Kenning, M.-M. (2010). What are parallel and comparable corpora and how can we use them? En A. O'Keeffe y M. McCarthy (Eds.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 487-500). Routledge.

Kilgarriff, A., Baisa, V., Bušta, J., Jakubíček, M., Kovář, V., Michelfeit, J., Rychlý, P. y Suchomel, V. (2014). The Sketch Engine: Ten years on. *International Journal of Lexicography*, *1*(1), 7-36. Oxford University Press.

Kilgarriff, A., Rychlý, P., Smrž, P. y Tugwell, D. (2004). The Sketch Engine. En G. Williams y S. Vessier (Eds.), *Proceedings of the 11th EURALEX International Congress* (pp. 105-115). Université de Bretagne-Sud, Faculté des lettres et des sciences humaines.

Kučera, H. (1992). The odd couple: The linguist and the software engineer. The struggle for high quality computerized language aids. En J. Svartvik (Ed.), Directions in corpus linguistics (pp. 401-420). Mouton de Gruyter.

Lavid, J. (2007). To the memory of John Sinclair, professor of modern English language. *Estudios Ingleses de la Universidad Complutense*, *15*, 9-12. Universidad Complutense de Madrid.

Lee, D. Y. W. (2010). What corpora are available? En A. O'Keeffe y M. McCarthy (Eds.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 107-121). Routledge.

Leech, G. (2011). Principles and applications of corpus linguistics. En V. Viana, S. Zyngier y G. Barnbrook (Eds.), *Perspectives on corpus linguistics* (pp. 155-170). John Benjamins Publishing Company.

McEnery, T. y Wilson, A. (2001). *Corpus linguistics. An introduction.* Edinburgh University Press.

Meyer, C. F. (2002). *English corpus linguistics. An introduction*. Cambridge University Press.

Meyer, C. F. (2009). Pre-electronic corpora. En A. Lüdeling y M. Kytö (Eds.), *Corpus linguistics. An international handbook. Volume I* (pp. 1-14). Walter de Gruyter.

Nelson, M. (2010). Building a written corpus. What are the basics? En A. O'Keeffe y M. McCarthy (Eds.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 53-65). Routledge.

Nivre, J. (2009). Treebanks. En A. Lüdeling y M. Kytö (Eds.), *Corpus linguistics. An international handbook. Volume I* (pp. 225-241). Walter de Gruyter

Pęzik, P. (2018). *Facets of prefabrication. Perspectives on modelling and detecting phraseological units*. Łódź University Press.

Rayson, P. (2001, 2 - 7 de septiembre). *WMATRIX: A web-based corpus processing environment* [ponencia]. ICAME 2001 Conference. Oxford, United Kingdom.

Reppen, R. (2010). Building a corpus: What are the key considerations? En A. O'Keeffe y M. McCarthy (Eds.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 31-37). Routledge.

Römer, U. (2009). Corpora and language teaching. En A. Lüdeling y M. Kytö (Eds.), *Corpus linguistics. An international handbook. Volume I* (pp. 112-131). Walter de Gruyter.

Rühlemann, C. (2010). What can a corpus tell us about pragmatics? En A. O'Keeffe y M. McCarthy (Eds.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 288-301). Routledge.

Rychlý, P. (2008). A lexicographer-friendly association score. En P. Sojka y A. Horák (Eds.), *Proceedings of Recent Advances in Slavonic Natural Language Processing (RASLAN 2008)* (pp. 6-9). Masaryk University.

Schryver, G.-M. de. (2002). Web for/as Corpus: A perspective for the African languages. *Nordic Journal of African Studies*, *11*(2), 266-282. University of Helsinki.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press

Sinclair, J. (2003). Corpora for lexicography. En P. van Sterkenburg (Ed.), *A practical guide to lexicography* (pp. 167-178). John Benjamins Publishing Company.

Stefanowitsch, A. y Gries, S. T. (Eds.). (2006). *Corpus-based approaches to metaphor and metonymy*. Mouton de Gruyter.

Svartvik, J. (Ed.). (1990). *The London corpus of spoken English: Description and research*. Lund University Press.

Teubert, W. y Čermáková, A. (2004). Directions in corpus linguistics. En M. A. K. Halliday, W. Teubert, C. Yallop y A. Čermáková (Eds.), *Lexicology and corpus linguistics. An introduction* (pp. 113-165). Continuum.

Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work*. John Benjamins Publishing Company.

Vargas Sierra, C. (2006). Diseño de un corpus especializado con fines terminográficos: El Corpus de la Piedra Natural. *Debate Terminológico*, *2*(7), 1-20. Red Iberoamericana de Terminología.

Vargas Sierra, C. (2010). Combinatoria terminológica y diccionarios especializados para traductores. En M. Ibáñez Rodríguez (Ed.), *Lenguas de especialidad y terminología* (pp. 18-49). Comares.

Viana, V., Zyngier, S. y Barnbrook, G. (Eds.) (2011). *Perspectives on corpus linguistics*. John Benjamins Publishing Company.

Wichmann, A. (2009). Speech corpora and spoken corpora En A. Lüdeling y M. Kytö (Eds.), *Corpus linguistics. An international handbook. Volume I* (pp. 187-207). Walter de Gruyter.

Zinsmeister, H., Hinrichs, E., Kübler, S. y Witt, A. (2009). Linguistically annotated corpora: Quality assurance, reusability and sustainability. En A. Lüdeling y M. Kytö (Eds.), *Corpus linguistics. An international handbook. Volume I* (pp. 759-776). Walter de Gruyter.

SECCIÓN 3

LITERATURA Y ESTUDIOS CULTURALES

DE LA CABEZA A LOS PIES: RED ASOCIATIVA SEMÁNTICA DEL PARTES DEL CUERPO EN EL LÉXICO MENTAL ADOLESCENTE

ELSA M. VARGAS-GARCÍA
Universidad Autónoma de Querétaro

E. HAYDÉE CARRASCO-ORTÍZ
Universidad Autónoma de Querétaro

IGNACIO RODRÍGUEZ-SÁNCHEZ
Universidad Autónoma de Querétaro

1. INTRODUCCIÓN

Al acervo de palabras y conceptos que conoce una persona y que continúa aumentando a lo largo de la vida se le ha llamado léxico mental. Además de almacenar el léxico mental, la memoria semántica también genera estrategias para acceder a él. Es decir, la memoria semántica es un sistema de procesamiento para el uso del lenguaje a través del cual las personas almacenan las palabras y sus significados; además, el sistema permite recordar los conceptos y etiquetas –palabras– que se van aprendiendo a través de la experiencia individual con el mundo (Ballesteros, 1999; Tulving, 1972), incluyendo el lenguaje incidental – aquel que no está expresamente dirigido al aprendiente. La percepción sensorial asiste en la generación y en la permanencia del significado (Fillmore, 1977; Wulff et al., 2019); de esta manera, un concepto se va ligando a otros conceptos afines –que aparecen juntos en el contexto perceptual–, los cuales le dan existencia real y consolidan su significado (Pozzo & Soloviev, 2011; Sizemore et al., 2017).

La asociación de unas palabras con otras dentro del léxico mental se conoce como relaciones léxicas. Al aumentar el vocabulario aumentan también las distintas asociaciones entre las palabras y conceptos, por

tanto, las relaciones léxicas se van enriqueciendo y van tramando una red que se puede representar gráficamente; a esta red se le conoce como red léxica. Así, dentro de una red léxica se pueden considerar distintos tipos de relaciones léxicas dependiendo de las asociaciones que se vayan formando entre las palabras. Por ejemplo, podemos encontrar relaciones fonológicas cuando dos palabras se asocian por su sonido (p. ej. queso-hueso), relaciones semánticas cuando dos palabras pertenecen a una misma categoría taxonómica (p. ej. jirafa-elefante) o bien, relaciones asociativas, cuando dos palabras tienden a aparecer en el mismo contexto (p. ej. abeja-miel) (Marslen-Wilson et al., 1996; Namei, 2004; Perea & Rosa, 2002). Conforme va madurando y aumentando el léxico mental, dichas relaciones van cambiando, modificando así las redes del léxico mental a lo largo de la vida (Dubossarsky et al., 2017).

Para estudiar la organización del léxico mental, es importante entender cómo es que se lleva a cabo la formación de las redes léxicas en distintas etapas del desarrollo. Para ello, es preciso tomar en cuenta el proceso de formación del léxico mental desde el inicio de la adquisición del lenguaje. De acuerdo con Tomasello (2003), los sustantivos predominan en las primeras etapas de la adquisición, por lo menos en español, inglés e italiano. Estas primeras palabras adquiridas sirven de anclaje para las nuevas palabras y entre más palabras sepa un individuo, más fácil le será adquirir nuevas palabras y conceptos (Beckage et al., 2011; Sizemore et al., 2017; Steyvers & Tenenbaum, 2005). Por ejemplo, si las palabras y conceptos de rojo, fuego y casa ya se conocen, será más fácil poder aprender bombero por la relación conceptual que tiene con las palabras mencionadas. Por esta misma razón, es inevitable clasificar las palabras nuevas que se van adquiriendo, así, establecer categorías y estructurar jerárquicamente también son formas de organizar el léxico mental (Collins & Loftus, 1975). Esta organización por categorías no solamente ayuda a clasificar y comprender mejor el mundo, también favorece las relaciones entre palabras; así, dos conceptos que pueden parecer lejanos, como delfín y gato, se acercan dentro de la red léxica al pertenecer a una misma categoría, en este caso la de animales (Grasso et al., 2011).

Durante el estudio de la organización del léxico mental se deben considerar diferentes aspectos. De acuerdo con Spätgens & Schoonen, (2018, 2020), existen tres aspectos principales de la organización léxica: el tamaño del vocabulario, la estructura de la red y el acceso al léxico. El tamaño del vocabulario se refiere a la cantidad de palabras y conceptos que hay en el léxico mental de cada persona (Beckage et al., 2011; Dubossarsky et al., 2017; Lederberg & Spencer, 2009; Yoshinaga-Itano et al., 2008). El tamaño del vocabulario se puede conocer a través de pruebas de vocabulario receptivo y expresivo, dos ejemplos son el PEABODY-III Test de Vocabulario en imágenes (Dunn et al., 2010) y la prueba Expressive One-Word Picture Vocabulary Test Spanish Bilingual Edition (Martin, 2013). También se puede observar el tamaño de vocabulario a través de tareas conductuales de producción léxica que muestren los elementos del léxico que se entienden y se utilizan, como por ejemplo la tarea de fluidez verbal semántica (Ardila, 2019; Marshall et al., 2018). Por su parte, la estructura de la red se refiere a la forma en la que se organizan y se relacionan entre sí los elementos del léxico mental (Arias-Trejo et al., 2015; Nelson et al., 2000). La estructura de la red se puede conocer a través del análisis del tipo de relaciones entre los elementos del léxico mental (p. ej. Mann et al., 2016), el estudio de la fuerza de asociación entre los elementos (p. ej. Vivas et al., 2019) y la exploración de la organización taxonómica del léxico mental (p. ej. Wechsler-Kashi et al., 2014). El tercer aspecto de la organización léxica es el acceso al léxico, que se refiere a la disponibilidad de los elementos del léxico mental (Esbensen & Thomsen, 2021; Marshall et al., 2018; Wechsler-Kashi et al., 2014). El acceso al léxico se ha estudiado principalmente de dos formas, la primera, en función de la velocidad de procesamiento, que se refiere al tiempo que toma encontrar o reconocer un elemento del léxico mental (p.ej. Caramazza et al., 1988; Flores-Coronado et al., 2020); y la segunda, en función del número de elementos del léxico mental que están disponibles (p.ej. Marshall et al., 2018; Wechsler-Kashi et al., 2014).

Estudiar estos aspectos de la organización del léxico mental ayuda a comprender mejor los mecanismos subyacentes al procesamiento del lenguaje (Troyer, 2000; Waters & Caplan, 2005) y los cambios en la

memoria semántica a lo largo de la vida (De Deyne, Simon, Storms, 2008; Mattheoudakis, 2011). Debido a que se ha observado que el léxico mental presenta una organización más estable a partir de los 18 años (Dubossarsky et al., 2017), resulta interesante estudiar cómo es que se estabiliza la organización y cómo sucede el procesamiento justo antes de la etapa adulta.

Una de las tareas que se ha utilizado con el propósito de estudiar la organización léxica es la tarea de fluidez verbal (Marshall et al., 2018; Nash & Snowling, 2008; Sauzéon et al., 2004; Troyer et al., 1997). La tarea puede comprender fluidez verbal semántica o fluidez verbal fonológica. En la tarea de fluidez verbal semántica se presenta a los participantes una categoría y se les pide que nombren todos los elementos que conozcan de esa categoría (por ejemplo, animales). En la tarea de fluidez verbal fonológica se presenta un fonema y se les piden elementos –palabras– que inicien con ese fonema. En ambos casos se les concede un tiempo determinado que, dependiendo de la edad de los participantes, puede ser de un minuto o treinta segundos, y en ese lapso deberán producir todos los elementos que puedan. A través de esta tarea, específicamente con la tarea de fluidez verbal semántica, se pueden estudiar los aspectos de la organización del lenguaje que se mencionaron anteriormente. Así, el tamaño del léxico se puede observar a través del número total de elementos producidos por el participante, la estructura de la red se puede estudiar en función de la organización de las subcategorías que se generen y el acceso al léxico se puede examinar a través tanto de la observación de las subcategorías que se activan como de la parte del minuto en la que se accede al contenido del léxico mental. En este sentido, la tarea de fluidez verbal semántica también hace posible examinar las estrategias de acceso y recuperación del léxico, mismas que pueden ayudar a comprender un poco más de la organización del léxico mental (Sauzéon et al., 2004; Troyer et al., 1997). Por ejemplo, examinar qué tanto se cambia de una subcategoría a otra, es decir, contar los saltos, ofrece información con respecto a las estrategias de recuperación, al igual que si regresan a subcategorías anteriores o si se utilizan elementos que pueden pertenecer a más de una subcategoría. De igual forma, la cantidad de elementos subsecuentes que se expresan de

una subcategoría (tamaño promedio de cluster), puede ser indicador de la madurez del léxico mental (Troyer, 2000).

Sauzéon y colaboradores (2004) reportaron que los niños de 7 a 16 años van aumentando, junto con la edad, el número de palabras expresadas por categoría. Además, los autores explican que entre los 11 y los 12 años se dan cambios críticos, como la disminución del número de saltos entre subcategorías en la fluidez semántica y el aumento de tamaño de cluster –elementos consecutivos de una misma subcategoría–. Por lo tanto, es posible afirmar que en los niños pequeños se puede observar una estrategia de recuperación en la que agrupan los conceptos en subconjuntos pequeños y realizan más saltos de un subconjunto a otro. Con la edad y en consecuencia con el aumento del vocabulario, las estrategias van cambiando, pues las agrupaciones son más grandes y se dan menos cambios entre las subcategorías (Sauzéon et al., 2004; Troyer, 2000). En esta línea, se ha reportado que en adultos se observa una estrategia más organizativa, es decir, que agrupan los elementos en subcategorías y agotan una subcategoría antes de pasar al siguiente (Troyer, 2000). Con base en los resultados reportados anteriormente, se puede estimar la importancia de estudiar las estrategias que utilizan los participantes que se encuentran en un punto de desarrollo antes de la adultez y específicamente es interesante estudiar más a fondo qué sucede en la etapa crítica alrededor de los 11 y 12 años.

2. OBJETIVOS

Con base en lo anterior, el objetivo del presente trabajo es estudiar la organización y recuperación de conceptos de la categoría partes del cuerpo en población adolescente. Además, este trabajo propone también visualizar dicha organización gráficamente, tomando en cuenta el orden de recuperación de los elementos. Específicamente este estudio se centra en la organización taxonómica de la estructura de la red; sin embargo, también se toman en cuenta los otros dos aspectos de la organización del léxico mental: el tamaño del vocabulario y el acceso al léxico. El presente trabajo forma parte de un estudio más amplio, sin embargo, la descripción que sigue se centrará únicamente en los objetivos mencionados.

3. METODOLOGÍA

3.1 PARTICIPANTES

Para el análisis que se reporta en este trabajo, se tomaron datos de 22 participantes (14 mujeres) de 9 a 18 años, con una media de edad de M=11; 9 (años;meses). Todos hablantes nativos del español de México y con un nivel de inteligencia no verbal equivalente a su edad cronológica. Debido a que la mayoría de los participantes eran menores de edad, sus padres firmaron una carta de consentimiento informado. En ella se les explicó el procedimiento en el que aceptaban participar, se les aseguró que no corrían riesgo alguno al ser parte del estudio y se hizo de su conocimiento la posibilidad de retirarse del estudio retirar sus datos en cualquier momento si así lo deseaban. Los participantes fueron convocados por medios personales y a través de redes sociales. El estudio se llevó a cabo en consonancia con los acuerdos de la Declaración de Helsinki y con los estándares de ética de la Asociación Americana de Psicología (*American Psychological Association*).

3.2. INSTRUMENTOS

Para los propósitos de este trabajo, se utilizaron tres instrumentos: un cuestionario sociodemográfico, una prueba de inteligencia no verbal (Test of Non-verbal Intelligence TONI-2) y la tarea de fluidez verbal semántica (TFVS) con la categoría de partes del cuerpo. El cuestionario sociodemográfico se aplicó a través de la plataforma Google Forms, por medio de una liga que se mandó directamente a los papás de los participantes. Los otros dos instrumentos se aplicaron en línea a través de la plataforma Zoom® para videollamadas.

La prueba de inteligencia no verbal se aplicó compartiendo las láminas a través de la pantalla y los participantes presentaron las respuestas utilizando las herramientas de anotación de la misma plataforma. Los resultados de la prueba TONI-2 se utilizaron únicamente para comprobar que todos los participantes presentaran una inteligencia no verbal en correspondencia con su edad cronológica y así contar con el criterio de inclusión al estudio. La TFVS se aplicó durante la videollamada y, con el previo permiso de los padres, se grabó esa parte de la sesión con el

propósito de transcribir y codificar las respuestas fuera de línea, una vez terminada la sesión. La TFVS consistió en pedir a los participantes que nombraran todos los elementos que vinieran a su mente de la categoría partes del cuerpo. Se les advirtió que tendrían un tiempo limitado y se les pidió que dijeran todos los ejemplos que pudieran tratando de no repetir elementos.

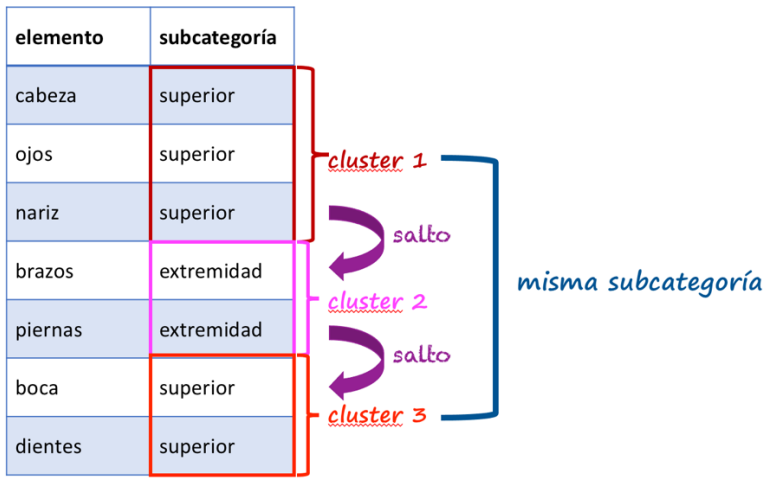
3.3. Codificación de los datos

Se realizó la transcripción de las respuestas para cada participante y se contó el número de elementos válidos, es decir, el total de elementos expresados menos el número de errores contabilizados. Se tomaron en cuenta tres tipos de error: repeticiones, intrusiones y elementos ininteligibles (Marshall et al., 2018). Se consideraron repeticiones aquellos elementos que habían sido emitidos por el participante con anterioridad; las intrusiones se contabilizaron como aquellos elementos que no pertenecían a la categoría de partes del cuerpo (por ejemplo, calcetín) y se contaron como elementos ininteligibles las palabras que resultaron incomprensibles al transcribir los datos.

A partir de los elementos válidos, se observaron las agrupaciones de las respuestas; así, se determinaron los clusters como dos o más elementos consecutivos de una misma subcategoría. Para obtener una mejor observación de la estructura de la red, se permitió que las subcategorías surgieran de los datos en lugar de imponerlas (Marshall et al., 2018), sin embargo se observaron tendencias similares en las subcategorías empleadas por los participantes. De esta manera, se contabilizó el número de clusters, las subcategorías que formaron los participantes y el número de saltos o cambios entre subcategorías. Cabe resaltar que en algunas ocasiones los participantes regresaban a decir elementos de una subcategoría que ya habían utilizado; en esos casos, se contabilizaron los saltos entre las subcategorías, pero una misma subcategoría (ver Figura 1). Se obtuvo también el tamaño promedio de cluster, contando el número de elementos por cluster, empezando por el segundo, y dividiendo este resultado entre el número total de clusters (Troyer, 2000). Además, para tener una idea del acceso al léxico en el tiempo, se dividió el minuto –tiempo que se les dio a los participantes para producir sus

respuestas– en 4 partes de 15 segundos cada una (Marshall et al., 2018), de esta manera, el Tiempo 1 corresponde a los primeros 15 segundos, el Tiempo 2 del 16 al 30, el Tiempo 3 del 17 al 45 y el Tiempo 4 del segundo 46 al 60 y se contaron los elementos de las subcategorías en cada parte del minuto.

FIGURA 1. *Ejemplo de contabilización de clusters, saltos y subcategorías.*



4. RESULTADOS

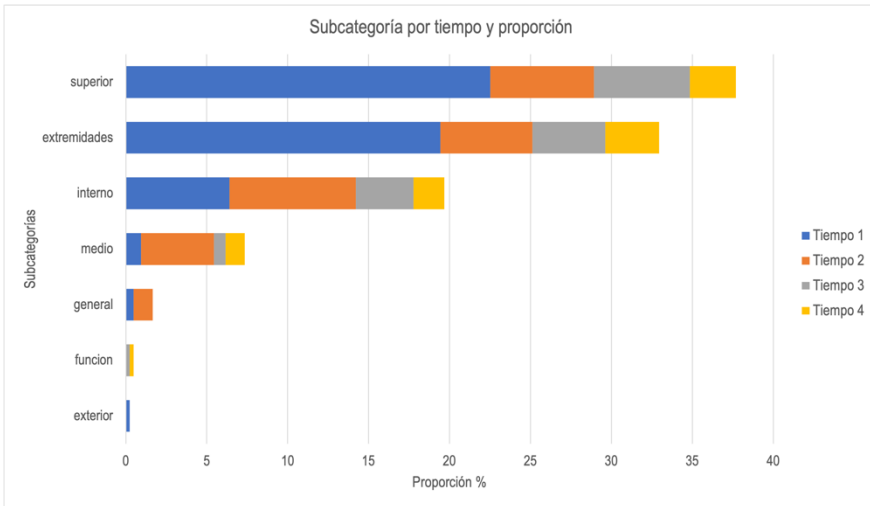
Después de realizar la codificación correspondiente se procedió al análisis de los datos. Primero se revisó el total de respuestas válidas y se encontró que los participantes expresaron un total de 209 elementos diferentes de la categoría partes del cuerpo. Los elementos se clasificaron en 7 subcategorías que se generaron a partir de las respuestas de los participantes: superior (p. ej. cabeza, ojos, boca), extremidades (p. ej. pies, piernas, brazos), interno (p. ej. estómago, pulmones, huesos), medio (p. ej. panza, ombligo, costado), general (p. ej. piel, sistemas), función (p. ej. ver, latido), y exterior (p. ej. lunares). En promedio, los participantes expresaron alrededor de 19 partes del cuerpo diferentes

(M=19.18). Además, se observó variabilidad en el número total de palabras (DS= 6.51; R=10-34), lo cual puede indicar variabilidad en el tamaño del vocabulario entre los participantes.

Debido al rango de edad de los participantes (9-18 años), se realizó un análisis de regresión para descartar un posible efecto de la edad en el número total de palabras. No se observó efecto de la edad en la cantidad de elementos expresados ($F_{7,21}$=1.26, p=0.33). En el análisis de las medias de las demás medidas, se encontró menos variabilidad en el número de clusters (M=3.68; R=2-6), lo cual indica menor variabilidad en las estrategias de agrupación. Y se observó más variabilidad en el número de saltos (M=5.68; R=2-10), indicando mayor variabilidad en las estrategias de recuperación. El tamaño de cluster presentó un promedio de M=2.09 con un rango de R=0.66-5; aunque el rango es relativamente amplio, no se observó alta variabilidad dentro de la población de estudio con respecto a la organización semántica en función de esta variable (DE=1.08).

Se observó que los elementos más comunes y la mayor cantidad de elementos expresados por los participantes se presentaron en la primera parte del minuto (i.e. los primeros 15 segundos) y corresponden a las subcategorías superior (con elementos como cabeza, ojos, boca) y extremidades (con elementos como manos, piernas, brazos) principalmente. La tercera subcategoría más productiva resultó ser la subcategoría interno (con elementos como estómago, pulmones, venas), pero su mayor productividad se observó en la segunda parte del minuto (del segundo 16 al 30). En el Gráfico 1 se pueden observar todas las subcategorías encontradas por tiempo y proporción de respuestas.

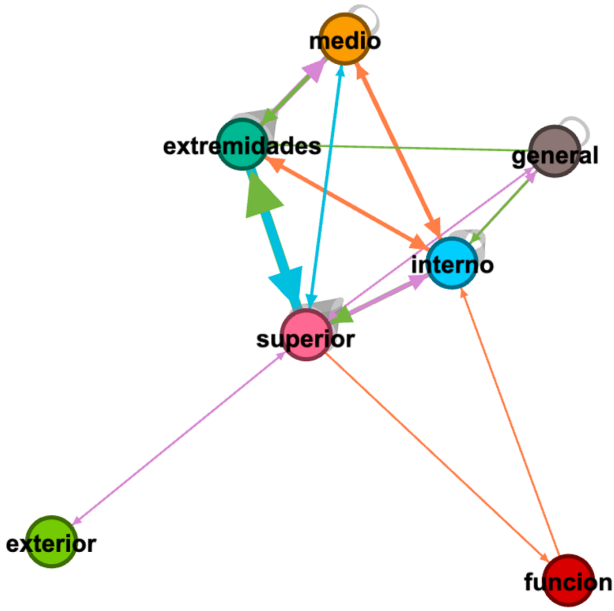
GRÁFICO 1. *Subcategorías por tiempo y proporción.*



Nota: Los colores indican la parte del minuto en que se produjeron los elementos de las subcategorías: azul, tiempo 1 (segundos 1-15); naranja, tiempo 2 (segundos 16-30); gris, tiempo 3 (segundos 31-45) y amarillo, tiempo 4 (segundos 46-60).

Con base en las respuestas de los participantes, se realizó una gráfica de la red léxica de las subcategorías halladas en la muestra. En el Gráfico 2 se pueden apreciar las siete subcategorías encontradas y la relación entre ellas. Debido a la frecuencia de asociación entre subcategorías, es decir, qué tan seguido los participantes nombraban elementos consecutivos de dos subcategorías, se puede observar que las relaciones más fuertes se encuentran entre los elementos de las subcategorías extremidades y superior. Se observa una mayor relación de la subcategoría medio con extremidades que con superior y la subcategoría interno presentó mayor relación con las subcategorías superior, extremidades y medio.

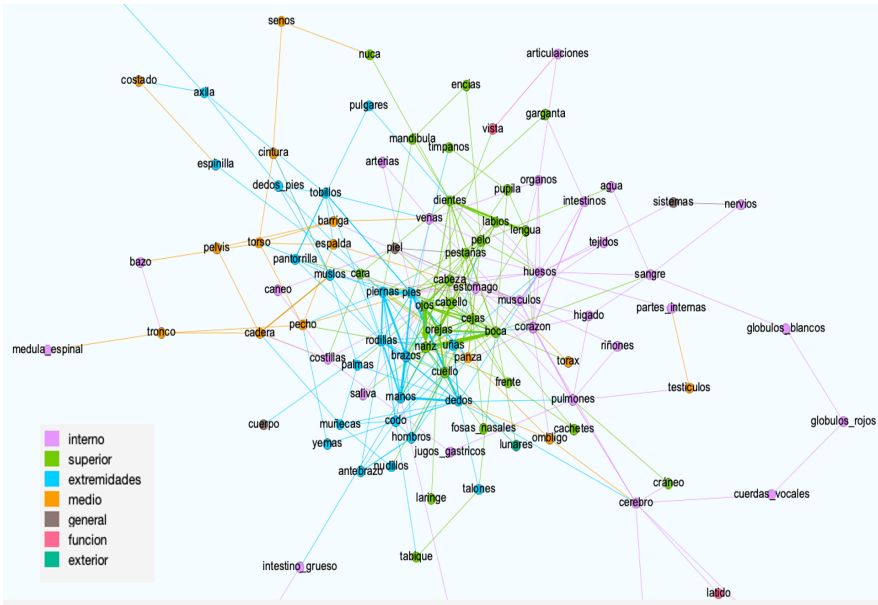
GRÁFICO 2. *Red léxica de subcategorías.*



Nota: Los nodos representan las subcategorías, las líneas –aristas– representan las asociaciones léxicas, su grosor la frecuencia de asociación y su color el tiempo en el que fueron expresadas la mayoría de tales asociaciones: tiempo 1= rosa, tiempo 2 = verde, tiempo 3 = azul, tiempo 4 = naranja.

Finalmente, tomando en cuenta el orden de locución de los elementos y la frecuencia de aparición de los mismos entre los participantes, se realizó un gráfico de la red asociativa semántica de partes del cuerpo en el léxico mental adolescente (ver Gráfico 3). En el centro del gráfico, se pueden observar los elementos más frecuentes; los colores indican las subcategorías y el grosor de las líneas indica la frecuencia con la que esos dos nodos o palabras aparecían juntos en las emisiones de los participantes. De esta manera, podemos observar cuáles son los elementos que tienen mayor relación dentro de la red asociativa de esta categoría y también cuáles elementos están más relacionados entre sí dentro de esta red en el léxico mental adolescente.

GRÁFICO 3. *Red asociativa semántica de partes del cuerpo en el léxico mental adolescente.*



Nota: Los colores indican las subcategorías y el grosor de las líneas indica la frecuencia asociativa entre elementos de las subcategorías. Los elementos más alejados del centro quedaron fuera de esta gráfica.

5. DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como propósito indagar específicamente, cómo es la organización y recuperación de conceptos de la categoría partes del cuerpo en el léxico mental adolescente y visualizar gráficamente dicha organización tomando en cuenta el orden de recuperación de los elementos. Para ello se realizó una tarea de fluidez verbal semántica con la categoría de partes del cuerpo, la cual consistió en presentar a los participantes la categoría mencionada y se les pidió que dijeran todos los ejemplos –elementos– de esa categoría que se les ocurrieran procurando no repetir. Así, se obtuvo para cada participante el número de elementos, el número de subcategorías diferentes, el número de saltos

–cambios entre subcategorías–, el número de clusters –elementos consecutivos de una misma subcategoría–, el tamaño promedio del cluster y la parte del minuto en la que se dijo cada elemento.

El número de elementos expresados en la tarea de fluidez verbal semántica se ha relacionado con el tamaño del vocabulario (Marshall et al., 2018) y se sabe que el vocabulario va creciendo con la edad (Dubossarsky et al., 2017). Los resultados obtenidos muestran variabilidad entre los participantes en el número de elementos que expresaron en la tarea; por lo tanto, en esta muestra se puede observar que el tamaño del vocabulario continúa en crecimiento –evidenciado por la variabilidad. Asimismo, se advierte que en esta etapa del desarrollo del léxico y en esta muestra en particular no se observaron efectos estadísticos por edad en el tamaño del vocabulario en función del número de elementos en la tarea de fluidez verbal semántica. Con base en lo anterior, es posible decir que, en la etapa previa a la organización del léxico mental adulto, la edad no parece ser un factor determinante en el tamaño del vocabulario en función de esta tarea. Sin embargo, sería interesante indagar si la ausencia del efecto persiste en función de pruebas de vocabulario receptivo y expresivo, y en una muestra más grande. Por otro lado, este resultado también se puede explicar por las características de la categoría en sí, ya que se ha visto que las categorías semánticas tienen influencia en las relaciones léxicas y su organización en el léxico mental (Callejas et al., 2003). Así, es factible considerar que la categoría de partes del cuerpo esté acotada a cierto número de elementos conocidos por los niños entre 9 y 18 años y, en consecuencia, no se refleje un efecto por edad en la cantidad de elementos expresados.

Además del tamaño del vocabulario y el acceso al léxico (del cual se hablará más adelante), otro de los aspectos de la organización del léxico mental es la estructura de la red (Spätgens & Schoonen, 2018, 2020). A través de la tarea de fluidez verbal semántica es factible observar tanto la organización taxonómica de la estructura de la red (Goñi et al., 2011), como las estrategias de organización y recuperación de los elementos del léxico mental (Sauzéon et al., 2004).

En los resultados del presente estudio se observaron dos estrategias: una estrategia de agrupación con variación de 2 a 6 clusters entre los participantes, y una estrategia de recuperación en función de las veces que los participantes saltaron entre un cluster y otro con una variación entre 2 y 10 saltos. Además, se observó una estrategia de organización evidenciada por el tamaño promedio de cluster, el cual presentó una variabilidad en de 1 a 5 elementos por cluster. En conjunto, estos resultados apuntan a que en esta etapa del desarrollo del léxico mental se puede encontrar alta variabilidad tanto en las estrategias de organización como en las estrategias de recuperación de los elementos. Es factible que esta variabilidad sea un indicador de que el léxico mental en esta etapa continúa en formación y todavía no ha alcanzado la organización del léxico mental adulto (Dubossarsky et al., 2017). Sin embargo, también es posible advertir que las estrategias de organización y recuperación comienzan a semejarse a las del léxico mental adulto, en el que se observan, en general, un menor número de clusters y saltos y un mayor tamaño promedio de cluster que en el léxico mental infantil (Sauzéon et al., 2004; Troyer et al., 1997).

La organización semántica en función del tamaño promedio de cluster se mostró estable entre los participantes, por lo que es posible decir que es presumiblemente uniforme. En torno a la estructura de la red semántica jerárquica –considerando categorías y subcategorías en la organización del léxico mental–, se encontraron únicamente siete subcategorías al clasificar las respuestas de los participantes. Aunque el número de elementos diferentes expresados por los participantes es alto (209), todos se pudieron englobar en las siete subcategorías mencionadas; adicionalmente, más del 90% de los elementos están comprendidos únicamente en 4 de las 7 subcategorías mencionadas (i.e. superior, extremidades, interno y medio).

Considerando que las subcategorías no fueron predeterminadas, sino que se derivaron de los mismos datos, se puede decir que los participantes mostraron en esta etapa del desarrollo del léxico mental una organización léxica por subcategorías, en particular, para la categoría de partes del cuerpo. Estos resultados se pueden observar claramente en

los Gráficos 2 y 3, que muestran aristas más gruesas en las subcategorías que presentaron una mayor cercanía léxica (Gráfico 2) y en los elementos del léxico mental de partes del cuerpo con mayor interconexión (Gráfico 3).

El acceso al léxico se consideró en función del número de elementos disponibles del léxico mental (Wechsler-Kashi et al., 2014) y con respecto al tiempo en el que se produjeron dichos elementos (Marshall et al., 2018). Además, también se consideran las estrategias de acceso al léxico en función del número de subcategorías y el número de saltos (Sauzéon et al., 2004). En este sentido, se observó activación de ciertas subcategorías, siendo cuatro las más productivas y se advierte fluctuación variable entre ellas, evidenciada por el número de saltos. Lo anterior es indicador de que efectivamente permanecen activas ciertas subcategorías en el léxico mental, pero no se agotan de una sola vez, sino que se intercalan en clusters más pequeños. Este resultado concuerda con estudios anteriores que señalan este tipo de estrategias de recuperación en esta etapa del desarrollo del léxico mental, y explican que conforme aumenta el vocabulario, aumenta el tamaño de los clusters (Sauzéon et al., 2004; Troyer et al., 1997). Así, se puede decir que las estrategias que se observan en los participantes adolescentes todavía no se presentan como las estrategias de los adultos en quienes se ha observado una estrategia de organización, en la que el tamaño de los clusters aumenta y el número de saltos entre subcategorías disminuye ya que agotan todos los elementos de una subcategoría antes de pasar a la siguiente (Troyer et al., 1997).

Es importante destacar que, en este estudio, la mayoría de los elementos expresados se nombraron durante los primeros quince segundos de la tarea, es decir, en el tiempo 1. Estos resultados pueden indicar que conforme más se alejan los elementos unos de otros en la red asociativa semántica, es menos probable que se activen y, por lo tanto, que se nombren (De Deyne et al., 2019; Dubossarsky et al., 2017). En este caso, podemos observar que, como se ha señalado en estudios anteriores, el costo cognitivo de la recuperación de elementos no activos se ve reflejado en el tiempo (Farrell et al., 2012).

La aportación del presente trabajo en cuanto al acceso al léxico mental adolescente es la observación de la activación de ciertas subcategorías y la fluctuación entre ellas. En otras palabras, con base en los resultados, se puede decir que el acceso al léxico se da a través de una combinación de estrategias que implican flexibilidad cognitiva y organización léxica por agrupación. La flexibilidad cognitiva se utiliza para cambiar de una subcategoría a otra y se puede observar en función del número de saltos, y la organización léxica por agrupación se refleja en función del tamaño promedio de cluster. Cabe destacar que las estrategias de recuperación y la estructura de la red pueden depender del tamaño del vocabulario (Sauzéon et al., 2004), que aún continúa en crecimiento en esta población en particular.

Existen algunas limitaciones al presente trabajo que pueden ser útiles de mencionar para futuras líneas de investigación. En este estudio solamente se presentaron los resultados de la tarea de fluidez verbal semántica para una categoría. Esto es una limitante, ya que, si se revisara una mayor cantidad de categorías, se podría ver de manera más global la organización del léxico mental sin que se tengan que atribuir ciertos resultados a las características particulares de una categoría. También es importante mencionar que el tamaño de la muestra es pequeño, por lo que una muestra más grande puede brindar mayor claridad y resultados más robustos. Asimismo, una muestra con más participantes que representen cada edad podría permitir ver efectos de la edad en los tres aspectos de la organización léxica en población adolescente. Finalmente, resultaría muy interesante comparar estos resultados con muestras de poblaciones atípicas para conocer las diferencias en la organización léxica en distintas etapas del desarrollo y en distintas poblaciones.

6. CONCLUSIONES

Para concluir, se puede decir que la tarea de fluidez verbal semántica es un instrumento efectivo para observar la organización del léxico mental, además de que proporciona elementos útiles para graficar la red. Asimismo, se observó que la organización de la categoría de partes del cuerpo en esta muestra no fue aleatoria, en cambio, se observó, en general, una activación de los elementos léxicos de la parte superior del

cuerpo hacia las extremidades, de ahí hacia la parte media y de ahí hacia los elementos internos. De igual manera, se observaron estrategias de agrupación y recuperación al activar las subcategorías y disponer de los elementos del léxico mental. Finalmente, se puede observar dentro de la muestra que, en esta etapa, el léxico mental continúa en proceso de crecimiento y todavía no cuenta con la organización del léxico mental adulto.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente trabajo se realizó como parte del proyecto de doctorado de la primera autora, con el apoyo de la beca CONACYT (ahora CONAHCYT, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología) del gobierno de México. Agradecemos el apoyo del Laboratorio de Estudios Lingüísticos de la Universidad Autónoma de Querétaro.

8. REFERENCIAS

Ardila, A. (2019). A cross-linguistic comparison of category verbal fluency test (ANIMALS): A systematic review. *Archives of Clinical Neuropsychology*, *35*(2), 218–225. https://doi.org/10.1093/arclin/acz060

Arias-Trejo, N., Barrón-Martínez, J. B., López Alderete, R. H., & Robles Aguirre, F. A. (2015). *CORPUS DE NORMAS PARA EL ESPAÑOL DE MÉXICO [NAP]*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ballesteros, S. (1999). Memoria humana: investigación y teoría. *Psicothema*, *11*(4), 705–723.

Beckage, N., Smith, L., & Hills, T. (2011). Small worlds and semantic network growth in typical and late talkers. *PLoS ONE*, *6*(5). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0019348

Callejas, A., Correa, Á., Lupiáñez, J., & Tudela, P. (2003). *Normas Asociativas Intracategoriales para 612 Palabras de Seis Categorías Semánticas en Español* (Vol. 24).

Caramazza, A., Laudanna, A., & Romani, C. (1988). Lexical access and inflectional morphology. *Cognition*, *28*(3), 297–332. https://doi.org/10.1016/0010-0277(88)90017-0

Collins, A. M., & Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, *82*(6), 407–428. https://doi.org/10.1037/0033-295X.82.6.407

De Deyne, Simon, Storms, G. (2008). Word associations: network and semantic properties. *Behavior Research Methods*, *40*(1), 213–231. https://doi.org/10.3758/BRM. 40.1213

De Deyne, S., Navarro, D. J., Perfors, A., Brysbaert, M., & Storms, G. (2019). Measuring the associative structure of English: The "Small World of Words" norms for word association. *Behavior Resarch Methods*, *51*(3), 987–1006. http://compcogscisydney.org/publications/DeDeyneNPBS_swow.pdf

Dubossarsky, H., De Deyne, S., & Hills, T. T. (2017). Quantifying the structure of free association networks across the life span. *Developmental Psychology*, *53*(8), 1560–1570. https://doi.org/10.1037/dev0000347

Dunn, L., Dunn, L., & Arribas, D. (2010). PPVT-III PEABODY Test de Vocabulario en Imágenes Manual. In *TEA ediciones* (2a edición). TEA Ediciones.

Esbensen, A., & Thomsen, P. (2021). Word Retrieval and Lexical Organization in Children With Hearing Loss and Developmental Language Disorder. *Communication Disorders Quarterly*, *42*(4), 238–248. https://doi.org/10.1177/1525740120932531

Farrell, M. T., Abrams, L., & White, K. K. (2012). The role of priming in lexical access and speech production. *Psychology of Priming*, *August 2012*, 205–244.

Fillmore, C. J. (1977). The Case for Case Reopened. In *Grammatical Relations* (pp. 59–81). Brill.

Flores-Coronado, M. A., Minto-García, A., Vargas-García, E. M., Luna-Umanzor, D. I., González-González, M., Hernández-Jiménez, A., & Arias-Trejo, N. (2020). Relación entre la memoria verbal y velocidad de procesamiento en pacientes con deterioro cognitivo leve. *Revista Iberoamericana de Neuropsicología*, *3*(1), 111.

Goñi, J., Arrondo, G., Sepulcre, J., Martincorena, I., Vélez De Mendizábal, N., Corominas-Murtra, B., Bejarano, B., Ardanza-Trevijano, S., Peraita, H., Wall, D. P., & Villoslada, P. (2011). The semantic organization of the animal category: Evidence from semantic verbal fluency and network theory. *Cognitive Processing*, *12*(2), 183–196. https://doi.org/10.1007/s10339-010-0372-x

Grasso, L., Díaz-Mardomingo, M. C., & Peraita-Adrados, H. (2011). Deterioro de la memoria semántico-conceptual en pacientes con enfermedad de Alzheimer. Análisis cualitativo y cuantitativo de los rasgos semánticos. *Psicogeriatría*, *3*(4), 159–165. http://www.viguera.com/sepg/pdf/revista/0304/304_0159_0165.pdf

Lederberg, A. R., & Spencer, P. E. (2009). Word-learning abilities in deaf and hard-of-hearing preschoolers: Effect of lexicon size and language modality. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *14*(1), 44–62. https://doi.org/10.1093/deafed/enn021

Mann, W., Sheng, L., & Morgan, G. (2016). Lexical-Semantic Organization in Bilingually Developing Deaf Children With ASL-Dominant Language Exposure: Evidence From a Repeated Meaning Association Task. *Language Learning*, *66*(4), 872–899. https://doi.org/10.1111/lang.12169

Marshall, C. R., Jones, A., Fastelli, A., Atkinson, J., Botting, N., & Morgan, G. (2018). Semantic fluency in deaf children who use spoken and signed language in comparison with hearing peers. *International Journal of Language and Communication Disorders*, *53*(1), 157–170. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12333

Marslen-Wilson, W., Moss, H. E., & Van Halen, S. (1996). Perceptual Distance and Competition in Lexical Access. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *22*(6), 1376–1392. https://doi.org/10.1037/0096-1523.22.6.1376

Martin, N. (2013). *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test Spanish-Bilingual Edition* (4th ed.). Academic Therapy Publications Assessments.

Mattheoudakis, M. (2011). A word-association study in Greek and the concept of the syntagmatic-paradigmatic shift. *Journal of Greek Linguistics*, *11*(2), 167–197. https://doi.org/10.1163/156658411X599992

Namei, S. (2004). Bilingual lexical development: A persian–swedish word association study. *International Journal of Applied Linguistics (United Kingdom)*, *14*(3), 363–388. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2004.00070.x

Nash, H. M., & Snowling, M. J. (2008). Semantic and phonological fluency in children with Down syndrome: Atypical organization of language or less efficient retrieval strategies? *Cognitive Neuropsychology*, *25*(5), 690–703. https://doi.org/10.1080/02643290802274064

Nelson, D. L., McEvoy, C. L., & Dennis, S. (2000). What is free association and what does it measure? *Memory and Cognition*, *28*(6), 887–899. https://doi.org/10.3758/BF03209337

Perea, M., & Rosa, E. (2002). The effects of associative and semantic priming in the lexical decision task. *Psychological Research*, *66*(3), 180–194. https://doi.org/10.1007/s00426-002-0086-5

Pozzo, M. I., & Soloviev, K. (2011). Culturas y Lenguas: La importancia cultural en la interpretación lingüística. *Tiempo de Educar*, *12*(24), 171–205. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121089002%0ACómo

Sauzéon, H., Lestage, P., Raboutet, C., N'Kaoua, B., & Claverie, B. (2004). Verbal fluency output in children aged 7-16 as a function of the production criterion: Qualitative analysis of clustering, switching processes, and semantic network exploitation. *Brain and Language*, *89*(1), 192–202. https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00367-5

Sizemore, A. E., Karuza, E. A., Giusti, C., & Bassett, D. S. (2017). *Knowledge gaps in the early growth of semantic networks*. 1–26. http://arxiv.org/abs/1709.00133

Spätgens, T., & Schoonen, R. (2018). The semantic network, lexical access, and reading comprehension in monolingual and bilingual children: An individual differences study. *Applied Psycholinguistics*, *39*(1), 225–256. https://doi.org/10.1017/S0142716417000224

Spätgens, T., & Schoonen, R. (2020). The structure of developing semantic networks: Evidence from single and multiple nominal word associations in young monolingual and bilingual readers. *Applied Psycholinguistics*, *41*(5), 1141–1169. https://doi.org/10.1017/S0142716420000430

Steyvers, M., & Tenenbaum, J. B. (2005). The large-scale structure of semantic networks: Statistical analyses and a model of semantic growth. *Cognitive Science*, *29*(1), 41–78. https://doi.org/10.1207/s15516709cog2901_3

Troyer, A. K. (2000). *Normative Data for Clustering and Switching on Verbal Fluency Tasks*. *3395*(December), 37–41.

Troyer, A. K., Moscovitch, M., & Winocur, G. (1997). Clustering and switching as two components of verbal fluency: Evidence from younger and older healthy adults. *Neuropsychology*, *11*(1), 138–146. https://doi.org/10.1037/0894-4105.11.1.138

Tulving, E. (1972). Episodic and Semantic Memory. In W. Tulving, Endel: Donaldson (Ed.), *Organization of Memory* (pp. 381–403). New York Academic Press.

Vivas, L., Manoiloff, L., García, A. M., Lizarralde, F., & Vivas, J. (2019). Core Semantic Links or Lexical Associations: Assessing the Nature of Responses in Word Association Tasks. *Journal of Psycholinguistic Research*, *48*(1), 243–256. https://doi.org/10.1007/s10936-018-9601-8

Waters, G., & Caplan, D. (2005). The relationship between age, processing speed, working memory capacity, and language comprehension. *Memory*, *13*(3–4), 403–413. https://doi.org/10.1080/09658210344000459

Wechsler-Kashi, D., Schwartz, R. G., & Cleary, M. (2014). Picture Naming and Verbal Fluency in Children With Cochlear Implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *57*(October), 1870–1882. https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-13-0321

Wulff, D. U., De Deyne, S., Jones, M. N., Mata, R., Austerweil, J. L., Harald Baayen, R., Balota, D. A., Baronchelli, A., Brysbaert, M., Dennis, S., Hills, T. T., Kenett, Y. N., Keuleers, E., Marelli, M., Pakhomov, S. V., Ramscar, M., Schooler, L. J., Shing, Y. L., da Souza, A. S., … Veríssimo, J. (2019). New Perspectives on the Aging Lexicon. *Trends in Cognitive Sciences*, *23*(8), 686–698. https://doi.org/10.1016/j.tics.2019.05.003

Yoshinaga-Itano, C., Johnson, C. D. C., Carpenter, K., & Brown, A. S. (2008). Outcomes of children with mild bilateral hearing loss and unilateral hearing loss. *Seminars in Hearing*, *29*(2), 196–211. https://doi.org/10.1055/s-2008-1075826

LE DISCOURS HUMORISTIQUE COMME ARME DE REVENDICATION. PRÉSENTTATION DE CAS : L'ACADIEN, LE CHIAC ET ACADIEMAN. UNE APPROCHE SOCIOLINGUISTIQUE

DIEGO HERRERA RUEDA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCTION

Le français acadien et sa variété chiac possèdent un grand intérêt dans le panorama de la linguistique francophone dû à leur particulière situation de contact avec l'anglais et grâce à leur fort caractère identitaire inhérent. Étant des variétés qui exemplifient des phénomènes propres au contact linguistique comme des schèmes de *code switching* et d'hybridation, elles constituent cependant des cas relativement oubliés en contextes européens et peu abordés en général. Même dans les études canadiennes, l'exemple du Québec semble monopoliser l'attention de la plupart d'analyses spécialisées. Or, la considération sociale et les valeurs symboliques associées à ces variétés ont toujours été marquées par une forte diglossie les réduisant à des parlers inadéquats pour la communication sérieuse et véhiculant des stéréotypes culturels les concevant comme ridicules.

L'objectif de ce travail est de réaliser la présentation et la description des processus généraux caractérisant ces variétés sous une perspective sociolinguistique, ainsi que de considérer leur contexte et le conflit identitaire qui les entoure. Ayant été conditionnées par l'histoire linguistique canadienne et soumises à de grandes mesures en question de politiques linguistiques, l'évolution de ces variétés met en évidence un cheminement positif dans leur considération symbolique et exemplifie l'importance du prestige associé aux variétés linguistiques pour leur

survie, dans ce cas avec une progression d'une forte diglossie à une revendication généralisée dans les médias et les réseaux sociaux.

Dans ce contexte récent d'engouement et de mise en valeur à travers les nouveaux canaux de communication, la parution de la bande-dessinée comique *Acadieman* a produit un écrasant succès de public. De ce fait, après la contextualisation et la présentation des variétés, nous allons pointer la présence d'expressions culturelles comme celle représentée par le superhéros de bande dessinée « Acadieman ». Celui-ci réalise une revendication linguistique, identitaire et culturelle qui, dès le discours humoristique, rapproche la complexité du conflit linguistique des sentiments des locuteurs et qui, par le biais de l'utilisation exclusive du vernaculaire, la met en exergue en lui fournissant d'une dimension de fixité qui contribue à sa valorisation.

Par conséquent et tenant compte de la richesse linguistique offerte par l'œuvre, la partie finale de notre travail analysera ce héros chiac et son irrévérente revendication sociolinguistique réalisée à travers le discours humoristique dont nous pointerons les principaux traits linguistiques vernaculaires présents ainsi que les éléments de parodie et d'ironie qui soutiennent la revendication sociolinguistique du personnage.

2. LE FRANÇAIS AU CANADA : INTRODUCTION ET CONTEXTE SOCIOLINGUISTIQUE

La situation du français au Canada est le résultat de sa plus récente histoire, ayant comme antécédent direct la décennie de 1960 et la vague de politiques linguistiques qu'elle déclencherait. Néanmoins, l'esprit de cette période qui a tant déstabilisé le *statu quo* du pays remonte à l'histoire coloniale du territoire avec l'occupation française et l'implantation de la langue. Ce furent des faits très déterminants pour configurer l'identité de la population francophone et leur imaginaire collectif, construit durant ces siècles. Si notre intention n'est pas à visée historiographique, nous considérons qu'une révision générale de quelques faits historiques vitaux sert à établir une base qui nous permettra de mieux comprendre les implications identitaires associées à la langue et les antécédents des attitudes linguistiques actuelles. Ainsi, nous réaliserons

par la suite un résumé des évènements historiques fondamentaux qui placeront dans son contexte l´état de la question de la situation linguistique canadienne actuelle.

2.1. Antecedents historiques

Comme nous le savons, le Canada fut colonisé au début du XVIIe siècle par la couronne française qui s'établirait dans le territoire postérieurement dénommé comme la « Nouvelle France ». Cette occupation durerait un siècle jusque l'octroi du terrain à la couronne anglaise faisant partie des accords du Traité d'Utrecht de 1713. Ceci entraînerait de grandes répercussions du point de vue socioculturel et linguistique : ce serait non seulement une rupture législative et linguistique avec la métropole, mais aussi un souvenir traumatique pour la population déjà établie là-bas. De surcroît, ces évènements marqueraient l'imaginaire collectif particulier de la communauté acadienne, qui furent déportés aux alentours de 1755. Cela donnerait lieu à une diaspora dans d'autres régions anglophones canadiennes, vers l'ancienne métropole ou vers d'autres colonies come la Nouvelle Orléans ou la Louisiane. Ces faits ont commotionné les acadiens, qui considéreraient cette déportation comme la fin d'un rêve communautaire ayant pour objectif la création d'un « pays acadien ». Les acadiens rappellent toujours cette rupture avec la « mère patrie » qui a supposé la soumission linguistique et culturelle face à l'anglais que nous préciserons plus tard.

Parallèlement, la scission avec la métropole impliqua quelques conséquences sociolinguistiques qui ont marqué les variétés du français canadien actuel. En premier lieu, cette séparation s'est produite dans le cadre d'un moment de spéciale normativité pour la consolidation de la langue française comme une entité culte, légitime et de référence nationale dans tous les territoires de la couronne. L'Académie de la langue française, fondée au début du XVIIe siècle par le cardinal Richelieu sous le règne de Louis XII, deviendrait le grand organisme promoteur de la variété standard et élevée du français en opposition à d'autres langues nationales (comme le breton, l'occitan, le catalan ou le basque) qui, avec le temps, seraient reléguées au statut de « langues régionales » voire « patois », mais avec une forte présence dans la population à

l'époque. On commencerait à imposer les idées de 'bienséance' et de 'bonne langue' adoptées par la bourgeoisie et par la haute société française à qui on associait l'idée d'un français culte contraire au parler de la population, hautement influencé par les langues vernaculaires régionales. De ce fait, la déconnexion avec la métropole en plein élan linguistique et culturel entraînerait l'arrêt des progrès normatifs parmi la population colonisatrice, qui d'ailleurs ne représentait pas toujours le segment le plus lettré de la population française et qui, en outre, ne percevrait pas une grande partie des efforts normalisateurs réalisés en termes d'éducation et de promotion linguistique. Tout de même, l'on constate déjà à cette époque un certain conflit entre le besoin d'établissement d'une norme locale recueillant les particularités locales qui surgissaient et l'aspiration de s'unir à la norme métropolitaine prônant l'ancrage linguistique. Cela pourrait expliquer partiellement la présence d'archaïsmes dans le français canadien.

En outre, la rupture avec la France impliquerait une soumission à l'anglais et symbolique et légale : sous domination anglaise, la nouvelle langue officielle serait naturellement l'anglais et celle-ci deviendrait de même la langue de prestige symbolisant l'ascension et la réussite sociale. De ce fait, la configuration sociale établirait une haute classe bourgeoise où les cadres et les propriétaires industriels seraient très majoritairement anglophones et où la population francophone serait reléguée dans sa plupart à un statut inférieur, associé à la vie rurale et au travail des champs. Corbeil (1976) constatait l'importance de ces différences qui s'avèreraient vitales pendant la révolution industrielle, où la population francophone réaliserait un exode vers les villes pour devenir le nouveau prolétariat, maintes fois illettré. Cette population devrait, à partir de ce moment-là, travailler dans les usines dirigées par anglophones, tout en apprenant la langue et, dans beaucoup de cas, pratiquant du *broken english.* Selon Corbeil (1976) la conquête linguistique ne s'explique que par l'occupation littérale du territoire, mais aussi par le monopole des sphères chargées de la modernisation du pays (à savoir la politique, l'économie, le commerce, l'industrie, etc.) qui engendreraient la diglossie soufferte par le français pendant beaucoup d'années

comme langue de moindre prestige et par conséquent rurale. Une diglossie, d'ailleurs, double, situant le vernaculaire comme variété basse en relation à l'anglais et également au français métropolitain, considéré comme plus prestigieux et légitime. Cette période, indique Corbeil (*supra*) serait à l'origine d'une « anémie » et d'une « pétrification » linguistique expliquant non seulement les valeurs symboliques négatifs associés au français dans le pays pendant des siècles, mais aussi d'une « cristallisation » de la langue dans des éléments archaïsants. Cela étant propre à la déconnexion avec la métropole et à la soumission à une lange dominante dans un contexte de non-accès à l'éducation culte dans sa langue maternelle. En outre, le français ne recevrait non plus l'influence des grandes réformes et des néologismes apparus durant la révolution industrielle, car en déconnexion avec l'hexagone et en contexte anglophone, ce n'était pas nécessaire de dénommer les nouvelles réalités qui étaient déjà nommées en anglais. Ainsi, cette fixation linguistique ne serait tout de même pas touchée par les grands changements en termes de normalisation linguistique de la Révolution française et serait accentué par un très haut taux d'analphabétisme dans la population rurale (90% et 4,4% de fréquentation scolaire en 1827 selon les données de Corbeil) et par le désir d'assimilation de la population bourgeoise et de rapprochement vers l'anglophonie en scolarisant leurs enfants en anglais et parfois même traduisant leurs noms de famille à l'anglais mot à mot. Il faut ajouter que l'on traverserait des périodes d'une véritable interdiction linguistique (p. ex. : « Loi Thornton » au Manitoba) qui renforcent une situation déjà défavorable à l'origine des caractéristiques linguistiques canadiennes et du sentiment négatif envers la langue qui conditionneraient les attitudes linguistiques de la population.

Tout cela suppose l'antécédent direct des évènements advenus dans la décennie de 1960, appelés la « Révolution tranquille ». Une série de revendications qui causeraient la plupart d'avancées en matière de politiques linguistiques actuelles dans la société canadienne. *Grosso modo*, cette décennie représenta la critique de l'idéologie de l'assimilation, tout en proposant la promotion du français comme langue apte pour

s'ouvrir au monde : un esprit d'émancipation linguistique et d'impulsion du français comme langue pour les nouvelles réalités industrielles, des télécommunications et de mondialisation qui s'annonçaient. Les revendications ont pu obtenir des lois qui, pour la première fois, accordaient un statut d'officialité à la langue française dans les territoires à grande présence francophone, ainsi comme des politiques linguistiques protectionnistes au Québec, où l'on créerait l'Office de la Langue Française et où l'on promouvrait des échanges franco-québécois qui pousseraient le gouvernement régional à faire du français la langue dominante dans la région (cf. Busque, 2021). Tout de même, le gouvernement exigerait la connaissance de la langue à la population migrante et la « Loi 63 » de 1969 assurerait le droit à l'enseignement francophone pour les québécois. Cet élan de réformes linguistiques culminerait avec la « Charte de la langue française » qui établissait le français comme la seule langue de l'administration, des services, de l'éducation et de la justice au Québec. La région serait par conséquent la première à avoir le français comme langue dominante et où elle s'avèrerait comme strictement nécessaire au travail et dans la sphère entrepreneuriale. Cela suppose l'achèvement du processus de reconnaissance linguistique et établirait le précédent aux politiques linguistiques de bilinguismes présentes dans le pays. Il faut aussi mentionner que, parallèlement, dans la région de Moncton qui nous concerne en particulier, car elle présente la majorité de locuteurs acadiens, il a été fondé en 1963 l'Université de Moncton, un grand organisme pour la légitimation du français dans une région qui, comme nous le verrons, est en majorité anglophone. Tout de même est approuvée en 1969 au Nouveau-Brunswick la « Loi sur les langues officielles » qui fait de cette province la seule législativement bilingue de la nation, assurant la possibilité de recevoir de l'enseignement en français à son large population francophone (la deuxième la plus large en termes de densité au Canada). Nous constatons comment les revendications, quoique centralisées au Québec, causent des répliques législatives dans le pays qui vont établir dans cette époque une reconnaissance linguistique dans cette quête d'autonomie qui configurera la société canadienne contemporaine. (Cf. Mougeon, 2015)

2.2. Situation legislative actuelle et distribution des locuteurs

Le contexte historique préalable et, surtout les revendications antérieurement exposées configurent un pays avec une situation légalement positive pour le français en relation à ses antécédents diachroniques. À part la déjà citée « Charte de la langue française », le Canada possède des institutions qui assurent le bilinguisme et l'accès bilingue aux services fédéraux. Parmi celles-ci nous pouvons mentionner la Commission de Protection de la langue Française, l'Office Québécois de la Langue Française, le Commissariat aux Langues Officielles... Il s'agit d'un état législativement bilingue où les francophones ont le droit à la scolarisation en français dans tout le pays, ainsi que le droit à l'accès aux services fédéraux en français (les sites web publiques sont tous traduits dans les deux langues) et le droit à utiliser le français comme langue de travail, de l'éducation, de la justice et, en définitive, de la vie quotidienne. Des régions comme le Québec ont un paysage linguistique configuré par des textes publics dans les deux langues et la survie linguistique est assurée par la Constitution, qui protège les deux grandes langues dominantes du pays. Quelques lois essentielles à citer sont la loi de 1981, qui reconnaît l'égalité des deux communautés linguistiques et qui fut renouvelée en 1988 pour assurer les services publics bilingues dans les organismes nationaux ; ainsi que la loi constitutionnelle de 1982 qui garantit le droit à l'enseignement en français dans toutes les provinces anglophones et qui en 1993 a été inscrite comme un droit constitutionnel.

En termes de chiffres totales de locuteurs, nous montrons dans la « Figure 1 » les dernières données recueillies par le Commissariat aux Langues Officielles (2021), qui en 2016 comptabilisent 7 914 498 locuteurs francophones et 26 216 243 locuteurs anglophones dans la totalité du pays. Cela suppose une proportion de 22,8 % pour les premiers et 75,4% pour les seconds. Un rapport certes majoritairement anglophone, mais où le français reste stable dans les dernières décennies (très probablement grâce aux politiques linguistiques en fonctionnement), ce qui prévoit un très probable maintien de locuteur et un bas risque de régression de la langue. Il faut souligner aussi que la distribution de la

population francophone est inégale, ayant une très haute densité de population dans le sud-est du pays, dans les régions côtières et adjacentes au Québec et une plus petite densité dans l'ouest. En termes de chiffres totales de locuteurs, la plus grande concentration de francophones, excluant le Québec, se trouve à Ontario ; cependant, la plus haute proportion de francophones hors Québec est au Nouveau-Brunswick, où ils représentent le 31,8% du total de la population de la région avec 234 055 locuteurs. Au Québec on comptabilise le plus haut chiffre de locuteurs du pays avec 6 890 300 locuteurs, ce qui suppose le 85,4 % de la population de la région.

FIGURE 1.



Source : Commissariat aux Langues Officielles (2021)

Si ces chiffres pourraient nous faire penser à une situation positive pour le français au Canada, la conjoncture *de facto* des communautés en situation minoritaire diffère beaucoup de celle du Québec, qui jouit d'un plus grand protectionnisme linguistique. Dans le cas qui nous concerne, la variété acadienne, concentrée dans l'est du pays et ayant comme

centre névralgique le Nouveau-Brunswick, souffre d'une grande minoration linguistique (malgré son statut comme la deuxième plus grande communauté francophone du pays) que nous commenterons dans les suivantes lignes de ce travail, après avoir présenté ses traits généraux.

3. L'ACADIEN ET LE CHIAC : PRÉSENTATION DES VARIÉTÉS

La communauté acadienne est, selon la majorité d'auteurs de référence, la première communauté à s'établir dans la *Nouvelle France.* Sa dénomination dérive de « Archadia » ou « Larcadie », des noms avec lesquels l'on désigna le territoire côtier où se situent actuellement le Nouveau-Brunswick et la Nouvelle-Écosse. Ces territoires possèdent actuellement le toponyme populaire de « Péninsule Acadienne » car ils furent l'épicentre de la colonie, même si la variété linguistique dépasse la délimitation géographique que nous établissons. L'identité culturelle acadienne est complexe, mais nous essaierons de la résumer *grosso modo*. D'un côté, elle est associée à un mode de vie rural (maritime et aussi agricole), à la gastronomie et aux paysages maritimes et au fait d'avoir le français comme langue maternelle. D'un autre côté, et différemment au Canada anglophone, une caractéristique remarquable de la communauté acadienne (en général) est une majorité de confession religieuse catholique qui a été un trait identitaire fort dans l'époque de domination anglaise par opposition à l'anglicanisme[79]. Les acadiens ont un drapeau propre avec les couleurs du tricolore français auquel ils ajoutent une fleur de lys en allusion à la monarchie française, ainsi qu'une étoile jaune honorant la Vierge. Cette communauté a des festivités propres et de même un Congrès Mondial Acadien, un Parti Acadien et des institutions acadiennes. En effet, les acadiens sont reconnus comme une communauté individuelle à part dans les études statistiques étatiques canadiennes. À tel point que cette communauté est toujours dénommée, même sans avoir des frontières géographiques délimitées,

[79] Cette confession religieuse s'avère comme une partie enracinée de leur culture et même de leur lexique, qui est chargé de jargon et mots sacrés (p. ex. « se sauver au plus sacrant », « pitché » …) qui pourraient faire partie d'une intéressante analyse dédiée dans de futurs travaux.

comme une « nation » acadienne qui se souvient toujours du traumatisme que la déportation de 1755 (*supra* commentée). Cette déportation explique le manque de délimitation frontalière de « l'Acadie », une cause en partie du fait que la variété linguistique soit en *continuum* dans cette zone du pays. La communauté acadienne possède de même des hymnes et des poèmes « nationaux » qui revendiquent cet esprit. Cela implique qu'être acadien n'est pas uniquement associé à la pratique de la variété linguistique (qui est difficilement délimitable), mais aussi au fait d'avoir une identité culturelle et symbolique concrète dans l'imaginaire collectif de la communauté qui est considéré comme une « société » ayant une entité propre, malgré ce manque de frontières *per se.* De fait, dans le plan artistique nous trouvons de riches et actives manifestations culturelles qui revendiquent cette identité historique et pratiquent la variété vernaculaire (Antonine Maillet, Herménégilde Chiasson, Serge Patrice Thibodeau, Édith Butler, Paul Bossé, Emma Haché, Gérald Leblanc, France Daigle…). Ainsi, cette marquée identité culturelle possède, bien-sûr, une variété linguistique propre qui, même centralisée dans le Nouveau-Brunswick et dans la Nouvelle-Écosse, se trouve disséminée et en *continuum* : nous pouvons repérer des locuteurs acadiens dans les zones frontalières au Québec (et même dans le Québec), en Île-du-Prince-Édouard, dans les villages côtiers du littoral sud de Gaspésie, dans la frontière d'Ontario, en Louisiane (appelés « cadiens » ou « cajuns ») et en France (comme résultat de la diaspora expérimentée).

En outre, à la variété et identité linguistique-culturelle acadienne il faut ajouter le chiac[80], une autre variété linguistique que nous pourrions considérer comme une sorte de superstrat de l'acadien. Celle-ci compte avec une identité culturelle propre associée à ce parler hybride qui fit son apparition autour des années 1960. Si bien les éléments culturels véhiculaires sont communs, car il s'agit d'une identité « seconde » presque intrinsèque à la première, l'identité chiac est aussi une identité particulière dans le groupe des acadiens concentrés surtout dans la zone du « Greater Moncton » et le long de la région du Nouveau-Brunswick.

[80] Le nom aurait par origine la ville de Shediak, où l'on pratiquerait originalement la variété.

Ainsi, cette communauté a une identité effectivement acadienne, mais aussi la conscience de former une communauté à part parmi les acadiens, car les valeurs symboliques et culturelles associées à leur variété linguistique sont différentes, avec un moindre prestige dans ce cas. Néanmoins, la présence du chiac implique une fierté pour la communauté acadienne actuelle, le considérant comme un élément fondamental de leur identité : si tous les acadiens ne sont pas locuteurs du chiac, tous les locuteurs du chiac sont pourtant des acadiens. Comme nous le voyons, une identité double qui configure un paysage linguistique complexe dans des zones comme la ville de Moncton :

> Au plan linguistique, Moncton se caractérise par un continuum complexe qui est le produit de récentes évolutions : 1) l'affaiblissement de l'acadien traditionnel, encore parlé par la plus vieille génération (certains traits « archaïques » restent cependant très vivaces, même chez les jeunes) ; 2) le développement d'un français régional plus normatif, langue du système éducatif et des médias ; 3) l'intensification du contact avec l'anglais et la pratique du bilinguisme en milieu urbain minoritaire. Ce contexte a donné naissance à une variété mixte distincte communément appelée chiac et souvent décrite par les locuteurs eux-mêmes comme « les deux langues mêlées ». (Perrot, 2001, p. 131)

3.1. Caracteristiques linguistiques generales

Linguistiquement, même si les variétés se trouvent en situation de *continuum* qui rend difficile la tâche de les distinguer, nous pouvons identifier des traits différentiels basiques pour établir une frontière séparant l'acadien, aussi appelé dans des ouvrages de référence « acadien traditionnel », et la sous-variété chiac qui nous permettent de décrire les éléments structuraux nécessaires. Si l'acadien est une variété du français ayant un lexique et des traits grammaticaux et phonétiques archaïsants, le chiac présente des caractéristiques propres du contact avec l'anglais. *Grosso modo*, le chiac prend comme base linguistique l'acadien pour y ajouter des éléments anglais comme l'hybridation de lexèmes ou le *code switching*. De ce fait, les traits appartenant à l'acadien peuvent s'appliquer et sont partagés par le chiac, lequel ajoute ses propres éléments linguistiques.

Malgré le grand intérêt qu'une description exhaustive pourrait représenter pour des travaux futurs, ce n'est pas notre objectif dans ces

lignes. Nous avons donc élaboré une liste qui englobe les caractéristiques essentielles[81] de chacune des variétés y compris la plupart des éléments les plus fréquents.

3.1.1. Principaux traits grammaticaux de l'acadien

- Confusion du pronom personnel 1e p.sg. < 1e p. plu. au présent de l'indicatif
- Simplification de la 1e p. sg. Du verbe « aller » (« *je vas »)
- Utilisation de la désinence -ont pour la 3e p. plu. au présent de l'indicatif (ex. « *ils cherchont »)
- Préférence/substitution du passé simple régularisé face au passé composé (« *je chantis, tu chantis, il chantit » au lieu de « je chantai, tu chantais » etc.)
- Utilisation de l'imparfait du subjonctif au lieu du présent du subjonctif (« Il fallait que je fusse » au lieu de « il fallait que j'aille »)
- Préférence/substitution de la structure négative « ne…point » au lieu de « ne…pas »
- Utilisation de la particule « tu » interrogative (« *Je peux-tu aller avec vous ? »)

3.1.2. Principaux traits phonétiques et lexique-sémantiques de l'acadien

- « Ouisme » : substitution de [ɔ] tonique par [u] (ex. dans « pomme » \ˈpɔm\ > \ˈpum\)

[81] Plusieurs de ces traits peuvent aussi être repérés dans le français québécois. Devant cette difficulté parfois récurrente d'établir des frontières dans le *continuum* linguistique du sud-est du Canada, des éléments comme le caractère identitaire demeurent vitaux pour distinguer les communautés linguistiques.

– Substitution de [ɛ] implosif par [a] (ex. dans « personne » \pɛʁˈsɔn\ > \paʁˈsɔn\ ou même \paʁˈsun\ si l'on applique le trait antérieur)

– Assimilation de [ʁ] pour [r]

– Nasalisation vocalique généralisée

– Substitution du marqueur « parce que » par « *à cause que »

– Changements sémantiques (ex. 'décoller' > 'partir')

– Lexique spécifique : portage, barge, zire, astheure, brailler, drases...

3.1.3. Principaux traits du chiac

– *Code switching* : *tag switching*, intra-phrastique, inter-phrastique e *intra-word switching* (en ordre de fréquence générale)

– Insertion d'emprunts et calques divers (étiquettes, connecteurs…)

– Hybridation verbale : les lexèmes verbaux anglais sont adaptés à la conjugaison française régulière du premier groupe (-er) et sont conjugués normalement suivant les normes de conjugaison usuelles. Ex. « take off » > « *taker off », « *j'ai také off hier »

– Création lexicale par assimilation phonétique anglaise : (ex. ouèlle < well)

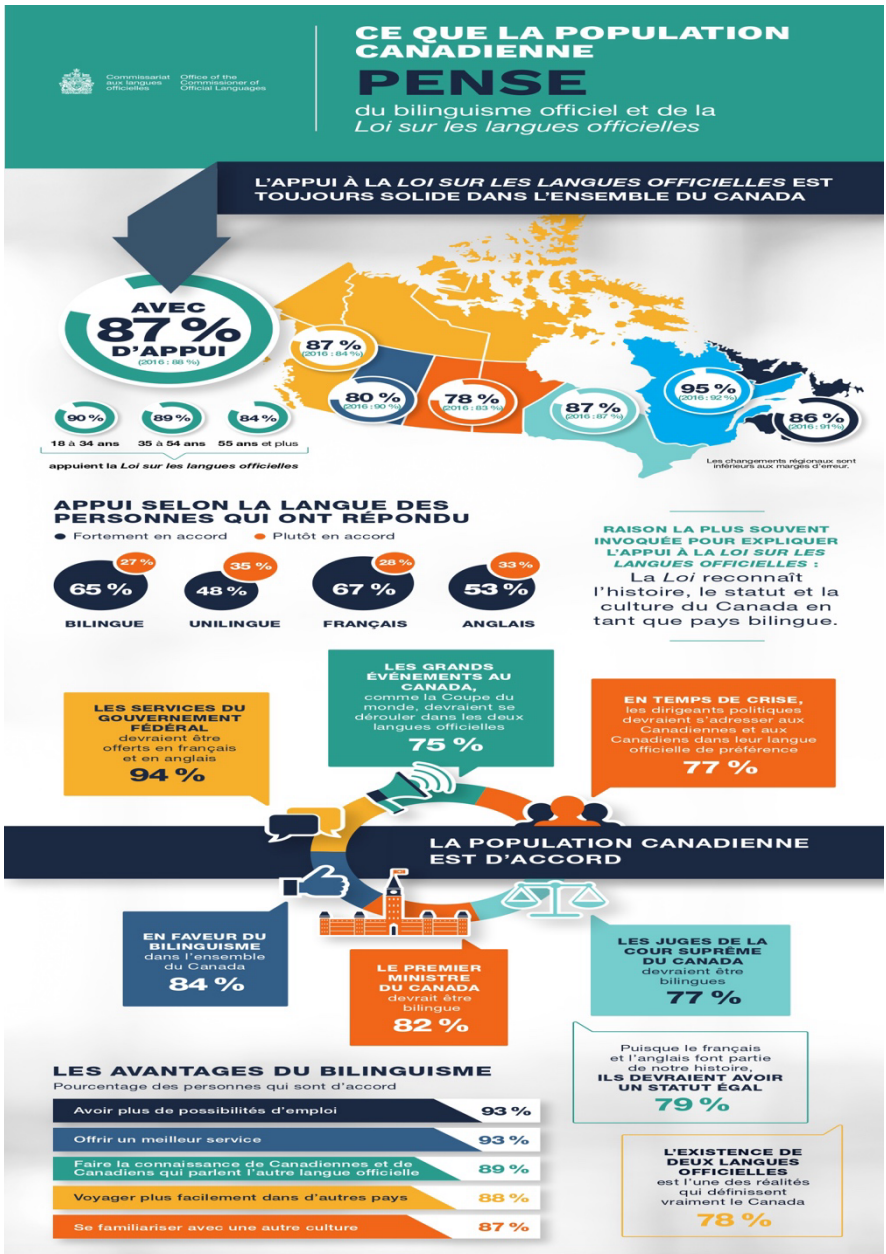
4. SITUATION SYMBOLIQUE : DIGLOSSIE ET CONFLIT IDENTAIRE.

Une fois commentés les principaux aspects linguistiques de nos variétés soumises à étude, nous devons consacrer une section de notre travail à exposer la situation de minoration linguistique subie par ces variétés qui justifie la présence de revendications culturelles comme celle réalisée par le personnage Acadieman, le superhéros chiac. Si le contexte fut défavorable pour la langue française pendant des siècles jusqu'à la

décennie de 1960, nous pourrions dire que l'amélioration de la situation a été partielle et plutôt centralisée au Québec. Des variétés linguistiques comme l'acadien ou le chiac subissent une diglossie similaire à celle du français dans les époques d'absolue domination anglophone, mais en ajoutant un autre rapport diglossique par rapport à la variété québécoise, plus reconnue et légitime dans le pays. Nous pourrions définir la situation de l'acadien et du chiac comme une sorte de pyramide diglossique[82] où nous situerions comme variété haute et prestigieuse le français idéal « standard » ou métropolitain ainsi que le québécois dans un deuxième degré de prestige, et l'acadien et le chiac comme les variétés basses ou dépourvues de prestige. Parmi ces deux dernières le chiac se révèle comme la variété étant la plus discréditée. Ceci est apprécié en comparant les résultats offerts par les études d'attitudes linguistiques et représentations symboliques, ainsi que par les données statistiques des dernières années dans le pays et dans la communauté acadienne-chiac. Nous montrons ces données par la suite.

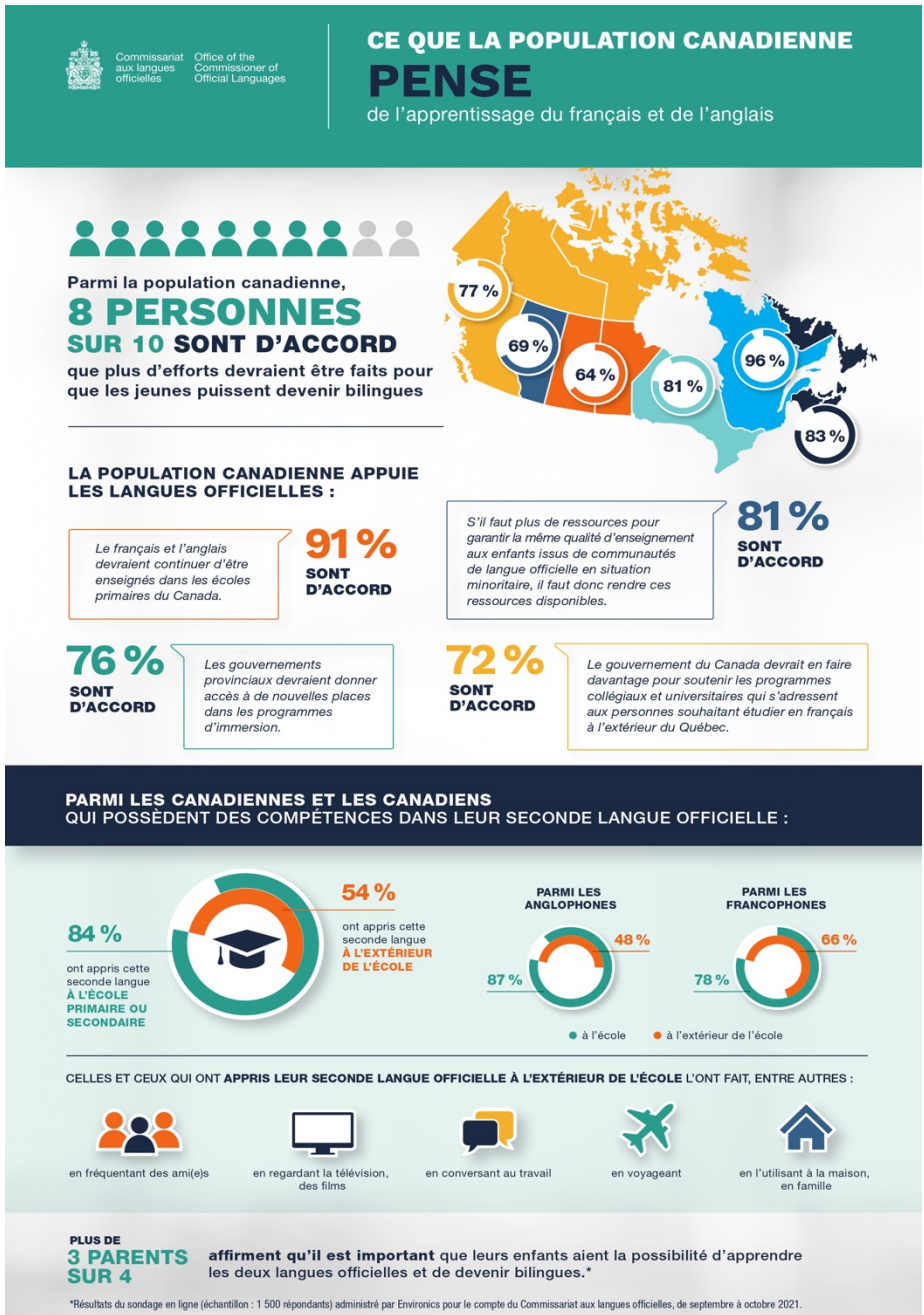
[82] Ce terme entendu dans son acception extensive proposée dernièrement dans la sociolinguistique des années 1990 qui inclut aussi les rapports entre variétés d'une même langue et pas seulement entre langues différentes opposées.

FIGURE 2.



Source : Commissariat aux Langues Officielles (2021)

FIGURE 3.



Source : Commissariat aux Langues Officielles (2021)

La revendication du français au Canada et du bilinguisme est presque unanimement positive, comme nous le voyons dans la « Figure 2 » et la « Figure 3 ». Les statistiques du Commissariat aux Langues Officielles (2021) montrent, parmi autres données, 87% de soutien à la « Loi sur les langues officielles », 94% d'appui aux services fédéraux bilingues, 75% d'accord pour la retransmission de grands évènements dans les deux langues, 84% de soutien au bilinguisme, 82% d'appui au bilinguisme du premier ministre et finalement 77% d'accord sur le bilinguisme des juges de la Cour Suprême du pays. De la même manière, nous pouvons trouver un accord de plus de 87% dans tous les cas sur les avantages du bilinguisme dans le pays, 91% pour l'enseignement bilingue en primaire et 80% d'accord pour faire plus d'efforts favorisant la création de jeunes bilingues. Ces représentations si positives pourraient contredire la diglossie que nous soutenons ; cependant, ces valeurs symboliques ne se voient pas accompagnés par des attitudes linguistiques en conséquence, car un grand segment de la population, même en soutenant le bilinguisme, ne parle pas les deux langues. Même dans les données de cette enquête nous pouvons entrevoir que l'accord sur le bilinguisme est majoritairement francophone, tout en étant même étant présent aussi chez les anglophones. Une donnée peut-être plus révélatrice est le fait que, parmi la population « avec des compétences dans la seconde langue officielle », le 87% d'anglophones a acquis ces compétences à l'école contre 48% dans la vie extérieure, pendant que le 78% des francophones l'a fait à l'école et le 66% dans la vie extérieure. Ces chiffres pourraient insister sur la réalité commentée par Voisin (2016) : malgré le fait que la plupart de francophones sont bilingues *de facto*, les compétences des anglophones sont insuffisantes ou inexistantes, du fait qu'ils ne précisent pas de cette langue dans la vie quotidienne. Nous trouvons, comme l'indique Voisin (2016), un « bilinguisme à sens unique » par lequel les francophones apprennent l'autre langue avec des compétences « natives », mais les anglophones ne le font pas ou ne le font que sommairement.

Cette situation est accentuée dans le contexte chiac et acadien où la population représente une minorité (même assez vaste) face aux locuteurs anglophones. Dans les études d'attitudes et représentations de cette

communauté, les enquêtés admettaient avoir subi des situations de malaise et des difficultés pour « vivre en français » (Perrot, 2006) en dehors des milieux privés, ce qui met en exergue, d'après nous, l'insuffisance des mesures législatives et une certaine situation de minoration. Ainsi, si les données sont, en général, assez positives pour le Canada, la situation de la communauté acadienne et chiac est de « diglossie classique » (Boudreau et Gadet, 1998) et configure un contexte complexe qui a évolué le long des décennies et qui construit une identité acadienne-chiac actuelle avec de nombreux éléments à considérer. D'un côté, la considération négative de la variété parlée. Celle-ci vit une diglossie accentuée qui, même avec une valeur symbolique notablement plus positive que dans les dernières enquêtes (Voisin, 2016), souffrir d'une diglossie encore consciente, actuellement source de revendications identitaires. D'un autre côté, l'insécurité linguistique intériorisée constatable chez les enquêtés. Cette profonde insécurité surgit devant l'influence anglaise, qu'ils qualifient comme négative (en même temps qu'ils se montrent fiers du chiac, paradoxalement, car il contient de nombreux éléments anglais), ainsi que face au français, langue qu'ils considèrent pratiquer « mal » ou de façon « impure ». Cela engendre une 'schizophrénie linguistique' par laquelle les locuteurs disqualifient les variétés parlées en même temps qu'ils s'y associent et les considèrent comme des traits identitaires et définitoires. En outre, ils critiquent les éléments linguistiques caractéristiques de leur variété (ex. les archaïsmes) tout en faisant usage inconscient de ceux-ci dans l'entretien. Nonobstant, il est important de souligner l'évolution positive de la considération de l'acadien et du chiac dès les études de Boudreau et Gadet (1998) dans les travaux successifs (Perrot, 2006 et Voisin, 2016) où apparaît la déjà citée diglossie et schizophrénie linguistique initiales qui évoluent vers de forts sentiments identitaires, de revendication et même de « rage » (Voisin, 2016). Nos recherches futures s'orientent dans cette ligne, car nous observons une intéressante progression encore en vigueur. Tout cela, compte tenu de la pratique d'une variété hybride avec une grande présence de l'anglais et le profil bilingue de la plupart de francophones acadiens-chiac, configure une très complexe identité

entre l'anglophonie rejetée (mais pratiquée) et la francophonie (standard idéalisée à laquelle on aspire et qu'on rejette en même temps en l'associant à l'identité française hexagonale) des locuteurs de ces variétés en situation de minoration. Ceux-ci ayant une idiosyncrasie identitaire propre : « Parler chiac, c'est donc ici refuser de parler anglais : c'est parler français et affirmer ainsi son identité francophone. » (Perrot, 2006).

5. ACADIEMAN ET LE DISCOURS HUMORISTIQUE. LA REVENDICATION ET LA VISIBILISATION DE LA VARIÉTÉ

Nous analyserons dans cette partie finale de notre travail le personnage Acadieman, créé par Daniel Omer « Dano » Leblanc, sa revendication sociolinguistique et le corpus chiac que son œuvre nous offre. Premièrement, il faut mentionner quelques données d'intérêt sur les origines du personnage, car depuis son apparition en 2002 il a remporté de nombreux succès dont on peut mentionner la réalisation d'une série de télévision, des courts-métrages et la publication de bandes-dessinées, ainsi que d'autres apparitions audiovisuelles. Tout de même, cette œuvre a reçu de nombreux Prix et de plus il lui a été consacré une exposition dans la galerie Reuben et Louise Cohen en 2009. Tout cela étant accompagné d'un énorme succès de public et de critique et d'une notable popularité dans les réseaux sociaux et dans les *mèmes* de la communauté acadienne.

Dans un contexte de diglossie et de minoration linguistique, la parution d'un personnage à un tel succès met en exergue la variété linguistique vernaculaire pourrait supposer une revendication plus grande que celle que l'auteur lui-même pourrait avoir attendue[83]. Nous ne pouvons pas, en effet, ignorer le fait que dans les études sur les représentations symboliques réalisées préalablement à la parution de l'œuvre (Boudreau et Gadet, 1998), la considération de l'acadien et, surtout, du chiac, est très négative tandis qu'en études postérieures à la parution du héros cette considération s'améliore. Nous ne prétendons pas, certes, attribuer cette

[83] D. Leblanc est actuellement conférencier habituel à l'Université de Moncton.

évolution au personnage (il s'avérerait, d'ailleurs, très difficile de quantifier sa répercussion positive dans la représentation symbolique des locuteurs), mais il est indéniable que dans un climat défavorable pour les parlers, l'apparition de manifestations artistiques servent à les promouvoir ainsi qu'à les rendre visibles. Certes, le début du XXI a été témoin d'une impulsion en termes d'auteurs et d'artistes acadiens, non seulement dans la sphère populaire, mais aussi dans la sphère littéraire et musicale (ex. France Daigle, groupe Radio Radio) dans une vague de promotion culturelle acadienne dont Acadieman fait partie.

La représentation d'Acadieman est assez particulière, car le moyen d'expression choisi est le discours humoristique constant et l'autoparodie. C'est ainsi qu'il a réussi à devenir un véritable symbole communautaire. Acadieman est, dans les mots de l'auteur, « Le first superhero acadien (sort of) ». Cette introduction le caractérise et le positionne discursivement comme le superhéros des acadiens dont la variété linguistique pratiquée est le chiac. Projetant, dès les premières lignes de l'œuvre, un ethos discursif[84] qui annonce dans ce « sort of » un ton parodique généralisé. Ce n'est pas un véritable héros, mais « quelque chose de la sorte ». Il réunit dans sa configuration de personnage les deux identités principales de la communauté, car il s'exprime en utilisant la variété linguistique au moindre prestige, mais en même temps celle plus « authentique », le chiac. Nous pouvons apprécier cette déclaration d'intentions discursive dans l'autre qualité qui lui est attribuée : « L'official pirate de la langue française ». De nouveau, par le biais de l'insertion d'emprunts lexicaux inhérents au chiac, l'on propose cette variété comme exclue, illégale, paria, comme une variété pirate à l'écart, hors de ce qui est entendu comme 'bon' et comme 'officiel' voire 'désirable' représenté par la variété de français standard. Évidemment il s'agit d'une parodie de soi-même et des représentations symboliques que les locuteurs exogènes ont construit autour des variétés linguistiques utilisées : le piratage linguistique réalisé lorsqu'on parle chiac acquiert ainsi un caractère sauveur et représentatif dans ce cas, de lutte contre l'officialité représentée par l'académisme et la fixité du

[84] Cf. Les divers travaux de Maingueneau sur le sujet.

standard[85]. Ainsi, cette autoparodie des variétés utilisées devient un *leitmotiv* dans les histoires du personnage pour visibiliser et mettre en relief la culture acadienne. Dans un style de dessin qui rappelle celui de *South Park* et avec un semblable humour grossier et même scatologique, Acadieman fait ressortir des éléments cruciaux de l'identité culturelle acadienne et de l'idiosyncrasie caractéristique de cette communauté. Il est un héros paresseux qui travaille dans un centre d'appels, toujours sans argent et qui flâne autour de la vie sans rien y faire, dont la « source » de pouvoir est le café, mais en réalité cela ne lui accorde aucun pouvoir. Non seulement lui, mais tous les autres personnages de l'œuvre hyperbolisent des stéréotypes acadiens. Entre autres par exemple son *sidekick,* Coquille, est un homme-coquille marine (de nouveau en insistant sur l'importance de la vie maritime dans la culture acadienne) et son menteur, Farty, est un bûcheron.

Tous ces éléments qui font allusion à un personnage fainéant, avec des travaux peu qualifiés et qui pratique une variété linguistique associée à l'inculture, font de la revendication quelque chose plus aimable pour le public. Ainsi, à des nombreuses reprises Acadieman lutte contre la standardisation, la minoration et la discrimination linguistique, tout en défendant la posture singulière et l'identité des acadiens dans la francophonie canadienne. Dans l'image suivante, la « Figure 4 » (Leblanc, 2009), nous pouvons en effet apprécier la représentation des différents superhéros canadiens qui accompagnent Acadieman dans ce monde fictif, chacun représentant les différents stéréotypes canadiens humoristiquement. Nous pouvons souligner le « Capitaine Hors-Québec », caractérisé par sa « sensation d'être occulté » et par son « insécurité minoritaire » et « Assimilo », « méprisé » par les autres par le fait de parler « exclusivement » de l'anglais et par n'« absorber que de la culture américaine ». Ceci demeure un positionnement clair contre l'assimilation anglophone, ainsi qu'une défense des minorités linguistiques francophones « oubliées » hors Québec, dont l'acadien fait partie. La men-

[85] À tel point que dans dans « Acadieman vs la war des étoiles » (parodie de *Star Wars*) l'ennemi est l'Académie française, dont le but est de standardiser la « galaxie chiaque ».

tion à l'insécurité linguistique propre des locuteurs minoritaires demeure vitale pour connecter avec un sentiment partagé par la plupart de la population et que les travaux sur les attitudes linguistiques que nous mentionnions *supra* constatent dans tous les cas.

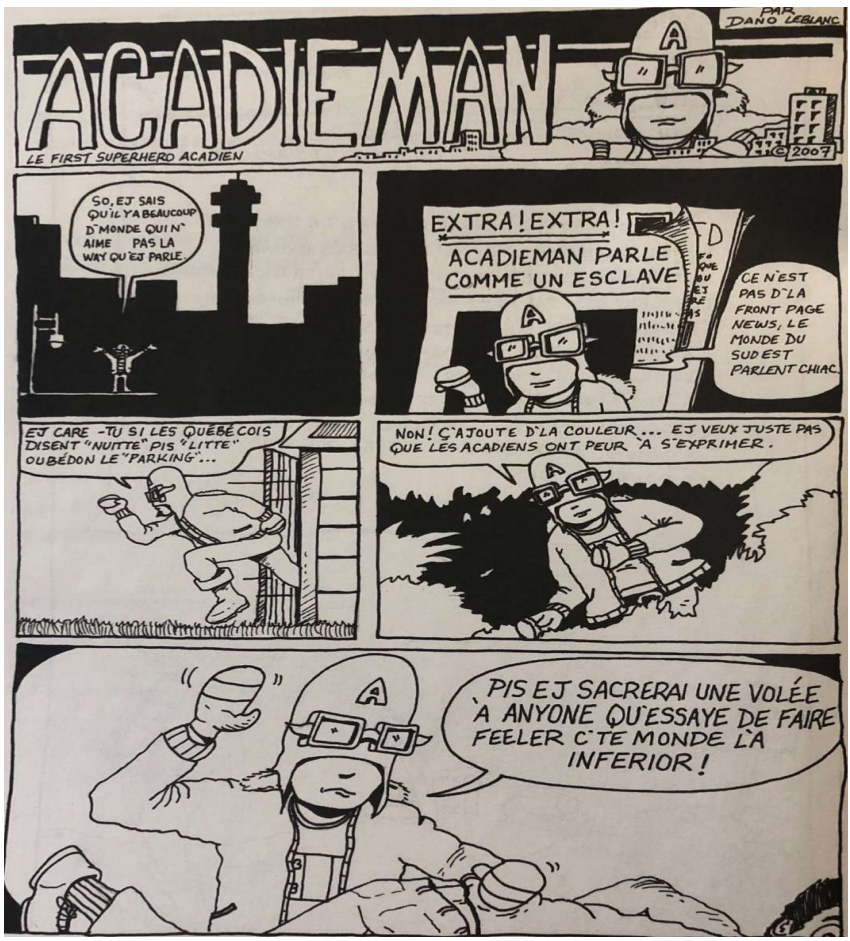
FIGURE 4.



Source : *Les aventures d'Acadieman 3 : Ses origines. Les strips* (Leblanc, 2009)

Le discours vindicatif-identitaire est aussi dirigé, d'après nous, contre la standardisation, Ceci est appréciable dans la « Figure 5 » (Leblanc, 2009), où, face au titre du journal qui disqualifie le chiac (« Acadieman parle comme un esclave »), Acadieman exprime son désir manifeste que les acadiens n'expérimentent pas la peur de s'exprimer comme ils le veulent. Il mentionne de même la variété québécoise comme aussi valable que la sienne et menace, dans un ton humoristique, tous ceux qui provoqueront un sentiment d'infériorité chez les locuteurs acadiens par leur façon de parler.

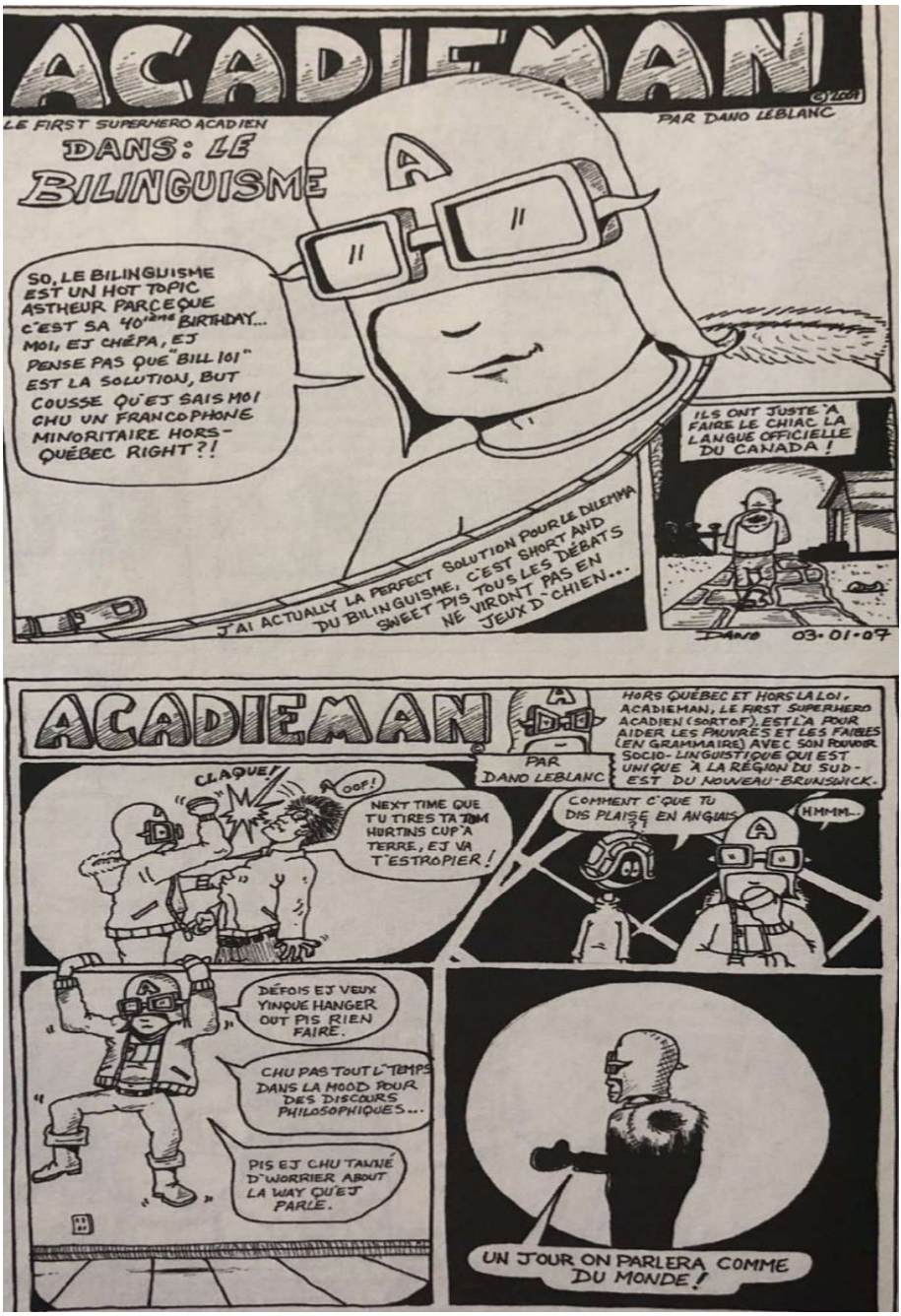
FIGURE 5.



Source : *Les aventures d'Acadieman 3 : Ses origines. Les strips* (Leblanc, 2009)

Ce positionnement identitaire visible dans tout le long des éditions de l'ouvrage demeure spécialement remarquable à notre avis dans la « Figure 6 », où Acadieman s'exprime explicitement sur le bilinguisme. Dans ce cas concret, avec une ironie chargée d'humour, le héros propose faire du chiac la langue officielle du pays pour solutionner le dilemme du bilinguisme et dit en avoir marre de se préoccuper par la façon dont on parle (ces réflexions métalinguistiques sont récurrentes dans les aventures du héros). Il nous semble encore plus intéressant la voix du narrateur : « hors Québec et hors la loi, Acadieman, le first superhero acadien (sort of), est là pour aider les pauvres et les faibles (en grammaire) avec son pouvoir sociolinguistique qui est unique à la région du sud-est du Nouveau-Brunswick » (Leblanc, 2009). Nous pouvons apprécier clairement l'association conceptuelle avant commentée 'hors la loi > hors la légitimité', qui est accordée au Québec et encore, l'identification directement sociolinguistique du héros dans les mots de l'auteur, conscient du travail de défense de la variété vernaculaire réalisé malgré la couche superficielle d'humour. Dans ce cas-là, l'utilisation et la connaissance du terme spécifique « sociolinguistique » insiste sur l'explication de la conscience discursive de l'auteur sur sa lutte contre la minoration linguistique.

FIGURE 6.



Source : *Les aventures d'Acadieman 3 : Ses origines. Les strips* (Leblanc, 2009)

L'analyse de quelques éléments du discours présents dans l'œuvre révèle une forte revendication sociolinguistique et identitaire. Or, le corpus chiac qu'elle nous offre est une autre manière de fixation et de vulgarisation d'une variété encore peu présente dans les supports écrits (pourtant avec une hausse de sa présence littéraire). Dans le discours d'Acadieman nous pouvons apprécier des éléments linguistiques formels très représentatifs et de l'acadien et du chiac (voir section 3.1.). Le discours humoristique ne suppose donc un obstacle pour apprécier et mettre en valeur des patrons structuraux caractérisant les deux variétés en *continuum*. Nous présentons par la suite deux extraits pour exemplifier quelques traits linguistiques cités précédemment, qui insisteront sur la fixation et la présence écrite de la variété.

EXEMPLE 1 :

> À ce point *icitte*, la vie à Acadieman est devenue un p'tit peu comme la tv show Kung Fu […] / —Maître Farty, how come les Acadiens se sont fait déporter [1] ? Ils *auriont tu* pas pu s'fighter ? — Ils se sont fightés avec d'la help des Mi'kmaqs, but ils étaient des farmers *pis* pas des soldats. Ils ont fait le mieux qu'ils *pouviont*. Les Acadiens se priment sur la paix et la tranquillité au-delà d'la victoire. Il y a une méthode qui est préférable à la violence…*pis* c'est de se sauver au plus sacrant. — C'est *tu* pas kinda chicken ça ? / —Moi ej travaille dans le call center of the universe. Zeux, Ils *changeant* tout le temps d'monde. Ils *charchont* tout l'temps pour *tchequ'un*. Tu poudras subventionner ton superhéro stuff avec c't' argent là (Leblanc, 2007)

EXEMPLE 2 :

> Meanwhile, back au centre d'appels. —J'n'ai pas même starté mon shift *pis* j'ai déjà hâte de décoller…tu veux être un superhero around here *pis* tu end up à travailler dans un call center… J'crois que le guy dans le *cubicle* à côté de moi a pété, gross… —Ok, il y a quelqu'un qui va caller or what ? C'est tannant de tout l'temps répéter la même *rigue* over and over again…Omni overnight package service […] Il n'y a pas d'autres jobs par *icitte*, il faut *tu* que j'move à Fort Mcmurray or what ? J'ai envie de juste back hâler dans les bois. C'est mieux qu'être un esclave… But j'ai vraiment pas l'choix, ma mère freakerait out… Ok là, *cousse* qui se passe ? C't'affaire *icitte* est *tu* on or what ? J'ai pas d'calls. Actually, si la job était tout l'temps comme *cecitte* sa serait pas that bad. (Leblanc, 2008)

Dans les deux exemples nous pouvons trouver des éléments linguistiques propres à l'acadien que nous avons mis en relief à travers l'utilisation de l'italique :

- Déviations dans les désinences verbales de 3e p. plu. (Ex. « *auriont » par « auraient » ; « *pouviont » par « pouvaient » ; « *charchont » au lieu de « cherchent » ; « *changeant » au lieu de « changent »)
- Présence de la particule "tu" interrogative
- Contraction de l'adverbe « puis » > « *pis »
- Adverbe « *icitte » au lieu de "ici » (ajout d'un « t » épenthétique)
- Pronom « Tchequ'un » au lieu de « quelqu'un » (de nouveau, ajout d'un « t » épenthétique)
- Lexique acadien : « couse » ('qu'est ce qui… ?'), « cecitte » ('ceci') « cubicle » ('cubicule'), « rigue »
- Substitution de [ɛ] implosif par [a] représentée graphiquement (« *charchont »)

Les caractéristiques du chiac sont peut-être plus évidents d'un premier coup d'œil. Nous les avons pointés par le biais du soulignage :

- Lexicalisation des verbes, participes, infinitifs et phrasal verbs anglais (« *Se fighter », « *se sont fightés », « *que je move », « *starté », « *caller », « *freakerait out »)
- Emprunts de substantifs (« la tv show Kung Fu », « avec d'la help », « j'ai pas d'calls », « la job », « un superhero », « mon shift », « le guy »)
- Emprunts de *phrasal verbs* non lexicalisés («tu end up à travailler»)
- Emprunts d'adverbes (« actually», «meanwhile»)

– Emprunts de prépositions et locution prépositionnelles (« around here », « back »)

– *Tag switching* (« à côté de moi a pété, gross » ; « or what ? »)

– Alternance de code intra-prhastique (« répéter la même rigue over and over again», «ce serait pas that bad», «dans le call center of the universe », «how come les acadiens se sont fait déporter ?»)

– Alternance de code inter-phrastique (« Omni overnight package service »)

Nous apprécions, donc, la visibilisation de patrons linguistiques propres aux variétés manifestes dans le discours des personnages le long de l'ouvrage. Non seulement par les actes de discours mais aussi par les éléments formels, du fait que le seul moyen d'expression est l'usage de l'acadien et du chiac, la revendication linguistique et l'exercice de fixation réalisé s'avèrent indéniables.

6. CONCLUSIONS

La présentation de nos variétés d'étude et de leurs processus linguistiques généraux nous emmène aux conclusions suivantes. Il y a un usage partagé et en *continuum* entre l'acadien et le chiac ; imbriquées dans beaucoup de cas, ces variétés se distinguent par l'utilisation de l'anglais dans le chiac qui, pourtant, commence à influencer l'acadien « traditionnel » dans les études de référence les plus récents. Tout de même, dans le plan identitaire, les deux variétés partagent un passé diglossique et une évolution positive dans les représentations symboliques associées qui s'acheminent vers une mise en valeur et une revendication des parlers (parfois même, combative). Ceci ouvre la possibilité de réalisation d'enquêtes futures, non seulement pour l'évaluation de la progression de ces valeurs symboliques, mais pour l'actualisation de quelques données non abordées dans ce travail, comme le rapport entre des locuteurs adultes et des locuteurs jeunes du chiac.

Ces éléments identitaires sont renforcés par la présence d'œuvres et des manifestations artistiques comme Acadieman, qui insiste dans la question identitaire, dont nous avons analysé les traits discursifs pour en souligner comment, par le biais de l'humour, ce personnage réalise une revendication sociolinguistique. Ainsi, nous avons remarqué aussi la présence d'éléments formels caractéristiques des deux variétés qui nous aident à constater le travail de mise en valeur identitaire-linguistique réalisé par ce personnage dans son discours. Des travaux futurs d'approfondissement sur l'engouement de l'art acadien populaire et son impact seraient d'un grand intérêt sociolinguistique.

Après une histoire convulse, le français au Canada semble avoir assuré sa survie statistique et législativement, mais les variétés hors Québec comme l'acadien et le chiac rencontrent toujours des difficultés pour maintenir leur statut dans un contexte de minoration où les politiques linguistiques régionales ont réussi à les protéger législativement. Ces variétés, grâce à l'acceptation progressive et la présence dans les domaines littéraires, sociaux et dans les médias, peuvent lutter par maintenir leur vigueur, ainsi que pour maintenir leur identité propre en dehors de la francophonie 'standard' et de l'anglophonie.

7. BIBLIOGRAPHIE

Boudreau, A. (2008). Le français parlé en Acadie : idéologies, représentations et pratiques Dans G. Delage (Dir.), *La langue française dans sa diversité* (pp. 59-73). Gouvernement du Québec.

Boudreau, A. et Gadet, F. (1998). Attitudes en situation minoritaire : l'exemple de l'Acadie, Dans A. Queffélec (Éd.), *Le français en Afrique. Recueil d'études offert en hommage à Suzane Lafage* (pp. 55-56). Didier Érudition

Busque, A.-M. (2021). *Politiques linguistiques du Québec*. L'Encyclopédie Canadienne. Consulté le 23/03/2021. https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/politiques-linguistiques-du-quebec

Commissariat aux langues officielles (2021). *Commissariat aux langues officielles - Statistiques sur les langues officielles au Canada - Les infographies sur les langues officielles du Canada*. Consulté le 20/04/2022. https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/statistiques/infographiques

Corbeil Jean-Claude (1976). Origine historique de la situation linguistique québécoise. *Langue française* (31), 6-19, https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1976_num_31_1_4790 .

Leblanc, D. (2007). *Acadieman 1 : Ses origines*. Les éditions court-circuit.

Leblanc, D. (2008). *Acadieman 2 : Ses origines*. Les éditions court-circuit.

Leblanc, D. (2009). *Les aventures d'Acadieman 3 : Ses origines. Les strips.* Productions Mudworld.

Mougeon, R. (2015). *Langue française au Canada*. L'Encyclopédie Canadienne. Consulté le 08/03/2021. https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/langue-francaise

Perrot, M.-È. (2001). Bilinguisme en situation minoritaire et contact de langues : l'exemple du chiac. *Faits de langues 18* (18), 129-137

Perrot, M.-È. (2005). Le chiac de Moncton : description synchronique et tendances évolutives. Dans A. Valdman, J. Auger, D. Piston-Hatlen (Éds.). *Le français en Amérique du Nord : état présent* (pp. 307-326), Presses de l'Université Laval

Perrot, M.-È. (2006). Statut et fonction symbolique du chiac : analyse de discours épilinguistiques. *Francophonies d'Amérique* (22), 141-152, https://www.erudit.org/fr/revues/fa/2006-n22-fa1813774/1005383ar/

Voisin, C. (2016). Attitudes des francophones du Nouveau-Brunswick à l'égard du chiac. *Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, (64), 101-119, https://doi.org/10.26034/tranel.2016.2929

TRAUMATIC SILENCE: THE TRAUMA SUFFERED BY COMFORT WOMEN THROUGH MARIA ROSA HENSON'S AUTOBIOGRAPHY AND NORA OKJA KELLER'S NOVEL

EIDER GOMEZ SAINZ
Universidad del País Vasco (UPV)

1. INTRODUCTION

In the 1990s, former comfort women decided to make public the ordeal they had to suffer under the hands of the Japanese. After those testimonies, much information was provided from those comfort stations and the trauma caused to comfort women. Those women were from different parts of Asia and they became sexual slaves in the comfort stations established by the Japanese military. Furthermore, they were either kidnapped, threatened, or deceived into going to them.

This paper is centred on Maria Rosa Henson's autobiography, *COMFORT WOMAN: A Filipina's Story of Prostitution and Slavery under the Japanese Military* (1999) and Nora Okja Keller's fictional novel *Comfort Woman* (1998), who wrote the novel after having heard Keumja Hwang's testimony, a former comfort woman (Lee 145). Through Henson's autobiography and Keller's novel, which presents Akiko and her daughter's stories juxtaposed, I will try to compare how trauma affected both Henson and Akiko. As part of this objective, I intend to show the trauma symptoms suffered by both women and how they dealt with trauma in order to lead a normal life.

Therefore, I will start this paper by giving historical background information to continue with a theoretical framework of trauma and posttraumatic stress disorder (PTSD). Afterwards, I will start with the analysis and comparison of both books by offering examples of their trauma

and the consequences of it. As a result, I present in this paper the similitudes of depicting trauma in a fictional novel and a diary. It is by reading this autobiography and this novel that readers expand their knowledge of the situation of comfort women and their psychological consequences.

2. HISTORICAL BACKGROUND

It was at the end of the 19th century when Japan started planning a way of conquering China (more precisely Manchuria) and Korea as they were places that they "tried to control or dominate" (Dolgopol & Paranjape, 1994, p.21). Their main interests in that expansion were linked to the economic and political benefits that the Japanese could gain from it (Qui et al., 2014, p.21). It is worth mentioning that prior to the beginning of the Sino-Japanese war, there were two incidents that served as the starting point of their invasion of China. On the one hand, on September 18, 1931, the Japanese caused an explosion on the railways near Mukden in Manchuria. The Japanese blamed the Chinese for that explosion and that was seen as an excuse for invading Manchuria (Tanaka, 2002, p.8). This incident was known as the Mukden or Manchurian Incident. On the other hand, trying to continue expanding, in January 1932, the Japanese staged another incident. This caused conflict between the Chinese forces and the Japanese in Shanghai. The main aim of this incident was to avert international attention from Manchuria and the puppet state there and to cause anti-Japanese protests in Shanghai. This led to the Japanese and Chinese forces to fight for two months (Qui et al., 2014, pp.21-22).

Between the years 1937 and 1945, the Japanese invaded all of China. In Nanking on December 13 1937, the Japanese slaughtered thousands of Chinese civilians (Qui et al., 2014, p.28) and raped hundreds of Chinese women. This was known as the "Rape of Nanking" (Dolgopol & Paranjape, 1994, p.25) or "the Nanjing Massacre" (Qui et al., 2014, p.27, Tanaka, 2002, p.13). As a consequence of those horrendous acts, the Rape of Nanking or Nanjing became a public outcry both among the Chinese and internationally (Dolgopol & Paranjape, 1994, p.25, Qui et al., 2014, p.29). Therefore, as a way of preventing that kind of event

from happening again, the Japanese military and government tried to find a solution (Dolgopol & Paranjape, 1994, p.25). It was during this time that the Japanese Imperial Army began with the system of 'comfort women' (Bourke, 2001, p.69), whose stations were established all "throughout the frontlines and occupied areas" (Qui et al., 2014, p.29).

2.1. Comfort Stations

Hundreds of comfort stations were built. They were controlled and supervised by the Japanese Imperial Army and Navy and were located "wherever the Japanese troops were stationed" (Dolgopol & Paranjape, 1994, p.29). "Tens of thousands of women" from different parts of the country were "interned" there. They "were girls and women who had been forcibly recruited or abducted to provide sex for men of the Japanese Imperial Army" (Bourke, 2001, p.69). Apart from being taken from their families and houses, they were forced into comfort stations, where they lived in unhygienic conditions (Tanaka,2002, p.49). Indeed, these women had to live, sleep and provide their services in small rooms (Dolgopol & Paranjape, 1994, p.48; Qui et al., 2014, p.69). Moreover, the number of soldiers they had to "serve" during the whole night ranged from 10 to 40 soldiers per day depending on the day (Dolgopol & Paranjape, 1994, p.48; Tanaka, 2002, p.52).

As a way of making sure that those women offered the best service to the soldiers, they "were kicked, beaten, tortured, maimed and brutalised by Japanese soldiers" (Dolgopol & Paranjape, 1994, p.51). Regarding the medical assistance that these women received, it must be noted that they were conducted in order to check if they had any venereal disease that could be transmitted to the soldiers. In fact, the doctors did not treat any other kind of wounds that were caused by the brutality of the soldiers (Dolgopol & Paranjape, 1194, p.49). In addition to their ordeal, the Japanese Imperial Army kept the comfort women confined "between one and several months" and, on rare occasions, "up to two years" (Tanaka, 2002, p.49).

Once the war ended, these women were abandoned and had to find their way home. However, due to the trauma that they suffered, they were

scarred for life and could not have the normal life that they might have had before they were "recruited".

3. TRAUMA- POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER

In Greek, the word *trauma* originally meant "an injury inflicted on a body" (Caruth, 1996, p.3). Later on, this meaning changed so as to be used as the wound of the mind as well. Cathy Caruth states in her book *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History* (1996) that: "[i]n its most general definition, trauma describes an overwhelming experience of sudden or catastrophic events in which the response to the event occurs in the often delayed, uncontrolled repetitive appearance of hallucinations and other intrusive phenomena" (p. 11). This same idea is also described in her book *Trauma: Explorations in Memory* (1995) when defining post-traumatic stress disorder. She claims that trauma is linked to the experience of the event which is not fully "assimilated" by the victim (Caruth, 1995, p. 4). This is related to what Sigmund Freud mentions in his work *Moses and Monotheism* (1939) about Jewish history by offering the reader similarities with his psychoanalytic research on trauma. In this work, one of the examples that Freud offers is that of a man who was a victim of "a shocking accident" (Freud, 1939, p.109) and survived. Said man started feeling weeks later the consequences of the accident. Freud defends the idea that the traumatic experience does not appear at the very first moment, it appears after a period of latency giving rise to traumatic neurosis. Time needs to pass, "an incubation period" as Freud calls it, before the victims remember and the first symptoms of trauma appear (Freud, 1939, p.109).

Caruth (1995), after having regarded Freud's theory on traumatic neurosis concludes that the traumatic experience constitutes history and not so much a pathology as she states that "[t]he traumatized, we might say, carry an impossible history within them, or they become themselves the symptom of a history that they cannot entirely possess" (p. 5). Indeed, this history is not one that the victim has access to immediately, as has been mentioned before, there is a period of latency before "the event returns (...), insistently and against their will" (Caruth, 1995, p. 6).

However, Judith L. Herman in her book *Trauma and Recovery. The Aftermath of Violence. From Domestic Abuse to Political Terror* (1992a) offers a different approach. She calls that "intrusive phenomena", mentioned by Caruth, "an unspeakable secret" which the victims "deflect attention from it" (Herman, 1992a, p. 1). This made the victims feel "numb and reliving" their ordeal, which in turn caused their consciousness to be altered by the traumatic experiences, also known as, dissociation by psychiatrists (Herman, 1992a, p. 1). Herman's study of trauma affirms that in order to understand the present and the trauma suffered by the victims, knowing the past or history is necessary (Herman, 1992a, p. 2).

It is also important to mention that the term Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) was added by the American Psychiatric Association (APA) to a new category in its manual about mental disorders. This was done after the characteristic of the syndrome of psychological trauma became a ""real" diagnosis" in 1980 (Herman, 1992, p. 28). According to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition (*DSM-5;* American Psychiatric Association [APA], 2013), PTSD refers to the:

> Exposure to actual or threatened death, serious injury, or sexual violence in one (or more) of the following ways:
>
> 1. Directly experiencing the traumatic event(s).
>
> 2. Witnessing, in person, the event(s) as it occurred to others.
>
> 3. Learning that the traumatic event(s) occurred to a close family member or close friend. In cases of actual or threatened death of a family member or friend, the event(s) must have been violent or accidental.
>
> 4. Experiencing repeated or extreme exposure to aversive details of the traumatic event(s) (e.g., first responders collecting human remains: police officers repeatedly exposed to details of child abuse). (p. 271)

Considering this definition, the reader concludes that when the well-being of the victim is threatened or exposed to traumatic events, the victim's life would be altered by the events causing them different PTSD symptoms, which is the case of comfort women.

Taking into account trauma and comfort women, Deborah Lea Madsen mentions in her article "Nora Okja Keller's Comfort Woman and the Ethics of Literary Trauma" (2007) that "[t]rauma narratives seek both validation and catharsis" (p.81). They do so in order to let the world know what they suffered and piece together their memories so as to be able to tell their stories in a kind of healing process (Madsen, 2007, p.83). Madsen also offers "Toni Morrison's notion of "emotional memory"" (2007, p.85) in autobiographical slavery texts of the eighteenth and nineteenth-century, where "a "veil" (her metaphor) is drawn over the physically traumatic aspects of American slavery in narratives (…)" (Madsen, 2007, pp. 85-86).

Madsen links this with the testimonies of comfort women and trauma as they want to show how much they suffered under the Japanese military and their brutality. However, the survivor testimonies do not delve much into the psychological damage that the victims suffered, something that Keller tried to do in her novel by ""[ripping] the veil"" and showing the inner damage of comfort women (Madsen, 2007, p.86). Thus, through those testimonies, comfort women show how vividly they still live the trauma that the events caused them. In fact, these victims were not able to forget that trauma as much as they tried as it haunted them in the form of different symptoms. Both Henson and Akiko hid their past until it is revealed. Indeed, by telling her story in the autobiography or by writing a fictional novel both Henson and Keller try to show the truth behind their testimonies so that the world becomes aware of their stories by "[providing] evidence in support of the survivors' claim for the acknowledgement of the violation of their human rights and for compensation from the Japanese government" (Madsen, 2007, p. 86).

4. THE NOVEL AND THE AUTOBIOGRAPHY

In order to understand both women's ordeal and their trauma it is important to mention how they became comfort women. On the one hand, the reader gathers in Nora Okja Keller's *Comfort Woman* (1998) that Akiko, a Korean girl at the time, was sent to the Japanese by her oldest sister, who thought that by working for them, Akiko would earn a lot

of money. Actually, Keller wanted to show how some comfort women were betrayed by their own families and so they were left unprotected by them or their country (Lee, 2003, p.152). This is an added factor to the trauma that Akiko will experience as a comfort woman as she will feel defenceless and with no escape.

At first, the Japanese soldiers kept Akiko "to serve the women in the camps" (Keller, 1998, p.19). However, she rarely saw them as they were kept in stalls behind curtains. She only saw them when she "delivered and took away their meals, as I emptied their night pots" (Keller, 1998, p.19), and brought them grease for their wounds as well as clean clothes and bedding. She only knew the names given to them by the Japanese soldiers. Furthermore, Akiko became their secret messenger as she was able to move from one stall to the other and tell their messages to the other women in the guise of a song while Akiko braided their hair (Keller, 1998, p.20). This could be seen as Akiko being one of the few who could break slightly the rule of silence, as comfort women were ordered to keep silent and not voice their complaints or pain. However, all that changed when she became Akiko 41 (Keller, 1998, p.21). In fact, at the beginning of that same chapter, Akiko states: "I was twelve when I was murdered, fourteen when I looked into the Yalu River and, finding no face looking back at me, knew that I was dead" (Keller, 1998, p.15). That was the time when Soon Kyo died, Akiko's real name that linked her to her Korean heritage, and she became the new Akiko when the previous Akiko, whose real name was Induk, was killed by the Japanese for breaking the rule of silence.

As the novel offers the juxtaposed narratives of Akiko and Beccah, her daughter, it is through this first Akiko chapter that the reader starts envisioning the kind of trauma that comfort women had to suffer and how their lives were shattered.

On the other hand, in Maria Rosa Henson's case, a Filipina woman, it is important to mention that she was raped twice by Japanese soldiers and an officer before being imprisoned in a comfort station. Even after those two events, she was able to remain with her family. However, everything changed in April 1943, when she, as part of the guerrilla, was

told "to collect some sacks of dried corn from the nearby town of Magalang" (Henson, 1999, p.35), which were in fact weapons. When she and the two men she went with got to the Japanese checkpoint after collecting what they had to, Henson showed the pass to the Japanese soldier. The soldier allowed them to pass, only to stop them some seconds later. He motioned for Henson to go with him to a "building that used to be the town hospital" (Henson, 1999, p.36). She was given a room where she spent the night alone and the next day, "a Japanese soldier entered my room and pointed his bayonet at my chest" (Henson, 1999, p.36). He tore her clothes and raped her. After him, another soldier entered her room and so did twelve soldiers more nonstop.

After that day, when a woman brought her tea, she wanted to ask her so many questions, but she could not do so as the Japanese guard in the hall did not let them speak. Regardless of the sadness and pain she felt, Henson did what she was told in fear of being killed if she disobeyed them (Henson, 1999, p.36). Thus "[e]very day, from two in the afternoon to ten in the evening, the soldiers lined up outside her room and the rooms of the six other women there" (Henson, 1999, pp. 36-37).

What the reader can gather from reading these books is that silence was ever-present in the lives of these two women and how it shaped their lives. This silence, later on, would become a resisting weapon until their stories are known.

4.1. Escape

Another example where trauma could be seen is when Akiko got pregnant one of the many times that she was raped. Out of the two choices the doctor offered her for the abortion, either rat poison or a stick, she chose the latter one. After the procedure, the doctor left her unsupervised in the tent and that was when, for the first time, Akiko got in contact with the spiritual world that she would visit several times and would become her safe haven.

When Akiko woke up after having escaped, she found herself in a river with no name in Yalu, "(…) the place where I had discarded my empty body and invited herself [referring to Induk] in" (Keller, 1998, p.36).

Thereafter, Induk took her "(…) to the double rainbow where virgins climb to heaven and told me to climb" (Keller, 1998, p.38). There, Induk informed Akiko that she had to go to Mashin Ahjima, an "[o]ld lady of ten thousand spirits" who would take her to a safe place (Keller, 1998, p.38).

The spiritual world that Akiko visited at times could be seen as "derealization" mentioned by the American Psychiatric Association (APA) when dealing with posttraumatic stress disorder (PTSD) in the DSM-5 (2013). The "derealization" is the "[p]ersistent or recurrent experiences of unreality of surroundings", for example, the victim thinking that they live in an unreal world (APA, 2013, p.272). Additionally, Judith Herman in her article "Complex PTSD: A Syndrome in Survivors of Prolonged and Repeated Trauma" (1992b) reinforces this idea of dissociation as another symptom that the survivors of long captivity presented. The victims end with their consciousness altered which involves the shaping of the unbearable reality. This means that the victims have "voluntary thought suppression, minimization, and sometimes outright denial" (Herman, 1992b, p.381). Herman continues by stating that those victims who were captive and in isolation for prolonged times were "able to develop trance capabilities ordinarily seen only in extremely hypnotizable people, including the ability to form positive and negative hallucinations, and to dissociate parts of the personality" (1992b, p.381).

These PTSD symptoms could be found through Akiko's spiritual connections and guide, the woman who after her death gave Akiko the Japanese name that she would use until the truth is revealed to her daughter. It is through these spiritual trips that Akiko reshapes her reality to bear and escape the trauma that she suffered and also to find a haven where she can feel safe.

In Henson's instance, she did not transport herself to that spiritual world, instead, she would remember and relive everything that she had to suffer when she was in her comfort station bedroom making her wonder how she could escape. In fact, the reader can see the kind of ordeal that she had to suffer as a comfort woman through the pictures that she

drew and offered in her autobiography. These pictures depict the different scenes that she described in the book, such as the ones where she drew Japanese soldiers before raping her. Apart from that, she also informs the reader of the daily "incidents of violence and humiliation" (Henson, 1999, p.40) or hearing women crying or the sound of beating.

Considering that Henson was able to draw those pictures with details, Herman mentions in her article that the survivors broke the linearity of the time relation between the present and the past, that is, the victim "psychologically [speaking] remain[s] bound in the timelessness of the prison" (Herman, 1992b, p.381). In other words, the survivors are unable to escape their captivity and traumatic days even after years of being released from the prison they were in. Thus, Henson was capable of drawing such images because of the reliving of the trauma that she had in her daily life, unable to leave the past behind.

As for how Henson escaped, it was not like Akiko's. After having warned the villagers of an upcoming attack on a village, Henson was tied to a wall and beaten by the colonel who suspected her. In that same room downstairs the garrison where she was, there were guerrilla captives too. It was after a malaria attack when Maria Rosa was being given some tea that the colonel burst into the room and "bumped my head against the corrugated wall of the rice mill" (Henson, 199, p.48). She was unconscious because of the blow when the guerrillas attacked the garrison. Nevertheless, one guerrilla comrade took her and, unable to continue carrying her, left her on the side of a ditch where she was found by Anna, her mother's cousin. Her mother went to get her as soon as Anna told her where Maria Rosa was.

Even if both women escaped, Herman defends the idea that the definition of PTSD should also consider "prolonged, repeated trauma" present in victims who were "in a state of captivity, unable to flee, and under the control of the perpetrator" (Herman, 1992b, p. 377) such as being in a slave labour camp or brothels. In these places, the victims were exposed to the physical and "psychological impact of subordination to coercive control" (Herman, 1992b, p.378), which gave rise to the

prolonged trauma of the survivors. Something that could be found in these two women.

4.2. Mute

When Mashin Ahjima took Akiko to a mission house and left her there, apart from feeling lonely, Akiko states that "she took my hearing with her (…) I could not hear the sound of my own voice" (Keller, 1998, p.63). Furthermore, as she could not understand what the missionaries were saying she just "gave my body to them" without saying anything (Keller, 1998, p.63). Days later, Akiko was given several tasks to perform in the place, such as sweeping the floors, doing the dishes or even pasting the labels in the matchboxes of the factory. During those tasks, "I had no way to connect them to myself. No way to judge time, distance, action, reaction" (Keller, 1198, p.64). While she was doing her tasks, Akiko remembered all the memories of the comfort camps from hearing Japanese soldiers "betting on how many men one comfort woman could service before she split open" (Keller, 1998, p.64), their grunts, slaps, women being kicked to other atrocious acts that she witnessed as a comfort woman.

This is linked to the reliving of traumatic memories that the APA mentions in the DSM-5 (2013) and Judith Herman (1992b) in her article. The APA mentions that the reliving of traumatic memories is something that the victim did not intend to do. This could also be linked to what the APA comments on other psychological symptoms suffered by the victims as "psychological stress at exposure to internal or external cues" similar to the ones they lived in their traumatic past (APA, 2013, p.271). This might be the case in Akiko as before she became a comfort woman, she had to serve at the comfort stations and she might have witnessed many of the sounds and conversations that came to her head while doing her chores in the mission house. In Judith Herman's article, she mentions how these repetitive actions, in Akiko's case her chores at the mission house, could lead to the reliving of the past experience which later on could be the cause of the victims harming themselves or even being "at risk for repeated harm" (Herman, 1992b, p.386). Even if Akiko

did not harm herself at that time, she presented the two traits aforementioned.

In fact, Akiko decided to work hard and non-stop so as not to be engulfed by the memories which made her think that she was back in the camps. Here is when silence gets a new meaning, by remaining silent Akiko mentions that "there was the hope that I would be overlooked and allowed to die in the darkness" (Keller, 1998, p.65). This might be linked to the self-destructive behaviour that a victim suffering from PTSD might have (APA, 2013, p.272). Even if Akiko did not try to hurt herself, it seemed like she had surrendered to the pain and had no desire to continue living. It was through silence that she found a way of continuing with her routines at the mission house. Although when she heard the delivery trucks when she woke up, she feared that she would be sent back to the camp if she did not start doing her chores. Working hard for her became like a weapon that would help her avoid being sent back to the camps.

As for Henson's muteness, two months after being rescued, she regained consciousness and as much as she wanted to speak, she was unable to. She could neither walk nor stand and she had eyesight problems. That is why Henson "refused to show myself to anybody except my mother" (Henson, 1999, p.49). She was always hiding in the room where she started remembering everything that happened to her which brought sadness. This is also one of the PTSD symptoms, that of recurring traumatic memories mentioned in the APA (APA, 2013, p.271). Furthermore, the shame that Henson felt was something that Dr Sung Kil Min MD, Chang Ho Lee, MD, Joo Young Kim, MD, and Eun Ji Sim, MS (2011), recorded in their study on "the mental health of former "comfort women"" (p. 161) who volunteered for their study. They state that those women lived their lives after the war by hiding themselves from society because of the shame they felt for being comfort women and repeatedly raped by the Japanese (Min et al., 2011, p.168).

Henson tried to write what happened to her mother as she could not speak, but she would not have the strength to write it or what she wrote was illegible. This difficulty in writing was something that she had for

years after. She also had problems walking as she did not have much stability. As for her speech, she managed to tell her mother what happened to her regardless of the difficulties that she had (Henson, 1999, p.49). However, she had this speech impairment for the rest of her life. This was also found by Min and his colleagues in their study. They discovered that all the evaluated comfort women presented health or physical problems. Those problems ranged from stomach pain and digestion problems to "sequelae of physical injuries" (Min et al., 2011, p.163). This could be linked to Henson's problems when speaking as it was a consequence of the blow that she received in her head from the colonel. Regarding Akiko, the camp doctor told her that she would be unable to bear any child as "[her] insides were ruined from so many men, so many times" (Keller, 1998, p.37). However, 20 years after the camps she got pregnant with her daughter, Beccah.

4.3. Anhedonia and reliving their past

When the war ended, Akiko knew that she could not return to her home village Sulsulham. Jee Hoon Park, Kyon Weon Lee, Michelle D. Hand, Keith A. Anderson and Tess E. Schleitwiler conducted interviews with 16 former Korean comfort women who volunteered to do so. They found that those women did not return to their families because, as Park and his colleagues state, it "would reintroduce grief and suffering" to her and her family (Park et al., 2016, p.341), which could also be Akiko's case. Thus, she went with the Americans by marrying the minister in the mission house. It was when they arrived in Seoul that they spent their first night as a married couple. Through the intercourse, Akiko said: "I let my mind fly away. For I knew then that my body was, and always would be, locked in a cubicle at the camps, trapped under the bodies of innumerable men" (Keller, 1998, p.106). This could be seen as anhedonia, another PTSD symptom mentioned in the APA book DSM-5 (APA, 2013, p.274). Anhedonia "is the decreased ability to experience pleasure from positive stimuli or a degradation in the recollection of pleasure previously experienced" (APA, 2013, p.88). This sexual dysfunction is also mentioned by Herman as the survivor presenting problems in their sexual life (1992a, p.206). Actually, Akiko took that married intercourse as if she were still in the camp which might be once

again linked to the PTSD symptom mentioned before of reliving her traumatic experiences in the camp.

On the other hand, when Henson met Domingo, she refused his love intentions. However, she agreed to live and marry him, regardless of her not wanting to marry him. Domingo did not force Henson into sexual intercourse, but every time they engaged in sexual intercourse, she relived the traumatic memories of her past when the Japanese soldiers raped her. Consequently, she said: "I never enjoyed my sex life with my husband" (Henson, 1999, p.62). In fact, she confessed that she had "nightmares of the Japanese soldiers staring at me while I lay with my husband" (Henson, 1999, p.62), which is related to having sleeping problems and distressing dreams. This is another PTSD symptom mentioned by the APA (2013, p.276), Herman throughout her book *Trauma and Recovery* (1992a) and Min and his colleague in their study (2011, p.165).

4.4. Hypervigilance

Hypervigilance is another PTSD symptom present in both women. On the one hand, when Akiko's daughter was born, she had to be strapped down to the bed because she was trying to protect her from the doctors (Keller, 1998, p.33). Akiko showed this overprotectiveness with her daughter not just when giving birth to her but also when trying to protect her from evil spirits, such as Saja the Death Messenger. An example of this is when Beccah woke up from a dream and told her mother that she dreamt with Saja the Death Messenger. Akiko got a raw chicken from the kitchen, performed a ritual and told her daughter ""[i]f that was Saja bothering you," she said, "though I don't think it was, he should have been fooled into thinking that was you I sacrificed"" (Keller, 1998, p.45).

On the other hand, when Henson and her family moved to a house that was near the military camp in Angeles, they started working there. Henson ironed the uniforms, which brought flashes of her past trauma as she thought of the Japanese soldiers who raped her, making her feel sad and lonely. Moreover, she avoided talking with the neighbours or anyone, "[a]nd I was always guarded, wondering how they would react if

they knew what had happened to me" (Henson, 1999, p.59). This refers once again to the survivor's hypervigilance mentioned both in the APA and in Herman's article. Hypervigilance is described by the APA as:

> [a]n enhanced state of sensory sensitivity accompanied by an exaggerated intensity of behaviors whose purpose is to detect threats. Hypervigilance is also accompanied by a state of increased anxiety which can cause exhaustion. (…) The individual is placed on high alert in order to be certain danger is not near. Hypervigilance can lead to a variety of obsessive behavior patterns, as well as producing difficulties with social interaction and relationships (APA, 2013, p. 823)

This can easily be perceived in Henson's book as she would hide from strangers, avoid them and be scared of them. In Akiko's case, she would perform rituals to protect her daughter. Somatization makes the victim "hypervigilant, anxious and agitated" (Herman, 1992b, p.380) without being able to relax or feel safe, a symptom ever-present in both women. Hypervigilance was another symptom found in Min and his colleagues' study. They found that 30-40% of those comfort women who presented PTSD symptoms expressed "acting or feeling" as if they were reliving their trauma or their ""markedly diminished interest or participation in significant activities"", or ""restricted range of affect"" (Min et l., 2011, p.164). This would be linked to Henson's avoidance of interacting with people.

4.5. Dealing with trauma

Akiko turns into a shaman who can contact the dead, which can be regarded as a resistance mechanism. These spirits that enter her body "(…) are the ghosts or spirits of people whose lives are not recorded and accounted for" (Sung, 2011, p.139). They are the spirits of those who were not given the proper burial and were left as wandering spirits (Keller, 1998, p.192). They represent the spirits of comfort women who died during their time in the comfort stations or those who suffered under the patriarchy, those who were unknown to their country or even their families as Sung mentions (2011, p.139). Thus, Akiko became a messenger once again and she gave voice to those who were silenced, as well as voicing her trauma so that their stories got to be known. Sung Hee

Yook concludes in her article "Mourning Unmourned Deaths: Shamanic Ritual in Nora Okja Keller's *Comfort Woman*" (2011) that "Akiko's shamanism metaphorically represents the psychological space where the past lingers unresolved and/or unsettled" (Sung, 2011, p.150). This can be linked to the idea that Herman mentioned about the survivors being unable to escape their captivity and traumatic days even after years of being released from the prison they were in (Herman, 1992b, p.381).

Furthermore, Herman in her article concludes that when sexual and domestic violence victims decide to keep their trauma secret, their "symptoms and behavior may appear quite baffling, not only to lay people but also to mental health professionals" (Herman, 1992b, p.388). This might be Akiko's case whose daughter did not understand her mother's behaviour until the end of the novel when Akiko's truth was known after her death. In addition, there are instances in which people thought of Akiko as a crazy woman for the actions that she performed, such as Beccah's classmates who called her crazy (Keller, 1998, p. 86). In Henson's case, it could be seen at the end of the book when she was working in La Suerte cigarette factory in Pasay. She stated that "the other workers made fun of me (…) teased me, and I became the butt of jokes" (Henson, 1999, p.79) because of her physical sequelae, but she just ignored them and continued working diligently.

As mentioned at the beginning of this paper, silence became a double-edged weapon as it was part of their trauma (not being able to voice their pain or protests) and through it, they found a way of dealing with their trauma. Henson followed the piece of advice given by her mother, which was to keep quiet about her ordeal and not let anyone know about what the Japanese did. Thus, she used silence as a way of hiding what happened, her shame and trying to forget her ordeal. It is in the last chapter of her book that Henson tells the reader how she decided to go public in 1992 after hearing a woman talking about comfort women on the radio. On September 18, Henson gave her first press conference where she relived the traumatic memories of the past while telling her story. At the end of her book, she stated that she "had learned to accept suffering (…) and (…) to forgive" (Henson, 1999, p.91) and that telling

her story had helped her "to be reconciled with the past" (Henson, 1999, p.91).

Min and his colleagues mentioned that at the beginning these women showed avoidance to speak of the ordeal they went through. They also "show[ed] some shyness and hesitation" (Min et al., 2011, p.165) and some would start crying or display their anger when they talked about their traumatic experiences (Min et al., 2011, p.163). However, the most common PTSD symptom was their avoidance of reliving the traumatic experience or talking about them. Apart from that, they also had nightmares or "distressing dreams of the events" (Min et al., 2011, p.164). Symptoms which were portrayed in both Akiko and Henson.

Delving into silence, it is interesting to mention the different stories that Akiko told Beccah whenever her daughter asked her to tell her stories about her past. Akiko told her different versions of how she met her father. Beccah believed them at first, until those stories reminded her of films, like *The Sound of Music* (Keller, 1998, p.32). From that moment on, Beccah decided not to believe her stories completely.

Nevertheless, this silence was once broken by Akiko herself when Beccah woke up from a nightmare and thought that she was in another dream as she witnessed how her mother was dancing while her father was praying for her to "Bow down before God" (Keller, 1998, p.195). Akiko refused to do so by stating that she would "never again lay down for any man" (Keller, 1998, p.195). She continued by saying her true name and speaking about her experience in the camp until she died because of servicing hundreds of Japanese soldiers. Then, she mentioned the atrocities that the Japanese did. Beccah's father tried to stop Akiko by telling her "Quiet! What if someone hears you speaking like this? The boys, the brothers? What if Beccah hears you? Think of how she would feel, knowing her mother was a prostitute" (Keller, 1998, p.196). Her father held Akiko in his arms and continued talking to his wife by telling her to keep silent about her ordeal in order "to protect our daughter, with your silence, from that shame" (Keller, 1998, p.196). Furthermore, this could be another spiritual possession that Akiko had of her old self as she calls herself Soon Hyo, the name of the girl who died

when her sister sold her to the Japanese (Keller, 1998, p.19). Silence was forced, in this case, on her by her husband, another man, to hide the truth and shame, the shame that aggravated her trauma.

However, Beccah understood her mother's weird behaviour when Akiko died and Beccah inherited the different documents that her mother kept in a box and tapes that Akiko recorded telling her story as well as her country's history. Beccah "could not imagine her mother surviving what she described, for I cannot imagine myself surviving" (Keller, 1998, p194). She did not understand how the "weak and vulnerable" woman that she lived with could have undergone so much pain and those atrocities (Keller, 1998, p.194).

This shame is also read in Maria Rosa Henson's autobiography as she felt shame for what she had to suffer. In fact, when Henson returned, her mother did not let the relatives know about her being a comfort woman, she just told them that she was tortured (Henson, 1999, p.50). It is as if her mother was trying to hide the shame of her daughter being raped several times by the soldiers by not mentioning it, by keeping it silent as she told her daughter to do when she first was raped (Henson, 1999, p.24). Thus, she kept silent about her ordeal without being able to relieve her suffering with more people apart from her mother.

Park, Lee, Hand, Anderson and Schleitwiler (2016), apart from what has been mentioned about trauma and how it haunted them, also reinforce the idea that comfort women had to keep silent about their ordeal because of "the social stigmas attached to being a former "comfort woman" and the personal shame that the survivors felt in being forced into sexual slavery" (Park et al., 2016, p.341). One term that Park and his colleagues use to describe these women's experiences is *bereft*. This term shows the loss of comfort women from "their former selves, their family, and their community" upon their return (Park et al., 2016, p.341). This is something found in Akiko and Henson as mentioned before, they decided to keep silent in order to spare the shame they felt for what the Japanese did to them. However, once their silence was broken, they found peace.

4.6. SUICIDE

Another symptom that is mentioned by Herman in her article and book is that of committing suicide. Herman links the suicidal personality to the restraint of anger, which caused the survivors to have problems socializing because of their occasional sudden outbursts of rage which, in turn, could lead the victim to feel isolated from the rest (Herman "Complex" 382). In fact, Herman offers studies that have shown that among those women who were abused and maimed, the suicide rates among the "100 battered women, 42% had attempted suicide" (Gayford qtd. in Herman, 1992b, p.382; 1992a, p.95). This suicidal risk is something that the APA mentioned in PTSD victims too (2013, p.278).

In Akiko's case, she tried to commit suicide twice. The first time, "she almost drowned in the bathtub. Apparently, after toasting Saja with a bottle of Crown Royal, she tried to take a shower and passed out" (Keller, 1998, p.47). The second time was when she went swimming, though she could not swim, to the Ala Wai Canal (Keller, 1998, p.47).

Sung (2011) comments in her article that the river can be considered "a metaphor for the life cycle from birth, death, and rebirth" (Sung, 2011, p.143), something that Keller herself stated too in her interview with Young-oak Lee (Lee, 2003, p.151). Moreover, it could also be seen as "a gateway to the spiritual realm" (Madsen, 2007, p.94) that carries "the sorrow of people far, far away" (Keller 40). The river is a recurring place where Akiko will try to end her life due to the traumatic memories that haunt her. In fact, Beccah explains how her mother would always try to find Death, however, what "keeps me from crossing over and roots me to this earth" (Keller, 1998, p.117) was her daughter. In the end, her wish to die was granted as she died while sleeping (Keller, 1998, p.47) and she was reborn into Soon Kyo after Beccah performed the ritual her mother taught her at the funeral (Keller, 1998, pp.207-209).

When Henson was in her comfort station bedroom combing her hair, she would relive everything that she suffered and it was during those moments that she considered committing suicide in order to escape. However, "[t]he only thing that kept me from committing suicide was the thought of my mother" (Henson 38). These suicidal acts of these

two comfort women stress the fact that there was nothing they could do to escape the pain and agony they felt and suffered. Nevertheless, they found an anchor to keep them in the living world.

5. CONCLUSION

To conclude, both books depict how both women suffered under the hands of the Japanese soldiers who raped them repeatedly and the PTSD symptoms that they had. As a consequence of this trauma, their lives were shattered and they had to live with the after-effects of those atrocious months. Nonetheless, both women found ways of trying to lead a normal life regardless of all the pain that they suffered. Akiko decided to use her spiritual connection and shamanic powers not only to deal with her trauma but also to give voice to the different women who were left nameless in their country because of not receiving a proper burial. However, silence was present in her life for hiding her story from her daughter until she died. Henson for her part would use silence as a way of facing the future and trying to lead a normal life with her children. She would use that silence to hide the shame she felt for being a comfort woman too. It was only when she told her secret that many other women decided to do the same and she felt that she had freed herself from a burden. It is when the silence is broken that they find peace with themselves and people learn the reasons behind their behaviour.

6. REFERENCES

American Psychiatric Association. (2013). Trauma- and Stressor-Related Disorders. In American Psychiatric Association (Ed.), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5.* (5th ed. pp. 265-308). American Psychiatric Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Bourke, J. (2001). *The Second World War: A People's History*. Oxford University Press.

Caruth, C. (Ed.). (1995). *Trauma Explorations in Memory*. The Johns Hopkins University Press.

Caruth, C. (1996). *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History*. The Johns Hopkins University Press.

Dolgopol, U., Paranjape, S. (1994). *Comfort Women: and Unfinished Ordeal: Report of a Mission*. International Commission of Jurists.

Freud, S. (1939). *Moses and Monotheism*. Hogarth Press and the Institute of Psycho-analysis.

Henson, M.R. (1999). *COMFORT WOMAN: A Filipina's Story of Prostitution and Slavery under the Japanese Military*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc..

Herman, J. L. (1992a). *Trauma and Recovery. The Aftermath of Violence – From Domestic Abuse to Political Terror*. Basic Books.

Herman, J.L. (1992b). Complex PTSD: A Syndrome in Survivors of Prolonged and Repeated Trauma. *Journal of Traumatic Stress, 5(3)*, 377-391. https://doi.org/10.1002/jts.2490050305

Keller, N.O. (1998). Comfort Woman. Penguin Books.

Lee Y.-O. (2003). Nora Okja Keller and the Silenced Woman: An Interview. *Melus, 28(4)*, 145–165. https://doi.org/10.2307/3595304

Madsen, D.L. (2007). Nora Okja Keller's Comfort Woman and the Ethics of Literary Trauma. *Concentric: Literary and Cultural Studies*, September 2007, *33(2)*, 81-97. http://dx.doi.org/10.6240/concentric.lit.200709_33(2).0005

Min, S.K, Lee, C.H., Kim, J.Y., Sim, E.J. (2011). Posttraumatic Stress Disorder of Former Comfort Women for Japanese Army during World War II. *IJP: Israel J. of Psychiatry Relat Sci*, *48(3)*, 161-169.

Park, J., Lee, K.W., Hand, M.D., Anderson, K.A., Schleiterwiler, T.E.. (2016). Korean Survivors of the Japanese "Comfort Women" System: Understanding the Lifelong Consequences of Early Life Trauma. *Journal of Gerontological Social Work*, *59(4)*, 332-348, DOI: 10.1080/01634372.2016.1204642.

Qui, P., Zhiliang, S. and Lifei, C. (2014). *Chinese Comfort Women: Testimonies from Imperial Japan's Sex Slaves*. Oxford University Press.

Sung H.Y. (2011). Mourning Unmourned Deaths: Shamanic Rituals in Nora Okja Keller`s Comfort Woman. *Feminist Studies in English Literature*, *19(3)*, 127-153. DOI: 10.15796/fsel.2011.19.3.005

Tanaka, Y. (2002). *Japan's Comfort Women: Sexual Slavery and Prostitution during World War II and the Us Occupation.* Routledge Taylor and Francis Group.

RIVERS AND CHALLENGE IN ARTHURIAN AND GOTHIC LITERATURE

ANNA CLIFTON
Universidad de Oviedo

For both Arthurian and Gothic writers, rivers are often used to represent challenge, to incite fear, and also to provide an opportunity. Characters which push themselves through difficulty or rise to the standards that the space demands reap rewards. This article explores the Arthurian rivers of Chrétien de Troyes' *Erec and Enide* and *The Story of the Grail,* comparing them with the Gothic ones of Charlotte Brontë's *Jane Eyre* and Ann Radcliffe's *The Mysteries of Udolpho.* In Arthurian texts, the reward is a literal paradise, as well as the aplomb and respect which comes accrue with its acquisition. In Gothic literature, however, the prise is more nebulous – a chance to come closer to the divine. For both genres, however, the space both incites difficulty and proffers reward. It is an interstitial, watery boundary between desire and achievement. The river, which challenges, eventually gives relief, and the possibility of paradise.

The river in Gothic and Arthurian literature can be an important metaphor for challenge or difficulty. In order to achieve a desired outcome, characters must overcome the challenge that the river represents – the river must be crossed, walked over, and survived, after which point characters can enjoy the fruits of the opposite bank and whatever that may represent for them. As Howard Rollin Patch posits, 'The river is particularly distinguished by its forbidding qualities' (Patch, 1918, p. 640). Certainly, from an ecocritical perspective, the river represents many logical reasons for fear. Humans, being reliant on the space for their survival, naturally have to wade into its depths in order to make the most of its riches. To catch the fish, for example, or take water that

is not sullied by the mud of the bank, the human or animal must wade into the river and away from its comfort zone. The river, however, being unpredictable and somewhat foreign territory for many land mammals, represents several unique challenges. The current of the river is difficult to observe directly from the bank and can often change rapidly due to ice melting in the mountains or sediment moving in the river itself. The water can be full of potentially harmful debris, like rocks or branches, which cause a threat to the river's incumbents. The human, also, not having the same advantages of animals which see well underwater, or swim more naturally, is somewhat out of her element in the space, leaving her vulnerable to attack from predators like crocodiles or bears which navigate the space well. In ecocritical terms, the river is full of the unknown, the unseen, and the dangerous – it is a space which must be approached with caution, and which demands respect.

This being said, however, the river is nonetheless a necessary feature of human existence. It provides, like mother nature, and proffers gifts which are desirable. If the challenges of the river are overcome, the payoff can be great. In a literal sense, this may be the ability to consume or appreciate something – a fish, for example, a victory and conquest which nourishes the consumer. Perhaps this, or access to the further bank, which might provide fuller fruit frees, or a more promising opportunity for survival than the character's current riverbank offers. Beyond the literal rewards, however, are psychological ones. Marisol Morales-Ladrón's analysis of Nuala Ní Chonchúir's *You,* for example, demonstrates how those facing struggle and difficulty may turn to the river itself as both a source of difficult and of relief.

> Cut off from such an unwelcoming community, the girl projects her own quest for happiness and peace of mind on the river. Listening to the calming effect of the noises of the whirls and the current of the river, she is soothed and comforted. In such *locus amoenus*[86] or, in Tuan's[87]

[86] '*Amoenus* comes from the Latin, and it means pleasant, delightful or lovely. In Medieval literature, *locus amoenus* was a concept that evoked a beautiful, blissful, and sublime realm that contained essential but basic elements, such as trees, grass, flowers or prairie, the sound of birds, a breeze and a water fountain (Morales-Ladrón, 2019, p. 78).

[87] Yi-Fu Tuan, in the ecocritical monograph *Space and Place: The Perspective of Experience,* (2001).

> terms, with such mimetic relationship with nature, this milieu could represent the perfect example of topophilia (Morales-Ladrón, 2019, p. 87).

The character, living through the challenge of alienation and isolation, reaches to the river as a source of comfort. It's natural features, its waters, and its flows, soothe her, bringing her back to a primitive sense of familiarity and peace. When listening to the river, she no longer feels isolated, because she feels a sense of union with the river itself, becoming in that moment a part of it. The river absorbs her struggles for her, providing her instead with a small moment of pastoral relief – a sense of family beyond people, belonging beyond place, and connection beyond time. The relationship of human and river is eternal and intimate, requiring no mediation nor language: they simply coexist, sharing an unspoken ancestry that only the land retains, but that the river, like time itself, washes away from generation to generation. The river here is not the source of the protagonists' challenge, but rather a conduit to relieve it, or to understand it better. So, in this sense we can see that the river can both represent the challenge itself and represent its conquest.

Morales-Ladrón's use of the term 'topophilia' merits attention also, as it draws attention to this duplicity in meaning. The dichotomy of both challenge and relief from challenge is intermingled in almost every usage, including this one. When the river is the challenge itself, the relief is always present as the motivation or mediation for the pain of the exertion. When relief is the purpose, the challenge itself mixes, with a note of the bittersweet, in the descriptions, characterising the darkness of the Arthurian and Gothic literary river. In a footnote in her article, Morales-Ladrón expands on this duality:

> I am using here Tuan's concept of topophilia, whereas the term topophobia is my own adapted version from Susan Jean Strife's ecophobia, which she applies to children's perception of their ecosystem, and defines as 'a broad fear of environmental deterioration and environmental problems' (Morales-Ladrón, 2019, p. 92.).

Topophilia and topophobia, then, go hand in hand in ecocritical analysis of rivers. The phobia explains a natural reaction to a space which changes rapidly and represents danger, although for it to be so strong

as to be phobic suggests and excess beyond the reasonable towards a superstitious dread. Philia, also, suggests an augmentation of a natural reaction: pleasure, happiness and joy at the sight of a river is also routed in a natural recognition of a source of food and water, can perhaps lean to become a sense of tragic over affiliation. As Euripides famously says in his play *Medea,* 'When love is in excess it brings a man no honor, nor any worthiness.' (Euripides, 1993, p. 20). In his work, Medea's excess of love for Jason ends in tragedy – murder, infanticide, and brutality. An excess of love, then, can also hold a macabre significance. To feel overly connected to the river at the expense of human connections or relationships highlights a psychological imbalance, a misplacing of significance, or perhaps the personification of an (apparently) non-sentient source in a misplaced bid for affection which is not received elsewhere.

Arthurian rivers typically fall into the former definition of challenge, rather than the latter. They represent literal obstacles to be overcome in order to reach a desired object. Many of King Arthur's most important battles, for example, took place next to rivers, as detailed by David Nash Ford's *Early British Kingdoms.*[88] A river is a space which connotes conflict and strife in the Arthurian tradition, often particularly in terms of physical feats of strength or bravery. Chrétien de Troyes' *Erec and Enide* provides an example of this kind of river as challenge motif.

> They rode uninterruptedly from morning until vespers, more than thirty Welsh leagues, until they came before the brattices of a fortified town, strong and fine, totally enclosed by a new wall; and below it all around ran a very deep stream, swift and noisy as a storm. Erec stopped to look at it and to inquire whether anyone could tell him with certainty who was the lord of this castle. […] 'My lord,' he said, 'I know it very well; I shall tell you the truth about it: the castle is called Brandigan, and it is so fine and strong that it fears neither king nor emperor. If France and all of Arthur's kingdom, and all those from here to the region of Liège,

[88] David Nash Ford, 'The Battles of King Arthur, as listed by Nennius' (2001), http://www.earlybritishkingdoms.com/arthur/kabattles.html, <accessed 21.04.22>. The battles listed which specifically include rivers are; the battle at the mouth of the river called Glein; the (various) battles at the river Dubglas; the battle at the river Bassas; and the battle on the bank of the river Tribruit. The second most popular setting for battles is hills, which could be significant sources of streams or other rivulets also.

> surrounded it to lay siege, they would not take it in their lifetimes; for the island where the castle is situated extends for more than fifteen leagues, and everything needed by a strong town grows within the walls. Fruit and wheat and wine are produced there, and there is no lack of wood or water. It fears assault from no side, and nothing could starve it. It was fortified by King Evrain, who has held it peacefully throughout all the days of his life and will hold it as long as he lives. He did not have it fortified because he feared anyone, but the town is finer as a result. Even if there were no wall or tower but only the water that flows around it, still it would be so strong and secure that it would fear no man' (Troyes, 1991, p. 103.).

Erec, his wife Enide and a dwarf approach the fantastic castle and see that it is like a perfect paradise on earth. It conforms to the medieval ideals of *locus amoenus*, appearing to be a heaven on earth, contained within its own forcefield of protection, through which no one can penetrate. On the other side, we are reliably informed, is a homicidal giant who will kill all of those who manage to get over the river which surrounds the outside. The wall, also, provides another layer of protection to the hidden paradise. The river, however, is the main obstacle. It is described as being so strong that the castle would still be impossible to penetrate if it were the only line of defence it had. The river here represents danger and challenge for Erec. The luxuries of paradise and the beauties of the palace garden lie beyond it, but to cross the line itself, not only the river but all of the defences which are aimed against him during the attempt to gain access, represent huge danger to him and his party. The river, the watery barrier between him and bliss, stands as a motif for the difficulties to come. This river, in fact, is so difficult and challenging that it is described as 'evil' later in the text (Troyes, 1991, p. 103.).

The lure of this danger, however, is what propels Chrétien's Erec. He is inspired by the difficulty and his whole countenance comes to reflect this new sense of invigoration and excitement. Joan Brumluk describes this change in the following passage:

> When Erec approaches Brandigan with his lady and his dwarf he is transformed. His own beauty shines forth, not that of his lady. It is an exceptional beauty, since he is *biaux a desmure* (5472). For this reason he is immediately recognised by the townspeople of Brandigan as the new challenger (Brumluk, 1992, p. 64).

His beauty is so profound that it violates the usual rules of courtly chivalry and eclipses that of his wife, Enide. His whole body full of the inspiration of the challenge, he announces himself as ready for it without needing language to explain himself. His body reacts to the water, desiring to take it on, needing the sense of achievement and exhilaration that come with the fight for the impossible. Erec, in this respect, is typical of Arthurian knights – he seeks for adventures, on the one hand to achieve certain aims, be they religious, ethical, or courtly, and on the other hand for the sake of the adventure itself. Like Perceval, Erec's identity is formed by a desire to fight for Arthur and extend his realm, experiencing the quests which come to him purely for their own significance.

In her analysis of the emotions present in these scenes, Carol K. Barry observes a difference between the French and German retellings of Erec's approach to Brandigan. In both stories, the lure of the challenge is an important factor which motivates Erec. She writes that:

> Divergent emotions impel [Erec] to enter Brandigan. […] For Chrétien's Erec the lure of the adventure is increased in direction proportion to its danger (5430-32, 5644-46). He reacts immediately, positively, to the call that lies in the name *la joie de la cort* (Barry, 1947, p. 320).

Chrétien de Troyes' Erec, in particular, is motivated by the extreme challenge represented by the river. The more difficult the challenge seems, and the more layers of difficulty that seem to be added to the penetration of the castle's protections, the more interested he is in the task. As Barry notes, he responds to the 'call', which suggests that he is motivated by an internal sense of destiny, an undeniable pull from within calling him towards the potential reward which may lay for him beyond the initial challenge presented. The greater the struggle, the larger and more rewarding that becomes. This attraction to danger, however, is not a psychology shared by all iterations of Erec. Hartmann von Aue's *Êrec der Wunderaere,* to whom Barry compares him, views the challenges of the river in a different way.

> The same divergent emotions, dominant in one person, submissive in the other, impel the two Erecs to carry on even after they have been

> warned of Evrain's mortal danger. […] Directly before the joust Hartmann's hero rests his confidence in God: 'God is as he always was; how often he has saved him to whom he would show merch. If he will, I shall surely be saved.' (8855-58) Chrétien's Erec merely reveals confidence in himself (Barry, 1947, p. 320).

Hartmann's Erec, as Barry indicates, is much more cautious and humbler, attributing his successes to God and viewing his survival as beyond his power. Chrétien's Erec, however, is excited by the possibility of failure, and supremely egotistical, confident of his own abilities to overcome, not calling upon the mediating influence of God to protect him or improve his chances of success. As Barry elaborates, this confidence is part of Chrétien's world building. She writes that 'the world of Chrétien's *Erec* is a lofty stratum of *richesce et seignorie,* concerned with the present. It is not much concerned with God, nor God with it. Class barriers are rigid' (Barry, 1947, p. 325). Chrétien's Erec is excited by danger, but he also does not call for God or rely on him for help. This makes him a very unusual hero in the Arthurian tradition. He also sees himself as deserving of the castle, never questioning his right to enter it or to claim it for himself. Unlike Hartmann's Erec, who presume he will only receive what he deserves, Chrétien's Erec goes forward to try to take all that he can, not thinking about the impact on those around him. As Barry notes, this may be due to the entrenched class structure which is inherent to Chrétien's *Erec and Enide* – Erec exists in a social stratum much higher than anyone around him, which leads his uncle to exclude the lower classes from the church on coronation day, but also may explain Erec's reaction to the river. His glowing excitement, in part, comes from his arrogance, his assumption that he will cross the river, despite all odds. The fact that his beauty eclipses everyone else is no coincidence, either – it only goes to solidify his world view, which puts himself firmly at the centre. The river is only a challenge to him in that it represents a chance for him to prove his worth and justify his ego.

Chrétien does represent the river as challenge motif in various ways, however. Whilst Erec is arrogant and eager to prove himself, in Chrétien's *The Story of the Grail,* he shows Gawain overcoming the challenges presented by rivers in order to prove himself to a maiden who

keeps insulting him. After expressing his initial concerns about crossing the river, the maiden insults his cowardice:

> 'I knew you wouldn't dare enter the ford,' said the maiden. 'I certainly never supposed that you'd be brave enough to dare cross it, for this is the Perilous Ford that only the bravest of the brave dare cross' (Troyes, 1991, 485).

This lack of faith seems to spur Gawain on, and Gawain's attitude towards the river immediately changes from one of reluctance to one of determination. The maiden's lack of faith seemingly makes the challenge more attractive for Gawain, as the increased difficulty does for Erec. Gawain begins the challenge with a newfound sense of urgency and desire, spurred on by the maiden:

> Immediately my lord Gawain led his horse to the bank and looked at the deep water below and the sheer vertical banks. But the river was narrow, and when my lord Gawain saw it he said to himself that his horse had leapt over many wider chasms and he recalled having heard it said in many places that the knight who would cross over the deep waters of the Perilous Ford would be reckoned the best in the world. So he drew back from the river, then came springing forward at a gallop to jump over; but he failed, for he has not made a good jump, and fell right into the middle of the ford. But his horse swam until it felt solid footing for all four hooves; it gathered itself for a jump, heaved, and leapt to the top of the steep bank. Once it has reached the top it was so tired it could not stir at all. My lord Gawain was obliged to dismount and found his horse to be completely exhausted (Troyes, 1991, p. 485.).

Gawain is humiliated by his not so elegant crossing, but nonetheless manages to cross the river. His attitude of reluctance is seemingly reflected in his careful reflection of the situation before jumping – he has to encourage himself before he makes the jump, for example, by reassuring himself that he has certainly jumped over wider rivers before and that the river itself is quite narrow, despite the torrent of water beneath it. He also keeps the potential rewards well in his purview – the temptation of being thought of as the best knight in the world by others, and the potential of winning the maiden's regard, are too interesting to ignore. Gawain, much like Erec, is concerned with what he stands to gain from the challenge and is spurred on by difficulty and naysayers. His primary goal, however, is proving himself to the maiden, which he does

eventually achieve after yet another dangerous river crossing. Despite the risk, he is willing to undertake the challenge, saying 'I'll go directly to back to the wicked damsel as I have promised her, rather than incur her wrath' (Troyes, 1991, p. 490.). Choosing potential death in the river over humiliation in front of the maiden, he goes onward:

> Then he spurred his horse and it leapt completely across the water without incident. When the maiden who had slandered him with her unkind words saw him returning towards her, she tied her horse to the tree and came towards him on foot; her heart and feelings had changed. She greeted him without hesitation and said she had come to beg forgiveness for her wickedness, since he had endured so much for her sake (Troyes, 1991, p. 490.).

The river in Arthurian literature, then, can be a challenge, but also an opportunity. It represents the chance for knights to prove their worth, to be seen overcoming huge and seemingly impenetrable obstacles. Gawain gains the regard of the maiden as a result of facing the challenges offered by the river, and Erec gains castle Brandigan against all odds. Howard Rollin Patch elaborates:

> Nothing in Celtic lore, be it remembered, seems to account for this peculiar nature, for the kind of obstacle which it affords of for its strange personality, so to speak. The roaring, ugly river, over which a knight attempts to cross on horseback – by means of a bridge usually – on his way to the Otherworld, cannot in any way be deduced from the Celtic journeys to under-the-wave-land, or to the land beyond the mist, or certainly to the blessed isles (Patch, 1918, p. 634.).

The river, then, is not only a symbol which suggests a journey from one side of the river to the other. The arrival, the end of the journey into the promised land, is not the important part. The value of the image comes from its representation of the journey, the struggle which is faced. It cannot be reduced to a water crossing motif in the same way because the importance of reaching the promised land, although very much present, falls short to the value of the knight going up against the terrors which face him in the river: the unknown assailant, faceless, voiceless, and seemingly without the comforts of sentient humanity. The knight, proving his might against a force which seemingly neither knows nor understands mercy, proves himself to be worthy of the destination he

arrives at, not because he arrives there eventually, but because of his conduct during the crossing.

The Gothic builds on this motif of rivers and challenge, using the physical challenges represented by Arthurian literature to form the base of psychological challenges which characters face in their narratives. Whilst texts also represent characters facing physical struggles at the riverbank, they more frequently show the river as a space which encounters difficult internal battles. As Morales-Ladrón notes, the river has long been seen historically as a space for rejuvenation and renewal.

> This search for harmony through grief is represented by the catharsis and purification that the symbolic movement of water has brought. It was the Greek philosopher Heraclitus who, in the sixth century BC, argued that nobody could stand twice in the same river, since we are subject to constant change and water, like time, flows (Morales-Ladrón, 2019, p. 91.).

With this sense of healing and purification in mind, the river comes to be the place where characters come with their issues. Their challenges, the difficulties of their lives, are brought to the space in order to seek a sense of cleanliness, a washing away of sin or strife. The river, then, becomes associated with challenge, because of the potential it proffers to eradicate it.

Jane Eyre offers an example of this type of physical and mental struggle which culminates in a liminal fashion. Jane, when speaking with her best friend Helen Burns, gets an insight into her mind. Burns reveals her struggle with following the strict rules and standards of Lowood, the orphanage come school that they live in together. Jane begins:

> 'That is curious,' said I, 'it is so easy to be careful.'
>
> 'For *you* I have no doubt it is. I observed you in your class this morning, and saw you were closely attentive: your thoughts never seemed to wander while Miss Miller explained the lesson and questioned you. Now, mine continually rove away; when I should be listening to Miss Scatcherd, and collecting all she says with assiduity, often I lose the very sound of her voice; I fall into a sort of dream. Sometimes I think I am in Northumberland, and that the noises I hear round me are the bubbling of a little brook which runs through Deepden, near our house;—then, when it comes to my turn to reply, I have to be awakened; and

> having heard nothing of what was read for listening to the visionary brook, I have no answer ready' (Brontë, 2006, p. 57.).

Helen escapes the harsh reality of her life by imagining the rivers of her home in Northumberland. The sounds of it wash away her mundane existence – the image is so powerful, in fact, that she completely dissociates from her reality. She subconsciously leaves the classroom and is reunited with her childhood id,[89] which protects her from the challenges of the reality she is currently living. The river, a representative of her collected infantile experiences, runs deeply through each site of happiness – her house, her town, her county. The space that the river occupies is her space, showing her sense of spatial belonging and loyalty. Away from her spatial routes, she feels on the other side of a liminal boundary. As with the Erec, she is on one side of the riverbank, looking over to the other, paradisical side, abounding with the *locus amoenus* of her deeply desired but far away homeland.

As Frederick L. Ashe observes, Helen Burns is a character who is deeply enmeshed in her own inner life, largely to protect herself from the pain of her existence as an orphan and as an inmate of Lowood – an institution whose severity possibly echoes that of Cowan Bridge school, whose neglect was responsible for the death of Charlotte Brontë's own sisters, Maria and Elizabeth, after their mother's death before them (Ashe, 1988, p. 125.). Helen's complex inner life has a formative influence on Jane's own outlook.

> At Lowood Jane also meets Helen Burns, a character whose acceptance of fate has led critics to read her as a positive model for Jane. But while Helen's calm stoicism later helps Jane to accept hardship, it does little to prepare her for human happiness. Helen lives only for death and the reunion it will bring her with her saviour. Her reliance on 'an invisible world and a kingdom of spirits' (1.85) may signify a veritable religious faith, but it also serves as a defence mechanism against the sufferings she has found life to hold for an orphan child (Ashe, 1988, p. 123.).

[89] 'The id is the impulsive (and unconscious) part of our psyche which responds directly and immediately to basic urges, needs, and desires. The personality of the newborn child is all id and only later does it develop into an ego and super-ego.' Saul McLeod, 'Id, Ego and Super-ego', *Simply Psychology,* www.simplypsychology.org/psyche.html (2019), <accessed 04/05/2022>.

Seeing the link between Helen and Jane, then, their attitudes to rivers can also be connected. Jane, as with Helen, also sees the river as a medium of expression of deep psychological turmoil, particularly in the contemplation of her own death (as I discuss on more detail in the next section of this chapter). Helen, as Ashe observes, hides herself in a psychological kingdom which is partly of her own creation, and partly informed by a sense of religious devotion. Her reliance on it, her immersion in it, is her only means of survival. This defence mechanism also possibly echoes that of Brontë herself, who famously relied heavily on literature as an escape from the challenges of her life (Ashe, 1988, p. 125.). This fantasy world, the one which removes characters from mundanity and sweeps them into survival, is ostensibly one of pastoral and aquatic bliss. The world which they rely on, which protects them from their sufferings, is full of rivers which wash away both their physical space and the time in which they are trapped. Ashe asserts that 'only as Helen dies does Jane see her happy' – I would argue that her happiness in her last moment comes from a sense of both removal from her current situation, but also from the possibility of being really emersed in the world of her imaginings, the world which she creates and which so frequently tempts her away from reality (Ashe, 1988, p. 123.). In this sense, she is not only happy when she dies, but also when she imagines this world, and the rivers of her childhood. As with Chrétien's *Erec and Enide,* the land that lies on the other side of the river is a paradise akin to heaven, which all things are worth risking in order to obtain.

Ann Radcliffe also uses the river as an image of challenge. In *The Mysteries of Udolpho,* she uses the natural world, and rivers specifically, to illustrate the difficulties of her characters, using the features of the landscape to articulate the emotions of her protagonists and their difficulties.

> The aspect of the country now began to change, and the travellers soon found themselves among mountains covered from their base nearly to their summits with forests of gloomy pine, except where a rock of granite shot up from the vale, and lost its snowy top in the clouds. The rivulet, which had hitherto accompanied them, now expanded into a river; and, flowing deeply and silently along, reflected, as in a mirror, the blackness of the impending shades. Sometimes a cliff was seen lifting

> its bold head above the woods and the vapours, that floated mid-way down the mountains; and sometimes a face of perpendicular marble rose from the water's edge, over which the larch threw his gigantic arms, here scathed with lightning, and there floating in luxuriant foliage. They continued to travel over a rough and unfrequented road, seeing now and then at a distance the solitary shepherd, with his dog, stalking along the valley, and hearing only the dashing of torrents, which the woods concealed from the eye, the long sullen murmur of the breeze, as it swept over the pines, or the notes of the eagle and the vulture, which were seen towering round the beetling cliff (Radcliffe, 1966, p. 36.).

In this scene, Emily and her sickly father are travelling through the French countryside after a doctor orders Monsieur St. Aubert to do so for health reasons after his health declined following the death of his wife. Despite their best efforts, however, St. Aubert's health is still in rapid decline, and their fortunes in a bad position, as they discover on the journey that they have lost almost all of their fortune in poor investments. During their travels, they meet Valancourt, with whom Emily falls in love almost immediately. St. Aubert also likes Valancourt, but feels concern due to his lack of wealth, especially after Emily has just lost all of the money she was due to inherit from the St. Aubert estate.

Knowing the rapid change of their circumstances, then, it is possible to see this in Radcliffe's descriptions of the nature that surrounds them. The nature itself changes to become darker and more mysterious, seemingly reflecting the mood of the party. Woods bow over them, and intimidatingly high mountains spike in front of them. The river, however, is the focal point of the scene – it expands, followingly them silently, with mysterious and unseen depths to it. It is black, but also mirror-like: it reflects the party back to themselves, forming a shadow version of the travellers. The 'impending shades' too, the dark and mysterious future which lies ahead of them, is reflected in the uncanny mirror of the black river – it reminds the travellers of what is to come, distorting their perspective to show their future in their present. The cliffs ahead, too, seem to float on the strange dark surface of the water, which flows with them as time does. The river bends the rules of space and time, allowing the heavy cliffs to become light enough to float on its surface, and personifying the larch tree to have arms, scarred by lightening, echoing the

suffering of Christ on the cross, with his arms thrust wide. The 'luxuriant foliage' which adorns it may echo Christ's crown of thorns. This image of pain and suffering informs their view going forward, all in the glassy perspective of the river. As they continue, their view becomes almost completely eclipsed by the river's voice, which consumes all other sounds around them, and seems to be their only constant companion in this dark and strange wilderness. Nature, here, marks their journey, and understands their passage.

This apparent time bending is a theme which Richard S. Albright has also observed in *The Mysteries of Udolpho.* The theme of repetition is important to the narrative, which sees the same event repeated various times and in several different ways. The scene recounted above is one of the scenes which is repeated, as Albright observes. 'There are four excursions over the mountains in carriages: the Pyrenees with Emily's father; the Alps and later Apennines, with Montoni; and the Pyrenees again with Count de Villefort' (Albright, 2005, p. 58.) This journey, then, is the first of many. It informs the tone for the other iterations of itself which come later in the text, as well as reflecting its significance on to them. At this point, St. Aubert has not yet died – but after his death, his initial journey with Emily and Vallencourt influences every other passage over the Pyrenees that they take. In this sense, Radcliffe is very aware of time in *The Mysteries of Udolpho* and uses it deliberately to exacerbate the unnerving effect. Albright continues:

> The temporality created in *Udolpho* is mythic and non-linear, not arbitrarily marked out into discrete segments, but whole, unbroken, un-dissociated, where time flows in circles of repetition, where the dead live again and surround the king, who not only commune with their spectralized presences but also *become* them, taking their forms, allowing them to exist simultaneously in multiple temporalities. Their idealised past is thus heroically and epically natural, as well as lyrically personal (Albright, 2005, p. 58.).

The note that Albright makes here about the dead never being fully dead connects Radcliffe even further to the Arthurian tradition. Whereas King Arthur's story ends in a similar way, with an uncertain and possibly impermanent death, Radcliffe's ambiguity exploits this clearly Arthurian theme. This, combined with the fact that *The Mysteries of*

Udolpho is set in the 1500s, naturally establishes the text as one which looks back and takes influence from Medieval and Arthurian themes. In the context of this scene, the time motif is very important. The river, widening and darkening, seems aware of both their current struggles and the challenges that they will face in the future – the looming, impending mountains seem to represent the obstacles they will face in the ever-encroaching future. As they walk together, the dark river flows past them, showing the continual evolution of time, the lack of constancy in life. This challenge clearly challenges both Emily and St. Aubert. Emily, who has just lost her mother, now faces the possibility of losing her father, and being an orphan without resources. She desperately wants to cling to what time she has left with her father, but knows that this is a futile exercise, and that time, like the river itself, will flow out of her grasp. St. Aubert, too, aware of his impending death, is viewing his role change in Emily's eyes. He has gone from patriarch and protector to a weak and dependant old man, unable to provide for Emily financially. This, combined with the appearance of Valancourt, the apparent usurper of his position of dominant male, solidifies his change. The river tracks the challenge of the movement of time, the change of life's stations, reflecting the black confusion of swirling terror that can represent.

The river contributes greatly to the atmosphere of mystery and foreboding in this scene, heightening the tension and exacerbating the immediateness of their situation. Its ability to reflect and understand their situation is strangely omnipotent. It, like God, understands and follows their situation intimately. As Anne Chandler comments, Radcliffe's use of nature in her novels was an expression of her belief in natural theology. Radcliffe's faith spread from outside the walls of the church and ran through the very current of nature itself.

> She also perceived that if one can start anywhere and get to the divine – and an important Lockean corollary is that looking within the self, taking all advantage of rationality as a faculty, can replicate the awe-inspiring experience of looking upward and outward – then the smallest observational details can theoretically upset the delicate balance between reason and revelation. This *discordia concors* is where Radcliffe intervenes and dwells. (Chandler, 2006, p. 136.).

For Radcliffe, self-reflection and inner knowledge was an essential component to access the divine. The river reflects their internal states in an act of natural mimesis, representing their confusion and fear of both the present and the past, and the swirling and unstoppable rapidity of the passing of time. The promise, however, of profound connection with God, of profound realisations about the self, abounds at the riverbank. It proffers the opportunity for deep thought, placing the characters in a complex inner world of philosophy and theology, which is removed from the banality of their quotidian problems. Nature, in Radcliffe's work, is transcendental – it has the power to shape the narrative, the mood, and to provoke profound revelations in her characters. As it is done with Arthurian rivers, Radcliffe uses the river to represent challenge, to incite fear, but also to provide an opportunity. The river, which challenges, eventually gives relief, and the paradise of *locus amoenus* is always reached in the end.

REFERENCIAS

Albright, R. S. (2005). No Time like the Present: The Mysteries of Udolpho, *Journal for Early Modern Studies*, *5*(1), 49–75.

Ashe, F. L. (1988). <Jane Eyre>: The Quest for Optimism. *Studies in the Novel*, *20*(2), 121–130.

Barry, C. K., (1947). <Emotions and Attitudes in Chrétien de Troyes' Erec et Enide and Hartmann von Aue's Êrec der Wunderaere>, *PMLA*, *57*(2), 297-326.

Brontë, C., (2006). *Jane Eyre,* London, Bloomsbury Publishing.

Brumluk, J., (1992). <The Knight, The Lady, and the Dwarf in Chrétien's <<Erec>>>, *Quondam el Futurus, 2*(2), 54-72.

Chandler, A., (2006). <Ann Radcliffe and Natural Theology>, *Studies in the Novel, 38*(2) 133-153.

Euripides, (1993). *Medea (*R. Warner, Trans.). Dover Thrift Editions.

Ford, David N., (2001). *EBK: King Arthur's Battles*. (n.d.). Www.earlybritishkingdoms.com. http://www.earlybritishkingdoms.com/arthur/kabattles.html.

McLeod, S. (2019). *Id Ego Superego | Simply Psychology*. (n.d.). Www.simplypsychology.org. http://www.simplypsychology.org/psyche.html.

Morales-Ladrón, M., (2019). <The Nurturing River in Nuala Ní Chonchúir's *You:* An Ecocritical Reading>, *ES Review: Spanish Journal of English Studies, 40*, 77-95.

Radcliffe, A., (1966). *The Mysteries of Udolpho,* Oxford University Press.

Rollin Patch, H., (1918) <Some Elements in Medieval Descriptions of the Otherworld>, *PMLA, 33*(4), 601-643.

Troyes, C., (1991). *Arthurian Romances*, (W. Kibler, Trans.). Penguin Books.

Tuan, Y., (2001). *Space and Place: The Perspective of Experience*. University of Minnesota Press.

AFFECTIVE CONNECTIONS TO NATURE IN THE POETRY OF WILLIAM BLAKE AND CLAUDIO RODRÍGUEZ

MARIA ANTONIA MEZQUITA FERNÁNDEZ
Universidad de Valladolid; GIECO-Franklin-UAH

1. INTRODUCTION

Romantic poetry is often viewed through the lens of Ecocriticism and ever since this trend emerged, academic interest in literary works analysing the connections between nature and human beings has become more commonplace. Ecopoetry —or nature-oriented poetry— raises environmental awareness and can draw our attention to how our world is being damaged and devastated by the modern, technological society we inhabit. If the Romantic authors rejected escalating industrialisation, this precept was also adopted later by some 20th-century poets. Writing about the harmful effects of industrialisation and modern advances involves being critical of the Anthropocene and advocating the urgent need for a more sustainable way of living. For Bate, "[t]he fall from the Golden Age comes with deforestation (...), with empire (...), with the building of cities, with war, agriculture, mining, property and money" (2001, p. 28). Social ecology has also called for the regeneration of society based on the welfare of nature founded on environmental care.

Considering this, the following paper focuses on the works of English poet, painter, and engraver William Blake (1757-1827) and the poetry of Spanish author Claudio Rodríguez (1934-1999) and their affective connections to nature. The two authors, whose contribution to literature has been highly recognized by critics, shared an abiding interest in nature and examining their verses and opinions will help us to observe the coincidences between them. The six years Rodríguez spent in England –

as a Lector in Spanish at the Universities of Nottingham and Cambridge— provided him with the opportunity to become familiar with English Literature.

From an ecocritical perspective, mainly based on the idea of sense of place, we will demonstrate that they shared the same emotional and sentimental concept of nature. Analysis of several poems mainly belonging to Blake's *Poetical Sketches* (1783) and *Songs of Innocence and Songs of Experience* (1789) and Rodríguez's *Gift of Inebriation* (1953), *Conjurings* (1958) and *The Flight of Celebration* (1976) will prove the two poets have some themes in common such as imagination, a sacred or religious perspective of nature, and the way they dismiss industrialisation and certain social behaviours taking place in the city. Imagination is the force that transforms the natural world into something sacred and makes us see what nature hides and what only a visionary—or a prophet—can reveal to ordinary men, since Romanticism enhances the unification of imagination and nature, bestowing nature a sacred aura. Moreover, most of the poetry written by these two authors, which can be considered ecopoetry, exemplifies how the natural world is the most valuable treasure human beings possess. Romantic poems, and Rodríguez's poems as well, display deep compassion for nature while they reject the city as a symbol of the place where a lack of morality causes a crisis in disadvantaged social groups. Romantic appreciation of the natural elements and the philanthropic spirit characteristic of this period, which is shared by Rodríguez, forces the poet to turn his eyes upon the simplest things in nature, such as birds, flowers, or insects.

2. THE CONCEPT OF SENSE OF PLACE: NATURE IN ROMANTICISM AND CLAUDIO RODRÍGUEZ

In Ecocriticism, whose main concern is to study the relationship between humankind and nature and its representation, sense of place is defined as any perception and/or experience of people in a specific place and the attachment to it either by affection or for other reasons. As specified by Axel Goodbody and Carmen Flys, "[s]omething of th[e] Romantic notion of intuitive perception of the spirit of a place by particular individuals with a developed aesthetic faculty still resonate

in today's usage of the term 'sense of place' (…)" (2016, p. 15). They also make mention of the "psychic attunement with a place through the emotions and memories it arouses in the observing subject, where these memories are collective or merely personal" (2016, pp. 15-16). Furthermore, Thomashow affirmed that "[s]ense of place is a search for ecological roots. (…) It is through the place we live that we construct our personal identities, relate to the landscape, and determine what is important in our lives" (1996, pp. 193-194). According to Jennifer Cross, the connections to a place are due to biographical, spiritual, ideological, narrative, commodified, and dependent reasons (2001).

The idea of sense of place brings these two authors into dialogue with their conception of nature. In their view, nature was tinted with sacred connotations and their precepts can relate to those of Rousseau dealing with the natural world as the best place to inhabit and his affection for it. For Rigby, Romantic authors were the topographies of the sacred and

> [o]ne of the most influential models for the romantic resacralization of the natural world was provided by Jean-Jacques Rousseau in "Creed of the Savoyard Priest" in *Émile* (1762). Rousseau's unconventional cleric has grown sceptical of the claims of his own religious tradition to represent the one and only true path to God. (2004, p. 46).

The Romantic notion of "resacralization of the natural word" inherited by Rousseau is evinced, as we will see, in the poetry of William Blake and Claudio Rodríguez, for whom nature also had a consecrated aura.

Romanticism meant a turning point in the relationship between individuals and nature. The relevance of such movement lies in the fact that it changed how the Western World thought. Berlin states that Romanticism is "the greatest single shift in the consciousness of the West that has occurred (…)" (1999, p. 2) and goes on to state that it influenced to greater or lesser extent all other shifts occurring in the course of the nineteenth and twentieth centuries (p. 2). When comparing these two authors –distant in both space and time— we assume the fact that there exists a kind of eternal Romanticism whose ideas still survive today. Clark explains that in the seventies numerous movements appealed to "notions of nature and the natural as norms of health, vitality or beauty

and as precisely what commercial/industrial society represses or destroys, both in the human psyche and in the surrounding environment" (2011, p. 13). Rodríguez himself acknowledged that his poems were akin to those of the English Romantics (Demicheli, 1993, p. 72). In fact, he did not allow any connivance with his own generation of poets. Natalia Carbajosa adds that it was proved that Rodríguez's approach to the English Romantics—with special interest in Blake, the most visionary of all—started after writing his two first books: *Gift of Inebriation* and *Conjurings* (2011, p. 58).

Indeed, the relationship between the natural world and men deepened during the Romantic movement, whose authors demonstrated an increasing interest in this relationship.

> Even since this Romantic idea of a direct (if "secret") organic correspondence between human emotions and the objects of the natural world, imaginative writers in English have sought to explore and explain the connections between humans and nature for literary effect. (Nichols, 2011a, p. 26).

No doubt nature was one of the main topics in the works of William Blake and Claudio Rodríguez and they devoted part of their works to it. In their view, natural landscapes were conceptualised as sacred, emotional, and even sentimental. Furthermore, nature conditions their poems and helps them to avoid industrial society and the city and feel that "a deeply personal love of reverence for the non-human, led, over time, to a deeply protective feeling for nature" (Buell, 1995, p. 137). As for Eric Prieto, there are two ways of representing a place: "from a depersonalized "outside" perspective, for example, a point or shape on a map; and from a subject-centered "inside" perspective, as a kind of environing milieu within which we move" (2013, p. 19). Probably, if we take into account this "subject-centered inside perspective", places may produce several types of feelings, as they are "seen, heard, smelled, imagined, loved, hated, feared, [or] revered" (Walter, 1988, p. 142).

It is necessary to point out that both William Blake and Claudio Rodríguez made clear that industrialisation destroyed the natural world. In Löwy's view, "[f]or the industrial civilization, the *qualities of nature*

(beauty, health) do not exist: it takes into consideration only the *quantities* of rough material it can extract from it" (1987, p. 894). Blake witnessed how industrialisation was flourishing in his country due to the Industrial Revolution. In Britain, several cities led the way in global capitalism. The economic growth which began to take place in the sixteenth century was developed in the eighteenth. In spite of this economic growth, Romantic postulates disregarded industrialisation and capitalism and advocated for a simpler life in contact with nature. For Löwy, "[t]he first critics of modern bourgeois society, of the capitalist civilization created by the Industrial Revolution were –more than half a century before Marx— the Romantic poets and writers" (1987, p. 891) and Blake's theses were against industrialisation too.

As for Claudio Rodríguez, when he published his first book, *Gift of Inebriation* (1953), Spain was suffering the consequences of a devastating Civil War which had led to an impoverishment of the country. Zamora and its landscape were imprinted on Rodríguez's poetry. The situation in Zamora –where he was born— was that of prevalence of rural areas where the rise of industrialisation had not yet reached. The Spanish social situation was a complex one, as it was being ruled under Franco's dictatorship and industrialisation and economic growth seemed to be far away. Therefore, in terms of industrialisation, there exists a clear difference between the two countries of England and Spain. However, the feeling of rejecting the escalating industrialisation prevailed in both William Blake and Claudio Rodríguez. When mentioning the correspondences between both poets, Natalia Carbajosa states the fact that:

> [The Romantics] belong to the world after the Enlightenment rationalism or are contemporary with it. They are aware of the consequences, which are irreparable for the life of the spirit, of positivist thought and industrialisation. This does not mean that they reject the material and social progress. What they reject is the lack of moral progress. Concerned by the excess of reason in the *episteme* of each one's time, or the overwhelming force of the empirical opposed to the symbolic –to the world of imagination—, (…) they turn towards the transcendent. And yet, Claudio Rodríguez, belonging to a rural society that was gradually ceasing to be so, might be the disciple left behind or the last great

> voice thus far capable of singing in such terms. (Carbajosa, 2011, p. 59)[90]

According to William Blake, London was the place in which poverty and social inequalities could be observed properly. His poetry book *Songs of Innocence and Songs of Experience* (1794) constitutes a perfect example of that statement. The contrast between the country and the city is manifest here. The English Romantics were able to corroborate this dichotomy, which was increased with the arrival of the Industrial Revolution. Romantic dichotomy and hostility to the urban places and the willingness to protect sublime landscapes are also present in Rodríguez's poems, where nature was a "mysterious and magical place".

> Wilderness means something different to those who come upon it from a modern city. The English Romantics lived at the dawn of the industrial era, and for Blake, and Coleridge, and Keats, the green world of field and forest was a remote, mysterious, and magical place that existed in sharp disjunction from the smoke, crowded streets, and noisy machinery of London, where they lived for most of their lives. To be sure, such a contrast between country and city life has existed in some form since the dawn of civilization, but this dichotomy has taken on new dimensions of meaning in the aftermath of the Industrial Revolution. (McKusick, 2010, p. 1)

As already mentioned, even though Zamora was not a fully industrialised city, Rodríguez preferred to spend the very earliest days of youth in the family's country house where he could walk close to nature, "observing the cultivation of the fields, the steady and yearly sowing, watering, fertilizing, growing and harvesting of grain" (Ingelmo & Smith, 2008, p. 13). This observation had an influence on his oeuvre to the extent that Castilian landscape –and especially Zamoran landscape— would shape most of his poems.

Both William Blake and Claudio Rodríguez were committed to searching for a more ecological and organic way of living far from capitalism and industrialisation. Romantic authors apperceived "the sense that

[90] My own translation.

the[ir] revolution entails a reuniting of man with nature in the Rousseausque style" (Bate, 2001, p. 214). Within this frame of reference, Ecocriticism seeks to identify the solution to all the damage inflicted on the natural world. Subsequently, Romantic poetry has become "one of the most important terrains for the development of ecological literary criticism" (McKusick, 2010, p. ix) and, due to the relevance nature has in his works, the same might be said of Rodríguez' poetry.

3. AFFECTIVE CONNECTIONS TO NATURE IN THE POETRY OF WILLIAM BLAKE

Poet and engraver William Blake firmly believed in the concept of the poet as a visionary who "had been granted visions by God and (…) could translate and interpret those visions as designs which merged picture and words" (Sanders, 2000, p. 353). In 1803, he wrote a letter[91] to his friend Thomas Butt in which he gave a definition of his own poetry such as: "allegory addressed to the Intellectual power it is altogether hidden from the Corporeal Understanding" (1982, p. 730). It is obvious that imagination plays an important role in the poetry of this English author. In *All Religions are One*, he claims: "The true Man is the source [of all Religions] he being the Poetic Genius" (1982, p. 2). However, such "Poetic Genius" is not available to all of us, and it is granted by imagination or spiritual vision. Through imagination, the visionary poet can unravel the secrets hidden in the objects of nature in a kind of mystical experience in which knowledge can be reached. The human mind is chained by the tyranny of reason—and by the precepts of philosophers such as Hobbes, Hume, Voltaire, or Bacon too—and by the senses, which means that the human mind must be released. According to Frye, Blake could be considered a mystic author whose extraordinary experiences are unique to visionary poets: "[i]f mysticism means primarily the vision of the prodigious and unthinkable metamorphosis of the human mind just described, then Blake is one of those mystics" (1974, p. 432). In *There is no Natural Religion* (1788), he wrote about the concept of the Poetic Genius in the following terms: "If it were not

[91] Blake's letters constitute a perfect example of his ideas on concepts such as imagination.

for the Poetic or Prophetic character, the Philosophic & Experimental would soon be at the ratio of all things & stand still, unable to do other than repeat the same dull round over again" (1982, p. 3). Hence, the previous concept deals with the fact that our senses do not allow us to understand our presence in the world, being surrounded by the objects of nature. Only in this way could we realize that imagination is a necessary and relevant force. It is generally accepted that "modern poetry (Romanticism) is the result of a more prodigious sublimation of imagination than Western poetry from Homer through Milton had to undergo" (Bloom, 1997, p. 125).

When, in 1793, Blake published his *Poetical Sketches*, his vision of nature had positive and pure connotations. Envisioning nature was the poet's comfort and the way of finding peace of mind. Every element of nature was full of beauty and harmony and had sacred traces. In his letters, he made clear that the poet, or the visionary, was able to lift the veil covering the objects of nature to unearth the very essence of them. In this sense, imagination helps us to reach knowledge. The ordinary man, endowed with reason and the senses, is uncapable of perceiving what the visionary contemplates, as the human senses constitute an obstacle when seeing the truth and, thus, Blake incorporated his notion of nature and imagination in a letter to Dr. Trusler on August 23, 1799:

> Some See Nature all Ridicule & Deformity & by these I shall not regulate my proportions, & Some Scarce see Nature at all but to the Eyes of the Man of Imagination Nature is Imagination itself. As a man is So he Sees. As the Eye is formed such are its Powers. (1982, p. 702). [92]

Moreover, in a letter to Thomas Butts, on October 2, 1800, he asserted: "My Eyes more & more / Like a Sea without shore / Continue Expanding / The Heavens commanding" (1982, p. 713), which proves to be determining for demonstrating the idea of the poetic bard touched by a heavenly messenger or a divine force. In the poem, "To Morning", one of the "Miscellaneous Poems" included in *Poetical Sketches* (1783), the light that shows the veracity of everything that shapes nature is por-

[92] Blake's punctuation and original script are retained in all quotations.

trayed with religious connotations. White and gold prevail in the composition as symbols of purity, chastity, and religiousness. The morning light is the one in charge of opening heaven's doors and then "the honied dew" will appear on earth. The adjective "honied" confers dew a new colour, different from the transparent dew dops, and makes the landscape more vivid and appealing:

> O holy virgin! clad in purest white,
> Unlock heav'n's golden gates, and issued forth;
> Awake the dawn that sleeps in heaven; let light
> Rise form the chambers of the east, and bring
> The honied dew that cometh on waking day.
> (1982, p. 410)

In this poem, the poet casts his gaze upwards so that the light coming from heaven bequeaths the objects of nature a new vision: "O radiant morning, salute the sun, / Rouz'd like a huntsman to the chace; and, with / Thy buskin'd feet, appear upon our hills." (1982, p. 410). Blake, indeed, acts here as the bard inspired by a divine force and whose fate is to transmit the splendour of elements of nature to the rest of the world. In fact, "Blake may have distrusted "nature" in visionary terms, but celebrates its physical beauty, its sensuous details, and its crucial role in our awareness of human place in the cosmos" (Nichols, 2011b). His first stage as a poet was based on a conception of nature tinted by imagination and humanized.

> The tendency to view nature in humanized terms is particularly strong throughout Blake's canon. If we consider the more purely descriptive passages on nature as comprising the first level in an increasingly subtle and complex hierarchy of poetic response to the object world, then those passages most clearly suggestive of what I have called "nature humanized" would represent the second level of response. (Lefcowitz, 1974, p. 123)

Poetical Sketches comprised the germ of the Romantics' viewpoint of nature and their passion for all the elements included in the natural world. Such passion will prevail in contemporary poetry and in that of Claudio Rodríguez, as we will see. The contact with nature symbolizes knowledge and the encounter with authenticity in the process of searching for the truth of things. In "To Spring", also included in the "Miscellaneous Poems", Blake calls on spring to cover everything with its pure

light: "(…) all our longing eyes are turned / Up to thy bright pavilions: issue forth, / And let thy holy feet visit our clime." (1982, p. 408). Spring is the season in which the renewal of the natural world takes place and, with such renewal, everything radiates beauty. The light covers all the objects giving them a special charm and sacred tints of regeneration.

Blake's *Songs of Innocence of Experience. Showing the Two Contrary States of the Human Soul* (1794) deals, as the tittle indicates, with innocence and experience, or what is the same, immaculateness and impurity. It also refers to the positive and negative parts of human beings and their behaviour whether they are in contact with nature or in the city. In "The Ecchoing Green", Blake depicts –thanks to imagination— the image of a consecrated meadow full of beauty while the reader witnesses the joy of children's games and the visual splendour of the landscape during the springtime. Even the birds' songs accompany and bring more contentment. The poet turns his eyes to the smallest elements of nature as part of the philanthropic spirit of the era. In this case, these elements are the sky-lark, the thrush and the birds of the bush whose songs boost the bliss. The light of the sun arising is also a symbol of delight. The poem is filled with a colour scheme that makes it more intense:

> The Sun does arise,
> And make happy the skies.
> The merry bells ring
> To welcome the Spring.
> The sky-lark and thrush,
> The birds of the bush
> Sing louder around,
> To the bells chearful sound.
> While our sports shall be seen
> On the Ecchoing Green
> (1982, p. 8)

Blake introduces a proper noun in the poem to make it more specific: Old John, who is not a child, but a mature man with white hair. He has already overcome all the circumstances life has provided him and, at the end of his days, he laughs under the oak with people, watching the children play, while the memories recall their youth-time and their games in the same place. The picture Blake paints is so idyllic and there

is no room for unfortunate or dreadful situations which tend to happen over the years. The contrast between innocence and experience is shown here by the colours "green" and "white", which evinces how time goes by and childhood turns into adulthood. The following lines are focused on the ageing people who sit around indulging in nostalgia.

> Old John, with white hair
> Does laugh away care,
> Sitting under the oak,
> Among the old folk,
> They laugh at our play,
> And soon they all say.
> Such, such were the joys.
> When we all girls & boys,
> In our youth-time were seen,
> On the Ecchoing Green.
> (1982, p. 8)

Bearing this idea in mind, it is noticeable that Blake felt an enormous love of nature which is proved in his first compositions. Nature is the place which he feels attached to and the place in which he finds peace of mind, calmness, joy, and purity. Innocence prevails in the natural world, and everything has religious connotations. In fact, "he projects a world of total spirituality not dissociated from the concrete, but exchanges its energy" (Caracciolo, 2019, p. 14).[93] In the case of William Blake, the relationship with nature –according to Cross' classification of the different types of the connections to a place— might be spiritual. Cross states that the spiritual relationship has an emotional and intangible bond, in which the author feels "a sense of belonging, simply felt rather than created" (2001). Although Blake was born in London, the literary context when he wrote his poems was the beginning of Romanticism and the historical context was that of the Industrial Revolution which he –like most Romantic authors— refused. Subsequently, Blake felt a sense of belonging to the natural world and his first poems constitute a clear example of that. What he admired most was the idea of children playing and singing in the green and sacred valleys and their

[93] My own translation.

innocence. After the publication of *Songs of Innocence and Songs of Experience*, he lived in a cottage in Felpham from 1800 to 1803.

On the contrary, the positive connotations that the poems of *Songs of Innocence* distil are different from the negative connotations of those in *Songs of Experience*. As an example, the poem "London" displays an image completely obscure and hard that moves the reader. According to Blake, people in London are repressed by law, and weakness and woe are seen in their faces. There are no more plays and songs but instead, the poet walks down the streets and finds people suffering because of the social, religious, or political laws which oppress human beings and make their lives suffocating. Blake criticizes here the Government, the Church and the King and finds them guilty of misleading, exploiting, and annihilating little chimney sweepers and soldiers. The difference between places in the part of innocence and the part of experience is explicit.

> I wander thro' each charter'd street.
> Near where the charter'd Thames does flow.
> And mark in every face I meet
> Marks of weakness, marks of woe.
> In every cry of every Man,
> In every Infants cry of fear,
> In every voice: in every ban,
> The mind-forg'd manacles I hear
> How the Chimney-sweepers cry
> Every blanking Church appalls,
> And the hapless Soldiers sigh
> Run in blood down Palace walls.
> (1982, pp. 26-27)

4. AFFECTIVE CONNECTIONS TO NATURE IN THE POETRY OF CLAUDIO RODRÍGUEZ

Claudio Rodríguez's first work, *Gift of Inebriation*, was awarded with the *Adonais* Prize in 1953. Rodríguez himself made clear that the poems were composed while walking at a family's country house where he was close to nature and could observe the farming labours. His contact to nature began after his father's death. Looking for the peace of mind he needed, he sheltered in a country house his family owned and that

was what made him write while walking (Pavón & Mateos, 1989). "There he was in direct contact with nature, with a sense of a rhythm in life that originated from observing the cultivation of the fields, the steady and the yearly sowing, watering, fertilizing, growing and harvesting of grain" (Ingelmo & Smith, 2008, p. 13). After being granted the *Adonais* Prize, the critics made public that the poet José Hierro, one of the members of the panel of judges, was completely astonished when he read the book, and said about *Gift of Inebriation* that:

> He spoke to us about something which is within arm's reach (…) but somehow it was as if he was pulling our leg. And yet, he refers to something deeper, more intense. He is a magician, talking about something and then turning it into a symbol. He has an incredible gift. He is a rare, unique poet. Claudio does not have distinctive traits, but everything in him is distinctive. (Hernández, 1999a, p. 14).[94]

No doubt the gift Rodríguez had was that of the visionary artist who is able to unravel what is hidden behind the appearance of the objects and what cannot be seen with our senses, since they do not allow us to understand the truth inside everything. Such a task can only be accomplished by the visionary poet. The first lines of *Gift of Inebriation* show how clarity, coming from the sky, provides a new perspective after settling in the elements of nature as it is written in the poem that opens the book, "Song I": "Clarity always comes from the sky; / it is a gift: it is not found among things / but very high up and it occupies them" (2008, p. 33). The light coming from sky, as in the first two line of "Song I", is similar to "To Spring" or "To Morning" by Blake, when the light of the sun or the sky covers everything. Thus, the words "gift" and "inebriation" represent the sense of inspiration coming from a force and are the essential key in his oeuvre and offer sacred tints. The main difference with William Blake, however, is that the English poet believes that the gift of vision is given by a divine force while, for Rodríguez, such gift comes from the sky, but it is not necessarily something provided by God. Regarding the process of inspiration, Rodríguez added the following statement:

[94] Translated by Ingelmo & Smith (2008, p. 15).

> The person who said this best is Saint John of the Cross. "God dictates the poems to you", some people told me. "No. Maybe some words. But the rest are given to me by the dictionary", [I answered]. There is the unconscious process and, at the same time, the rational one. The poet is both conscious and unconscious; he has control, and, at the same time, he does not have it. He knows and does not know what he is going to say. (2004, p. 225-225)[95]

Gift of Inebriation did not allow any connivance with the poetry written by the '50s generation in Spain. Rodríguez's poetry differs from the group of his contemporaries in the fact that he can be considered a visionary poet, like Blake, who is able to perceive the truth that the ordinary man cannot distinguish. This can be also seen in "Song I": "And this is a gift. Who makes beings / less created each time? What high vault / contains them in its love? It is already coming" (2008, p. 33). The poet wonders what divine force "makes beings less created" and the word "vault" confers traces of the revered as it reminds us of the church vault. One of the main topics of *Gift of Inebriation* is nature and Rodríguez celebrates the glory of the creation of the natural world, which receives the poet to conform his symbolic worldview. Rodríguez is absolutely certain that nature is his shelter and the place he belongs to. He identifies himself with the elements of nature and longs for the day in which he would be part of them. In "Song III" of the first book of *Gift of Inebriation*, the poet has no difficult conveying his thought about being part of the natural world to the audience:

> The holm oak, which preserves a ray
> of sun more than a whole month of Spring,
> does not feel the spontaneity of its shadow,
> the simplicity of growth; it scarcely
> knows the terrain in which it has sprouted.
> With that wind which in its branches leaves
> what has no music, it imagines
> a great tableland for its dreams.
> And with what haste it identifies itself
> with the countryside, with the entire soul
> of its luxuriance and of myself.
> It would reach as far as the sky if it were not
> because its season is still that of a tree.
> There will be days it may reach. Meanwhile it listens

[95] My own translation.

to the noise of the birds' flight,
the delicate one of the linnet, that of the full wing
of the bustard, alert and clear.
Just so am I. (…)
(2008, pp. 35, 37)

The main character in the previous lines –the holm oak— wishes it would reach the sky and join it. The literary device of personification provides the tree with the ability to imagine "a great tableland for its dreams" and to listen to "the noise of birds' flight". As in Blake's poems, the birds' songs and flights play a relevant role in the poem as a symbol of bliss and elevation of the human soul to heaven. The vocabulary represents the philanthropic spirits, like the Romantics, of Rodríguez. He looks at the two types of birds –the linnet and the bustard— and describes them as "delicate" and "of the full wing". He probably had contemplated them quite often at the family's country house and, owing to his enduring love of nature, he decided to immortalize them in their oeuvre. Fernando Yubero describes in more detail the visions Rodríguez displays in his poem and indicates that:

> In Claudio Rodríguez, the celestial and telluric symbolic worldview stems from the Man-Nature dialect, which is understood as an integrated cosmos that allows the contemplation and knowledge of the Truth. A truth which is shaped in the search for the mystery of matter and in finding the transcendent meaning of human life and in the uniting of the poet with everything created. Claudio Rodríguez not only seeks the knowledge of things, but fundamentally "the knot that binds and gives meaning; that is to say, life that beats in each thing and in each reality. (2003, p. 53)[96]

The concept of nature as emotional and affective is clear in the poem "To Breathing on the Plain", from *Conjurings*, which explains the passion Rodríguez feels for the natural world and the elements forming it. The poet explains how he wishes he were part of nature and melted with it. Light and earth inspire Rodríguez bringing him calmness, and subsequently, his desire is to stay there forever. The essence of the poem lies in imagination and is full of positive connotations. Even death is manifested as something positive, as if by dying there, he would be part

[96] My own translation.

of nature and would vanish into it. It seems that nature had religious connotations.

> Stop breathing and let the earth
> breathe you, let it burn you in its marvellous
> lungs! However many
> people look, will they not see in the seasons
> a trace as of air that inspires?
> Death would be natural here.
> It would not be taken into account
> like light, like space, Death
> just by breathing! I wish it were day
> now and I would fall senseless
> in these fields, and I would breathe
> deep like these trees, soundlessly.
> (2008, p. 79)

Contemplating nature and walking provided the poet with the inspiration required to write his works. In "A manera de comentario", Rodríguez admitted that he was not aware of the fact that contemplation entailed morality and it was walking that modified his point of view on things and life in general (1984, p. 15). *Conjurings* also exhibits the cultivation of the fields he had witnessed at his family's country house. Considering these labours was "of crucial importance in the development of the poet's symbolic poetic consciousness, so close to the Castilian landscape" (Ingelmo & Smith, 2008, p. 13). So, the poem "The Harvesting of Grain" is focused on working in the fields and how he was nurtured by words and symbols: "See, see our furrow / advancing like a wave, / see it breathing against the immense reef / of time! (…)" (2008, p. 95).

As for the notion of sense of place, Rodríguez's nature is his object of and, at the same time, his avenue of escape from the problems and the stifling atmosphere he experienced at home after his father's death. Most of his poems show the influence of the author's background and his passion for nature. Taking this into consideration, it can be affirmed that Rodríguez's relationship to place, following Cross' theory (2001), is biographical and spiritual. He was born in Zamora; however, he was in close contact to nature at the family's country house and that was where his passion for nature –a feeling developed over time— began.

The spiritual relationship to nature has to do with the sense of belonging Rodríguez always demonstrated. As aforementioned, he considered himself part of the elements of nature and was willing to fade as in "Song of Walking", included in *Gift of Inebriation*:

> A concert of wheat-ear-against wheat-ear
> comes with the sunrise. So much
> space in which to die! So much vivid blue,
> so much threshing floor-like yellow for the scraping!
> (…)
> What a time: launching the body up hight!
> (2008, p. 53)

With reference to the city, it is worth asserting Claudio Rodríguez had a special relationship with Zamora, and he also affirmed that "we all have a city inside. The city of our soul. A city that redeems us. (…) I know myself and I recognize myself best in the need of my land, of Zamora. (…) Not for benefit, of course, not for esteem, but for an air of redemption, of salvation (…)" (Hernández, 1999b, p. 5)[97]. He did not approve of industrialisation at all and advocated for craftsmen who made everything using only their own hands or working in the fields. Like Blake, he criticised exploitation and tried to combat it. The poem "The Contract of Young Men" describes a situation in the middle of the marketplace in which young men are hired to work in the fields, though Rodríguez believes this is now a "servile exchange" or a "theatre of dishonour". Again, as in Blake's poetry, the difference with nature is palpable:

> (…) Prosperous
> was our merchandise in another time,
> when the land bought everything from us.
> Then, far from this market place, then,
> in the market of light. See now
> how those goods ended up. Contract,
> servile exchange, theatre of dishonour.
> (2008, p. 133)

[97] My own translation.

5. CONCLUSIONS

Considering the previous assumptions, it is relevant to enhance the impact nature had on both the thinking and the works of William Blake and Claudio Rodríguez. The emotional bond with the natural world is experienced by the two authors in a positive way. Blake and Rodríguez shared a love of the natural world and the rejection of industrialisation. The sacred natural world constituted the primary source of inspiration when composing their poetry. As we have seen, the first works of William Blake –*Poetical Sketches* and *Songs of Innocence and Songs of Experience*— constitute a good example of how Blake displayed his passion for nature as a place full of joy and purity. The poems included in *Songs of Experience*, however, were inspired by other sentiments. Blake acknowledged that experience and devastating time changed human beings and innocence became extinct. Through the lens of Ecocriticism and sense of place, the bond linking him to nature is a spiritual one, as, when he wrote his first poems, he felt that he belonged there and not to a city that damaged people, above all, children. Claudio Rodríguez avowed his profound passion for the natural world from his early years. When he composed *Gift of Inebriation*, it was contemplating nature while walking that provided him with the inspiration that enabled him to write a book which differed from those of his contemporaries. Thus, the connections to nature were biographical and spiritual. The Castilian landscape was imprinted on his poems and on his heart too. Such connections lasted in the subsequent books he published. And though he felt a profound love for the city he was born in, Zamora, he definitely found peace of mind in the natural world.

Despite being separated in both space and time, William Blake and Claudio Rodríguez declared their preference for places where human beings were not exploited. In this sense, they rejected escalating industrialisation and promoted what now is called social ecology, which stands for the regeneration of society through the welfare of nature. As we have seen, their poems analysed here encapsulate a defence of the natural world against a world which was harmful to human beings due to social, political, or religious laws. Should ecopoetry make us understand how beautiful nature is, the poems studied here can be considered

part of such trend. Blake and Rodríguez, as visionary poets and with the help of imagination, understood that the light and purity of nature must prevail for the welfare of all human beings.

6. REFERENCES

Bate, J. (2001). *The Song of the Earth*. Picador.

Berlin, I. (1999). *The Roots of Romanticism*. Princeton University Press.

Blake, W. (1982). *The Poetry and Prose of William Blake*. D. Erdman (Ed.). University of California Press.

Bloom, H. (1997). *The Anxiety of Influence. A Theory of Poetry*. Oxford University Press.

Buell, L. (1995). *The Environmental Imagination. Thoreau, Nature Writing, and the Formation of American Culture*. The Belknap Press of Harvard University Press.

Caracciolo Trejo, E. (2019). Introducción. In E. Caracciolo Trejo (Ed.), *William Blake. Antología bilingüe* (pp. 11-21). Alianza Editorial.

Carbajosa Palmero, N. (2011). Plotino en la poesía de Claudio Rodríguez y el pensamiento de Kathleen Raine. *Campo de Agramante: Revista de Literatura*, *16*, 57-68.

Clark, T. (2011). *The Cambridge Introduction to Literature and the Environment.* Cambridge University Press.

Cross, J. E. (2001, November 2-4). *What is Sense of Place* [lecture]. 12th Headquarters Conference. Western State College, Colorado, USA.

Demicheli, T. H. (1993, May 29). [Claudio Rodríguez:] Cada libro y cada poema mío son una aventura controlada. *ABC*.

Frye, N. (1974). *Fearful Simmetry. A Study of William Blake*. Princeton University Press.

Goodbody, A., & Flys Junquera, C. (2016). From Romantic Pantheism to Eco-Cosmopolitanism: Sense of Place, Belonging and Envirnomental Consciousness. In A. Goodbody & C. Flys Junquera (Eds.), *Sense of Place: Transatlantic Perspectives* (pp. 11-13). Instituto de Estudios Norteamericanos "Benjamin Franklin". Universidad de Alcalá.

Hernández, J. (1999a, July 23). Académico, cumplidor y defensor de la lírica. *La opinión*.

Hernández, J. (1999b, July 23). Siempre quiso volver. *La opinión*.

Ingelmo, L., & Smith, M. (2008). The Poetry of Claudio Rodríguez. An Introduction. In L. Ingelmo & M. Smith (Eds.), *Collected Poems. Claudio Rodríguez* (pp. 13-29). Shearsman Books.

Lefcowitz, B. F. (1973). Blake and the Natural World. *Modern Language Association*, *89*(1), 121-31.

Löwy, M. (1987). The Romantic and the Marxist Critique of Modern Civilization. *Theory and Society* 16(6), 891-904. https://www.jstor.org/stable/657542?typeAccessWorkflow=login.

Mckusick, J. C. (2010). *Green Writing. Romanticism and Ecology*. Palgrave Macmillan.

Nichols, A. (2011a). *Beyond Romantic Ecocriticism. Toward Urban and Natural Roosting*. Palgrave Mcmillan.

Nichols, A. (2011b, June 7). *William Blake*. Romantic Natural History. A Survey of Relationships between Literary Works and Natural History in the Century before Charles Darwin's *On the Origins of Species* (1859). https://blogs.dickinson.edu/romnat/2011/06/07/william-blake/.

Pavón, J., & Mateos, F. (Directors). (1989). *Claudio Rodríguez. El poeta en su voz* [Episode]. Centro de las Letras Españolas, T.V.E. S.A..

Prieto, E. (2013). *Literature, Geography, and the Postmodern Poetics of Place*. Palgrave Macmillan.

Rigby, K. (2004). *Topographies of the Sacred: The Poetics of Place in European Romanticism*. University of Virginia Press.

Rodríguez, C. (1984). A manera de comentario. In C. Rodríguez (Ed.), *Desde mis poemas* (pp. 13-21). Cátedra

Rodríguez, C. (2004). Claudio Rodríguez o la influencia del todo (entrevista de Federico Campbell). In Yubero Ferrero, F. (Ed.), *Claudio Rodríguez. La otra palabra. Escritos en prosa* (pp. 217-288). Marginales Tusquets.

Rodríguez C. (2008). *Collected Poems. Claudio Rodríguez* (L. Ingelmo & M. Smith, Trans.). Shearsman Books.

Sanders, A. (2000). *The Short History of English Literature*. Oxford University Press.

Thomashow, M. (1996). *Ecological Identity. Becoming a Reflective Environmentalist*. The Massachusetts Institute of Technology Press.

Walter, E. V. (1988). *Placeways: A Theory of the Human Environment*. University of North Carolina Press.

Yubero Ferrero, F. (2004). *La poesía de Claudio Rodríguez. (La construcción del sentido imaginario)*. Pre-Textos.

PRY O CUANDO FISGONEAMOS EN LA MENTE DEL PROTAGONISTA DE UNA NARRATIVA DIGITAL

YOLANDA DE GREGORIO ROBLEDO
Universidad de Cádiz. In-EMHis

1. ACERCA DE LA LITERATURA DIGITAL Y SUS GENERACIONES

Con los primeros hipertextos literarios publicados en los años noventa, surgen diversas terminologías que intentan designar a esta nueva vanguardia, así como posibles definiciones que procuran abarcar las diferentes obras digitales que van surgiendo a medida que la tecnología va avanzando. En este trabajo entendemos la literatura digital y la literatura electrónica como sinónimos y entre las múltiples propuestas que surgen para precisar el significado partimos de la realizada por N. Katherine Hayles quien la designa como "born digital" (Hayles, 2008, p. 3). Así, partiendo de su proposición, entendemos por literatura digital a aquella vanguardia literaria o nueva forma de literatura en la que las obras literarias nacen y son leídas en el medio digital siendo imposible su lectura en otro medio.

Las obras de literatura digital han ido evolucionando al mismo tiempo que lo hacían las nuevas tecnologías y cómo al irse desarrollando, los artistas han intentado ir sacando partido de esos avances para poder expresarse. Tal ha sido su evolución que desde muy pronto, desde el año 2008, los teóricos como N. Katherine Hayles o Christopher Funkhouser, empiezan a distinguir varias generaciones de obras digitales. La teórica estadounidense fue quién primero hizo una distinción entre dos generaciones de obras, que pronto fue asumida por la mayoría de la crítica. Su diferenciación es casi prácticamente reconocida por unanimidad en el mundo académico. En concreto ella señala que la primera

generación o la que denomina también como «clásica», incluye a las primeras obras de literatura digital que se caracterizan por el uso de hipervínculos y con «limited graphics, animation, colors and sound» (Hayles, 2008, p. 6). La culminación de este grupo se alcanza en 1995 con la obra *Patchwork Girl* de Shelley Jackson. La segunda generación, la denomina «contemporánea» o «post- moderna» y comprende aquellas obras que surgen con la llegada de la *World Wide Web*, «they use a wide variety of navigation schemes and interface metaphors that tend to deemphasize the link as such» (Hayles, 2008, p. 7). Con la Web aumenta considerablemente el número de obras.

Las principales características de la primera generación pre-web, (como también es denominada esta primera generación), como se ha indicado anteriormente, son bloques de textos (lexías) con enlaces hipertextuales y con pocas imágenes, animación, colores y sonidos que suelen operar con los paradigmas de las obras escritas. Mientras que las obras de la segunda generación desarrollan las capacidades multimodales de la Web y se distinguen por una variedad de esquemas de navegación y con unas metáforas de interfaz que tienden a enfatizar el vínculo como tal (Hayles, 2008, p. 7). Pero las obras siguieron evolucionando y con ellas se fueron añadiendo y modificando las generaciones y su terminología, siendo las diferentes propuestas menos aceptadas unánimemente aunque, en el ámbito de la Electronic Literature Organization, se ha reforzado la clasificación de una tercera generación propuesta por Leonardo Flores.

La tercera generación, que convive con la segunda, la inicia Flores en torno el año 2005 e indica que ésta usa las plataformas ya establecidas con un gran número de usuarios como las redes sociales, las aplicaciones, los dispositivos con pantallas táctiles y los servicios de Web API. Es una generación con un enorme número de audiencia y de producción. Entre las nuevas formas de literatura digital que incorpora en esta generación sitúa a los juegos de Twine, los bots de Twitter, la poesía de Instagram, Gifs y las imágenes de los memes y describe estas obras «as works of of e-literary popular culture that seek ease of access and spreadability (to reference Henry Jenkins' term in Spreadable Media),

and are aligned with the poetics of contemporary digital culture» (Flores, 2019, p. 7) y afirma que esta generación se dirige donde la audiencia está y construye puentes desde el conocimiento que tiene de la plataforma. Responde a nuevos mercados y plataformas y no ha necesitado de la validación del mundo académico para su desarrollo. *Pry*, la obra a la que nos adentramos en este trabajo, podemos enmarcarla en esta tercera generación descrita anteriormente.

2. INTRODUCCIÓN A *PRY*

2.1. CARACTERÍSTICAS DE *PRY*

Pry es una aplicación o una novela-app, para dispositivos con pantalla táctil creada por Samantha Gorman y Danny Canizzaro desde el estudio de EE.UU. fundado por ellos Tender Claws, disponible solo para iOS, es decir para iPhone, iPad e iPod Touch. Se publicó en Apple Store en el año 2014, pero anunciando que era solo una primera parte de la obra, en concreto el prólogo, el apéndice y los capítulos 1, 2, 3 y 6. Dos años después lo completaron con las secciones que faltaban y el epílogo.

Los fundadores de Tender Claws han explicado en diversas ocasiones la obra. Así, Danny Cannizzaro en una entrevista realizada en la Universidad de Rowan describe cómo el propio título *Pry*, cuyo significado en español es «fisgonear», es una invitación a leer, es un gesto que se hace sobre la pantalla, con el pulgar y el índice y además tiene el significado de indagar demasiado en los asuntos privados de una persona. Así *Pry* es la metáfora de abrir los ojos y el pensamiento del protagonista con los dedos y el indagar en los asuntos privados de James. Por su parte, Samantha Gorman, en su página web personal define su obra como una aplicación-novela que re-imagina la forma del libro electrónico o eBook creándose con las posibilidades y potenciaciones de las tabletas. Continúa afirmando que la creación de la simbiosis diseñada materializada en la pantalla táctil y la prosa, revelan la lectura como una cohesión de procesos cognitivos y táctiles. Por ello, Gorman considera que en *Pry* el lector literalmente toca los pensamientos del principal protagonista cuyo mundo interior es el libro en sí mismo. Aquí «leer» —informa— es «pry» es decir, fisgonear, abriendo una narración

no fiable y una memoria cambiada. Un mundo que solo puede existir a través de una simple imitación de las convenciones en la pantalla. (SamanthaGorman). Su presentación de la obra termina explicando cómo su objetivo es implementar gestos táctiles al servicio de contenidos de la historia. Tocando e inclinando la pantalla se coloca al lector en la posición del protagonista. El lector puede utilizar la interfaz para decidir cuánto tiempo el protagonista se centra en su mundo externo vs. mundo interno. La duración de los enfoques cambia los parámetros de las siguientes escenas disponibles. La perspectiva del protagonista James es representada en dos mundos, el mundo interno del protagonista, en un texto flotante, animaciones, vídeos con recuerdos y el mundo externo en vídeo, detallando la experiencia día a día del protagonista. Estos dos mundos combinados están cada vez más mezclados conforme avanza la historia y el lector agota la capacidad del protagonista para ver el mundo exterior.

Como se ha podido apreciar, es una obra difícil de clasificar; en unos momentos, como la aplicación de Apple, se le ha considerado un videojuego, en otros como una obra literaria y algún teórico como Jessica Pressman lo han considerado un videojuego y una novela ya que la experiencia que ofrece *Pry* es «gaming is reading, and reading a novel is a game» (Pressman, 2018, p. 264). *Pry*, es definida en la página web oficial de Tender Claws como una película híbrida, un juego, una novela que es una aplicación, o una novela creada para dispositivos móviles iOS. Así pues, nosotros podemos considerarlo como una obra literaria con elementos propios del videojuego tales como la necesidad de adquirir los diamantes para completar el final.

En la novela se difuminan las fronteras entre leer y mirar una pantalla. Es un proyecto en el que se integran imágenes estáticas y en movimiento, sonido y texto, y la trama avanza a través del contacto físico de los lectores al abrir, pellizcar, acariciar, extender y golpear el texto y las imágenes en la pantalla. *Pry* explora el potencial metafórico de la interfaz, abriéndose al texto. Esto es, fisgar, indagar en los asuntos de James, dentro de su mente, mientras que el texto cerrado nos invita a mirar hacia fuera del mundo (Wills, 2016, p. 12).

2.2. ESTRUCTURA DE LA OBRA

La obra nos cuenta, en inglés, la historia de un excombatiente de la Primera Guerra del Golfo. Seis años después, James, que así es como se llama el narrador, vive en EE.UU. y trabaja como consultor de una empresa de demolición bajo la supervisión de Luke, su antiguo jefe de pelotón. En algunas ocasiones, James pierde la visión, lo que le causa preocupación ante la imposibilidad de continuar con su trabajo. Además se encuentra turbado con recuerdos del pasado, tiene alucinaciones y su subconsciente entra en conflicto con su narración, la que él mismo admite como ocasionalmente falsa, en otros momentos narra versiones contradictorias de los hechos, es decir, nos encontramos ante un narrador no fiable o no fidedigno.

Pry está compuesta por un prólogo, un apéndice, un epílogo y siete capítulos. A cada uno de ellos se puede acceder desde la tabla de contenidos. A diferencia de la obra anterior en el que la selección de acceso era limitada a ciclos de cuatro elementos, aquí se le posibilita al lector acceder al capítulo que desee. No obstante, al estar cada uno de ellos numerados, de alguna manera se le invita a seguir el orden establecido. A su vez, cuando se realizan múltiples lecturas y recorridos en el capítulo, se le recompensa con un diamante o estrella, característica de un sistema de exploración propio de los videojuegos. Pero no se obtienen en todos los capítulos, sino únicamente del 1 al 6, y hasta un máximo de cuatro diamantes en cada uno, con ellos se abre más material en la sección del Apéndice. Como muestra de cómo esta obra ha utilizado todas las posibilidades que este medio ofrece, el iPad, se puede leer la obra tanto de forma horizontal como vertical.

3. ADENTRÁNDONOS O FISGONEANDO. CAPÍTULO A CAPÍTULO

La dificultad de acceso de esta obra, así como la importancia de las posibilidades que ofrece al lector, nos lleva a proponer esta lectura atenta a *Pry* para ello se describirá y explicará cada uno de sus capítulos y con ello ir adentrarnos en la novela para ir descubriendo sus aportaciones.

3.1. "PROLOGUE. WATCH"

Iniciamos la andadura el prólogo. Al que invitan a mirar, observar, es decir, ya con el título se predispone al lector a visualizar una película a modo de presentación del protagonista.

En esta primera parte a través de un breve vídeo se introduce a quien será el protagonista y narrador de la obra. El primer fotograma que aparece es el exterior de una típica casa en un barrio de clase media de EE.UU. Con cámara fija la imagen se traslada de la fachada de la casa a su interior, donde, con una rápida imagen, se observa primero una cocina y después un pasillo donde al fondo se ve una habitación con un joven que está haciendo la maleta, en concreto una bolsa. El siguiente fotograma es la perfecta colocación sobre la cama, en pequeños montones, de sus pertenencias y cómo James, nombre que conoceremos posteriormente, tiene entre sus manos un álbum de recuerdos. Aparece después un hombre de mediana edad, el que parece ser el padre del protagonista, Rick Agar, conduciendo una camioneta estilo ranchera hasta parar justo delante de la casa donde toca el claxon. Mientras suena la bocina la cámara se mueve a un primer plano de James que parece haberse distraído con el sonido y se acerca a mirar a través de la ventana. Aquí, el ángulo de la cámara cambia para describir los hechos desde la mirada de James, desde su punto de vista y así observamos cómo sus manos mueven las persianas venecianas para ver quién es el que pita y la cámara que anteriormente era estática se mueve ahora como la cabeza del joven que quiere ver. Vuelve a separarse la cámara y desde fuera muestra sus manos y cómo estas recogen todo lo que estaba sobre la cama con rapidez. James se dispone a salir de la casa cuando parece que se acuerda de algo y de repente aparecen unas imágenes antiguas, un antiguo video casero donde un niño pequeño juega con dos perros y de fondo se oye la voz de una mujer, a quien se le verá en un segundo momento cuando el niño vaya hacia ella. Las imágenes dan a entender que ella puede ser su madre. Entre estas dos escenas, James busca al perro y le corta un mechón de pelo que guarda en una bolsita de plástico grapada en el álbum de recuerdos. Rick que sigue esperando fuera, vuelve a tocar el claxon. Cuando por fin sale James de su casa, su padre le recuerda la hora, reflejando que tienen prisa mientras él se sube al

coche. Se les ve y oye charlando sobre el perro mientras van por las calles del barrio, mostrando las casas, los árboles, las banderas del país, etc. El prólogo termina con dos escenas militares, en la primera un avión militar despega y en la posterior tres militares están en un campo militar en el desierto, éstos son dos jóvenes varones, uno es James y el otro es quien sabremos será Luke, el tercero es una mujer que posteriormente se revelará que es Jessie. Esta escena aumenta de velocidad con ráfagas de los rostros de los personajes y de diferentes escenas de lo que parece han vivido allí, así hasta su fin.

Cuando los capítulos terminan y se inicia uno nuevo, la cabecera del siguiente episodio aparece en pantalla.

3.2. "CHAPTER 1. BELOW AND ABOVE"

El primer capítulo comienza con la pantalla en negro y sobre ella aparecen en blanco las palabras «6 years later». La pantalla se acerca al rostro de Jessie, después a la de James que está tumbado en una cama, la cámara se va aproximando poco a poco a su cara hasta llegar finalmente a su ojo. Tras esta escena todo aparece en negro y unas letras en blanco que dicen «awake, but not fully. What time is it?» Y debajo un dibujo y una nota sobre lo que el lector ha de hacer para continuar con la obra: «spread and hold open to see through James' eyes», se nos explica cómo debemos proceder, cómo extendiendo y manteniendo los dedos abiertos, podremos ver a través de los ojos de James. Desde eseste momento se indica ya cómo los gestos habituales del iPad serán empleados para leer la obra: como *pinch* («pellizcar», es decir cuando colocamos el dedo índice y el pulgar en la pantalla y los acercamos hasta que se tocan), *spread hold* (el movimiento contrario, cuando se separan el índice y el pulgar, los extendemos y mantenemos abiertos, lo denominaremos abrir). Así, la única forma de continuar es manipulando la obra. En las instrucciones se explica el significado que van a tener estos movimientos, así cuando se abre con los dedos se verá a través de los ojos de James y si se unen los dedos o se pellizca la pantalla, el lector se encontrará en su subconsciente.

Al abrir sus ojos el lector observa el techo, es decir, ve en primera persona del singular, observa desde James, desde sus ojos, se encuentra en

el interior del narrador que está tumbado en la cama mirando el techo y por tanto también el lector está en la misma postura observando lo mismo. Se ve un humo negro que asciende hasta el techo convirtiéndose en una mancha. El paisaje sonoro se llena con un zumbido suave, probablemente causado por el flujo de aire y el tráfico distante. Tras levantar el lector los dedos de la pantalla, ésta vuelve a los pensamientos internos de James: «Right, can't move» y vuelven a mostrar un dibujo explicando el gesto de pellizcar y cómo con él se entra en su subconsciente. Cuando el lector pellizca la pantalla y entra en el subconsciente de James, se encuentra con palabras e imágenes parpadeantes, a este estilo de palabras que de manera rápida aparecen y desaparecen como instantáneas que apenas se pueden leer, se denomina RSVP, Rapid Serial Verbal Presentation. El artista, en este caso el dúo de artistas que destacan por el uso de este recurso, fueron los coreanos del «Young Hai Chang Heavy Industries» en su poema *Dakota*. En *Pry* se emplea para evocar los pensamientos que son fragmentados y por naturaleza esporádicos (Cannizzaro). Las palabras que se leen, el subconsciente de James dice:

> patient / exhibits / intermittent / muscle / atonia / episodes / at / sleep / or / in / onset / of / waking / typical / for / subjects / to / experience / visions / of / intruders / imparting / violent / and / sudden / damage" (Pry, capítulo 1)98.

Una vez ha terminado la secuencia de palabras, la pantalla se pone en negro, su subconsciente se interrumpe, al igual que puede ocurrir en la vida. A medida que el lector abra o pellizque irá adentrándose en los pensamientos, en el subconsciente y en lo que James ve. En este capítulo se relata el cuento que de niño le leía su madre: *The Velveteen Rabbit*, se verán imágenes y palabras parpadeantes a veces incluso de forma simultánea. En esas imágenes se aprecia a Luke y a Jessie en sus trajes

98 Se utiliza la barra oblicua para separar las palabras que de forma breve aparecen en la pantalla y desaparecen antes de que aparezca la siguiente.

militares. El subconsciente se refiere al presente y al futuro como «will / he / come / tonight?» y a un supuesto viaje de caza.

El capítulo transcurre con James, y el lector desde él, en la cama. Desde ahí proporciona la información. Tumbados se aprecia cómo entran por las persianas venecianas las luces de los coches, así como el sonido de los mismos. En un momento parece que suena la puerta y en su pensamiento dice «The door». Al abrir los ojos, se sigue viendo el techo y en sus pensamientos, conjetura sobre quién vendrá mientras que su subconsciente continúa con el viaje de caza.

Al volver a abrir los ojos, aparece una mujer que se mete en la cama sobre él, en el pensamiento se puede leer: «c». Pero, al continuar con los ojos abiertos, se observa cómo la joven le mira fijamente a los ojos, levanta la mano y le clava un cuchillo en los ojos. Tras ello, surge un conjunto de imágenes, de ruido y de explosiones que parpadean rápidamente, un paquete de cartas y las gafas agrietadas de James flotando hacia el techo. El capítulo termina.

3.3. "CHAPTER 2. SOUTH BAY IMPLOSION"

Se inicia con la pantalla en negro y una voz en off que repite: «Five minutes warning. Five minutes warning» y escrito, su pensamiento:

> 10:15 am. Demolition of the Hartman Plant. Five more minutes. 6 months since I started on this project. Luke's coming to supervise. (*Pry*, capítulo 2.).

En este capítulo el lector puede ir escogiendo entre el subconsciente, lo que ve y lo que piensa a través de los gestos de la mano. Así, si el lector abre sus ojos, encuentra a James en un lugar donde van a demolerse unos edificios industriales, él está chequeando unas casillas en un documento sobre la seguridad de la demolición. Mientras su subconsciente nos sitúa en una cuenta atrás iniciándose en el número 300 con imágenes de fondo que, como destellos, aparecen y desaparecen, son capturas del rostro de Jessi, baraja de cartas, pero de las usadas por el ejército de los EE.UU. con el rostro de los enemigos, gafas, etc. Si el lector opta por regresar a lo que James ve, se encuentra ante diferentes

escenas que pasan de una a otra de manera abrupta, son imágenes estáticas que se acercan mucho y se detienen en ellas: un árbol, el campo de alrededor, los edificios, un cartel roto de prohibido el paso, etc. Es una mirada que parece externa a James. Pero, poco después se vuelve a lo que parece otra vez su interior, mirando nuevamente desde él. Así surge un hombre con una camisa clara, barba y casco de seguridad de obra, Luke viene sonriendo hacia el lector, hacia nosotros, hacia James. Cada vez que el lector suelta los dedos, lee los pensamientos que relatan el miedo a que algo salga mal, como el viento que puede importunar todo, cómo los nervios hacen que su camisa se humedezca. Además, muestra cómo va recordando todo lo que había que hacer y se sorprende por la cantidad de gente que acude a ver la demolición. Además, al ver a Luke piensa lo bien que se conserva y va reaccionando a lo que ve: «hadn't shaved», etc. Le recuerda que le va a ayudar a mudarse ese fin de semana. Después piensa en Jessie, un primer plano de su rostro. Un pensamiento que perdura, mientras su subconsciente continúa en la cuenta atrás, con las imágenes descritas anteriormente y después ráfagas de palabras.

Si se continúa con la visión de James, Luke está junto al lector (junto a James), charlando, y se aprecia cómo el narrador pierde visión, la vista se emborrona, al alejarse, la vista se recupera. En el vídeo, el tiempo de demolición ha llegado, todos los trabajadores claman la cuenta atrás, desde el 10 al 1 y la planta Hartman se derrumba, mientras su vista vuelve a desdibujarse hasta que solo se vislumbra una luz amarilla y roja. Si el lector suelta los dedos antes de que termine la demolición, lo que piensa el narrador es en escenas de la guerra, donde él y sus dos amigos están en el desierto, en una tienda de campaña, pero la mirada es desde el exterior, desde una tercera persona, ahí se ve a James jugando con la consola Gameboy y también surgen unas imágenes de misiles lanzados contra objetivos. Cuando el vídeo termina, en su pensamiento aparece Luke acercándose a él, pero más joven, en el desierto, sin barba y con uniforme militar, le toca el hombro diciéndole «hey», si abre a lo que ve, es Luke tras la demolición preguntándole si está observando, James murmura algunas palabras disculpándose y Luke le

dice que se marche ya, todo esto sin la visión en los ojos. En este segundo capítulo nos encontramos cómo su relato está mezclado con su subconsciente, con sus recuerdos y con su posible estrés postraumático. El capítulo termina.

3.4. "CHAPTER 3. JACOB AND ESAU"

Se inicia con una escena cinematográfica en blanco y negro donde una mano lee unas páginas de un libro desgastado, con agujeros y escrito en braille. Tras unos segundos, en la pantalla en negro van apareciendo palabras escritas formando un párrafo en braille. Una pequeña luz, a modo de huella digital, se desliza de izquierda a derecha sobre la línea superior invitando al lector a hacer lo mismo. Al realizarlo, el lector escucha a James leyendo un extracto del Antiguo Testamento, en concreto un pasaje de Jacob y Esaú, como ya nos indica el título del capítulo, y aparecen también unas imágenes de fondo. Según sea el ritmo de lectura con el dedo, se visualizarán unas escenas u otras. Si se va al ritmo que la huella muestra, se escucha a James con confianza y fluidez, si por el contrario el ritmo es menor, su voz es de duda, la entonación refleja dificultad para entender y leer. Cuando se va al ritmo que se indica, las imágenes son una grabación casera donde dos niños juegan junto a su madre y su perro negro. Si por el contrario se disminuye la velocidad, a esas imágenes domésticas se le intercalan escenas del campamento militar, donde aparece unas veces Luke, otras Jessie, otras aparecen los dos o lugares donde se encuentran. Como se ha indicado, James lee un fragmento del libro del Génesis: «there were indeed twins in her womb. The first to be born was red, altogether like a hairy cloak; so they named him Esau. Then his brother was born, with his hand grasping Esau's heel; so they named him Jacob. (Gn 25: 24b-26a)». Como ejemplo del cambio de imágenes según la velocidad, al ir rápido en la palabra «twins» aparecen dos niños pequeños, uno rubio y otro moreno jugando con una pelota de plástico azul grande, mientras que al ir a ritmo más lento con esa palabra aparecen James y Luke vestidos de militares caminando por el desierto haciendo un paralelismo entre los mellizos de la Biblia y el narrador y su amigo.

El capítulo está formado por cinco lexías diferentes en braille con imágenes al ir desplazando el dedo. Todas ellas siguen el esquema que hemos indicado con anterioridad. Es en el «modo despacio» en el que se va dando más información, donde se descubre cómo James compara a Luke con Esaú y a él con Jacob. Además, las imágenes del presente y del pasado llevan a pensar que James hizo algo, al igual que Jacob, que necesita el perdón de Luke/Esaú: «Perhaps he will forgive me». Después hace referencia al momento en el que Jacob se pelea por la noche con un ángel de Dios, de esa lucha Jacob sale victorioso y se le concede un nuevo nombre. En el relato de *Pry*, en la lucha aparece la imagen de un superior militar que le mira a la cara y dice algo, además, una máquina de un oculista, un ojo, letras del oculista. Pero, el capítulo no termina como el texto bíblico, donde ambos hermanos se abrazan y perdonan, sino que finaliza con las palabras dirigidas a Jacob después de la pelea y antes del perdón: «Now Jacob looked up and saw Esau coming toward him with 400 men» tomadas de Génesis 33, 1. Si al inicio del capítulo se reproducía una imagen de una mano leyendo sobre un libro en braille, ahora concluye con el cierre del libro que está sobre las piernas de un chico y cómo la mano acaricia las solapas de ese gran libro que tiene agujeros, como de balas, que atraviesan la portada. El capítulo termina.

3.5. "CHAPTER 4. SUPER 8"

Es un capítulo que, al igual que los anteriores, a medida que se relee y se obtienen más diamantes, el contenido disponible al lector aumenta. Así, se inicia desde su pensamiento, en concreto desde la pregunta: «When will the attack happen?» A partir de esa lexía, el lector puede, como en otros capítulos, mirar con los ojos del narrador, o adentrarse en su subconsciente. Al mirar por primera vez solo se aprecia un círculo de luz que no permite ver nada, poco a poco se le permite al lector poder ver, haciéndolo desde sus ojos, así se percibe que, como en el primer capítulo, el lector y el narrador están tumbados, esta vez observando a Luke que está jugando a las cartas sobre una mesa de madera. Están en una habitación de un apartamento y la mirada se nubla. También se escucha, entre el ruido y la música, las palabras que sobresalen de Luke preguntando: «can you hear me?», parece que hay algo que no está bien.

La televisión encendida se ve con nitidez, ahí la vista no falla. Lo que se aprecia en este capítulo, tiene al igual que su subconsciente y pensamientos, un sentimiento de confusión y de surrealismo. El ángulo de la imagen está torcido, Luke habla pero no se le hace caso, se levanta acercándose de forma borrosa a James y le da un pequeño golpe para despertarle y desplaza a la esquina de la habitación donde pasa una puerta viéndosele en sombras, parece que está arreglando algo, al salir de ahí lleva una linterna encendida enfocando a los ojos de James y preguntando «all Good» y el pensamiento de James es: «it's all Good» y parece que se ve a Luke clavando algo en el ojo a James.

Los pensamientos por el contrario son muy diferentes, en ellos se lee «the attack» o su espera a que Luke finalice algo, «Luke's taking forever tonight. He's usually quick.» Aunque también aclara: «like all those times we played poker in the Rec, he won't take no for an answer. Tonight, he 's patient». El subconsciente surge con lo que definimos anteriormente como RSVP, entre las palabras que leemos encontramos: «cat / toying» «with / wild-eye / rat / greyball / clenched / around / ferocious trajectory / think of something else»; otras veces, en vez de palabras son imágenes como un sacacorchos, una pala militar, un portaminas, etc. El subconsciente va relatando su confusión, el resentimiento y la culpabilidad que siente ante Luke, también la posibilidad de ser neurópata. También surge en este caos su infancia, por ejemplo, cuando su madre y él están jugando a un juego en braille, juntos, porque ella parece ser ciega. En el subconsciente James siente que Luke le ataca con una pala militar, similar a la escena del cuchillo del primer capítulo. El capítulo termina.

3.6. "CHAPTER 5. THE RED BRIDGE"

Si no es por la aparición momentánea de la imagen del inicio del capítulo 5, puede parecer que se continúa en el capítulo anterior, ya que, si los dedos se abren para ver, se aprecia que se encuentra en el inicio de un día, donde James sigue mirando a la silla vacía donde antes estaba Luke. La luz del amanecer, su brillo a través de la ventana, crea un contraste con la oscuridad borrosa de la noche anterior. Se observa además cómo la visión borrosa y la confusión que dominaba el capítulo anterior, por la enfermedad o alguna sustancia que se hubiera tomado, han desaparecido, y ahora su vista es clara y aguda de nuevo. La nueva

realidad le hace dudar a James si imaginó o no la presencia de Luke, el lector lo constata cuando en un primer momento James expresa «Luke is gone now», y al añadir posteriormente "was never here. We haven't spoken in a week». En este punto de la novela el propio James reconoce que puede experimentar alucinaciones. Cuando el lector abre nuevamente los ojos del narrador, éste está ahora en un coche, viajando en una autopista, supuestamente hacia un nuevo lugar de demolición ya que, según nos relata con sus pensamientos Luke le dio «one last job», uno que no necesita de precisión, su subconsciente revela que lo que realmente se dice es que Luke no confía en él. Con todo piensa «it's just until my vision gets better». Además, James a través de su subconsciente va relatando vivencias tenidas por ellos tres en Oriente Medio y en este momento al lector se le dan informaciones importantes que permiten entender escenas de los capítulos anteriores y comprende cómo murió Jessi. Ella falleció a causa de un misil que impactó en su barracón.

Mientras observamos a James caminando por el puente, haciendo un plano del mismo, a través de su pensamiento, de su subconsciente y de lo que ve, el lector va constatando cómo el relato del narrador no es fidedigno, entremezcla diversas versiones de lo acontecido. Por ejemplo, cuenta cómo Luke le ayudó a hacer la mudanza y al terminar éste encontró la Biblia en Braille de James. El narrador no reconoce la importancia y el significado del libro y expresa su deseo de tirarlo a la basura. Antes de hacerlo Luke coge la escopeta de aire comprimido del protagonista y recoge una cabeza de yeso que en capítulos anteriores aparecía rompiéndose en pedazos y la coloca contra la pared, sitúa la Biblia en medio y le pide a James que dispare, éste falla, no así Luke quien le recuerda que sabe que no ve bien, James es capaz de reconocer que prácticamente no ve y escucha cómo su amigo le expone que no puede seguir trabajando y que él no puede seguir cubriéndole en la empresa, le pide que se retire y viva de la pensión y de las ayudas que le puedan dar. Ante la realidad verbalizada por Luke, James se levanta y expresa que aún puede realizar más trabajos. Cuando abrimos los ojos, el narrador está en el puente interactuando con otro trabajador, también se puede oír el pensamiento que éste le produce. De diferentes maneras

se relata también la necesidad de echarse unas gotas en los ojos. Mientras continúa revisando el puente, su relato interno es expresado con palabras, mientras que su subconsciente lo realiza con escenas cinematográficas bastante largas, al igual que lo que ve. Los tres niveles se complementan y van mostrando diferentes aspectos de la misma narrativa. Si continuamos mirando a través de James, apreciamos que tiene éxito, ha llegado al final del puente haciendo la inspección. En su subconsciente, ordena los restos de la escultura y toca tiernamente los agujeros en la Biblia braille de su madre. Cuando el lector abre los ojos de James, su visión sigue borrosa, pero en su narración interna James se anima a sí mismo, «keep going». Al llegar al final del puente se encuentra con una visión que desafía la realidad física, el libro en braille fluye en el aire, ardiendo en llamas. El capítulo termina.

Pero antes de continuar con el capítulo siguiente hay que detenerse en algunos aspectos que son diferentes a otros capítulos. Primero hay que recordar que éste se publicó en una segunda etapa, dos años después del primer lanzamiento, un dato importante pues su complejidad técnica es mayor. Así, si en la mayoría de los capítulos las decisiones del lector apenas afectan al relato, aquí sí. Si el lector opta por mantener los ojos abiertos de James en vez de intercalarlo con los pensamientos y el subconsciente, entonces la vista de James se nubla y cae al agua para posteriormente aparecer en un desierto caminando por las vías de un tren, en este momento al lector solo se le permite leer el subconsciente. Otra posibilidad se basa en la combinación que realiza el lector, si éste escoge leer solo los niveles de conciencia, al llegar al final del puente, en vez de encontrarse con el libro en llamas, James caminará por la estructura inferior del puente continuando con su inspección. Esta posibilidad también termina con James apareciendo repentinamente en un desierto, esta vez en las ruinas de un edificio demolido. La tercera posibilidad es la que tuvimos en cuenta en el párrafo anterior al describir el capítulo, finalizando éste con la Biblia en llamas. Los diferentes caminos no afectarán a los resultados de los capítulos siguientes, pero solo se obtendrán todas las recompensas de diamantes si se leen todas las opciones y por tanto solo cuando esto se realiza es cuando el lector logra desbloquear el apéndice de la novela. El capítulo termina.

3.7. "CHAPTER 6. DHAHRAN, SAUDI ARABIA"

No encontramos ante el clímax de la obra. Aquí se observa cómo el texto que aparece ante el lector se expande cada vez que se abre con los dedos y en algunos momentos éste se rasgará y ofrecerá imágenes cinematográficas. Una vez más apreciamos cómo todas las características, propiedades y elementos que ofrece el iPad posibilitan esta obra multimodal, ofreciendo una experiencia diferente.

Danny Cannizzaro en su trabajo de fin de máster explica la estructura de este capítulo al que considera uno de los más difíciles de codificar. Indica cómo para su realización, insertó el texto como objetos y a estos los llamó «textlets», que él mismo define como «textlets are chunks of writing that are non-divisible and will always stay together graphically» Su tamaño varía, desde una única palabra a una línea completa de texto. Cada uno de estos «textlets» es lo que el lector con los dedos extenderá apareciendo tras ello más «textlets» para leer. Una vez que se haya completado una serie de expansiones de textos, aparecerá un vídeo. También se puede acceder al subconsciente de James en algunos momentos.

Al iniciar el texto, si no hemos cambiado la configuración de la obra, aparece la pantalla en blanco en contraste con el negro habitual y el texto de la narración interna de James en blanco. El único movimiento que se nos permite, en un primer momento, es el de abrir los ojos dando lugar a más texto en lugar de las escenas cinematográficas de otros capítulos, ampliándose el párrafo. Sin embargo, las nuevas líneas no se pueden abrir infinitamente, cuando el lector ha leído todos los «textlets» de ese momento, el texto aparece rasgado y emergen escenas cinematográficas o palabras intermitentes entre las líneas. En ese instante, las líneas por las que se ha abierto se vuelven grises para indicar que no se pueden introducir más. Las palabras parpadeantes que se asemejan a las imágenes vistas en el subconsciente de James culpan a éste por la deshonestidad, diciendo, por ejemplo, «you / made / it / all / up / again" y "you / are / a / liar» (Pry, capítulo 6). Además, las nuevas líneas de texto no sólo cambian el contexto del evento (como se ve en las dos citas anteriores), sino que también a menudo contradicen lo que James acaba de decir.

En este capítulo James narra su conflicto interno causado por la relación amorosa de Jessie y Luke. James también está enamorado de Jessie, pero esos sentimientos no son correspondidos. A través de un diálogo escrito, en el que las letras de uno aparecen en la parte superior de la pantalla y en las del otro en la parte inferior, y posteriormente en escenas cinematográficas, Jessie y James terminan teniendo una discusión cuando ella se entera de sus sentimientos y de cómo él ha contado a sus superiores su relación prohibida con Luke. A esa pelea llegaron cuando James le muestra a Jessie su álbum de recuerdos donde había recogido los momentos vividos con ella y estaban colocados junto a los de su madre. Ante ello reacciona diciéndole que su álbum es «some / grade / A / stalker / shit» y amenaza con contarle todo a Luke. Aunque el diálogo aparece después de que Jessie es representada cinematográficamente tumbada en el suelo, la forma verbal, así como el fondo que se ha vuelto blanco, sugieren que el diálogo puede ser narrado después de la pelea, lo que significa que Jessie ya puede haber muerto. Durante la expresión anterior, la pantalla es blanca, pero en medio se vuelve negra, posiblemente simbolizando la muerte de Jessie y/o las historias cambiantes de James. No está claro qué es lo que sucedió realmente ya que en otro escenario James narra cómo tuvo un «red fear that I forgot my mask» en un momento en que una bomba golpea el campamento. James describe un episodio disociativo en el que se siente como si no controlara su propio cuerpo, sintiendo como si estuviera viendo sus propias acciones desde fuera. Mirar entre estas líneas oscurecerá aún más los acontecimientos: las palabras parpadeantes indicarán «except/it/didn't/happen/like/this» and «you / know / it's / her / arm» (*Pry*, capítulo 6). En la narración no se puede distinguir si la culpa de James es causada por él realmente o si es el sentimiento de «survivor's guilt». Las experiencias disociativas, los síndromes postraumáticos, son bastante comunes en momentos de grave angustia, al igual que los sentimientos de culpa del soldado si ha sobrevivido cuando otros no lo han hecho. Cualquiera que sea el caso, Jessie ha sufrido lesiones graves; James describe cómo una mujer, que parece ser Jessie. En un relato diferente al anterior, la explosión ha malherido a Jessie y cuando James la alcanza, «her face gurgles where I touch it», lo que hace que James

«retch into my mask when her skin separates in my palm» (*Pry*, capítulo 6). Luke aparece en la escena y consigue que James abandone el edificio; Jessie se queda atrás. El capítulo termina.

3.8. "CHAPTER 7. CAMP"

La estructura de este capítulo es similar al anterior, pero en vez de abrir el texto, lo hacemos con imágenes y escenas cinematográficas, siendo éstas la mayoría del capítulo. Tanto al pellizcar como al abrir, se mezclan las escenas del pasado militar con las del presente, como imágenes del puente, de la Biblia, etc. Estas escenas, en un primer momento, no contienen ningún diálogo. La narración audiovisual representa a James y a Luke, vestidos con uniformes militares, montando un campamento en un desierto, supuestamente en el Medio Oriente, charlando, por ejemplo, sobre lo que harán cuando regresen a casa. También hay escenas de Jessie ofreciendo agua a James e invitándolo a unirse a ella y a algunos otros soldados en un juego. Se ofrece una nueva versión de lo que le sucedió a Jessie cuando la narración escrita aparece en la pantalla: «Alright, / let's speak of her / let's speak of her» (*Pry*, capítulo 7). En esas escenas, Jessie muestra su enfado al enterarse de que James había comunicado a sus superiores la relación de Luke y ella, siendo la razón por la que iba a haber una audiencia de fraternización. Jessie decide no unirse al juego de cartas con los demás soldados, al que sí asiste el narrador, posiblemente porque Jessie lo invitó a hacerlo. En cambio ella, mientras sus compañeros juegan, permanece en otro edificio el cual es bombardeado. James se culpa así mismo, afirmando que «she wasn't at the game because of me». La narración que se puede leer, consuela a James: «Jessie was her own person James/we all make our own choices». La forma visual del texto no sugiere una voz externa, ya que no contiene comillas ni ofrece ningún otro signo visual de un agente extraño. Sin embargo, también es posible que alguien que no sea James haya pronunciado estas palabras. Debe recordarse, que James narra la historia al lector, lo que significa que James puede intentar desempeñar su papel e intentar buscar la complicidad y el favor del lector. En cualquier caso, la identidad de esa voz sigue siendo ambigua. El capítulo termina.

3.9. “APPENDIX”

También llamado «Álbum». El lector se encuentra con el libro en braille ardiendo, flotando y girando horizontalmente en el aire. Tanto si abrimos los dedos como si pellizcamos, se producen sonidos de combustión intensos, un reflejo tenue de un papel en llamas arrugado en el fondo y al soltar, la pantalla se llena completamente de texto. Si el lector la abre, las letras se agrandan hasta quedarnos con solo un fragmento del texto delante, si por el contrario pellizcamos, el texto minúsculo se extiende. Pero si deslizamos de forma rápida toda la pantalla hacia uno de los lados, aparecen fotografías y objetos, fechas, postales, etc., surgen y se desvanecen rápidamente delante del texto. Al obtener más diamantes tras la lectura de los capítulos, el lector será capaz de revelar más objetos y nuevas líneas de texto. Entre los diferentes puntos en el tiempo que aparecen y desaparecen delante del texto, «October 1984», «May 1975», «June 1980», etc. El texto continúa en segundo plano sobre la pantalla, cuando surgen imágenes, éste se mueve indicando el texto que hemos de leer que está relacionado con las imágenes o fechas, deslizándolo lentamente el lector será capaz de ir leyendo frases. En este capítulo, el receptor de la obra averigua que la madre de James era una periodista que viajó al Líbano para escribir una historia, pero nunca regresó.

Los cambios repentinos entre diferentes temas y voces son sintomáticos de la resistencia de James a narrar sobre recuerdos dolorosos. Así, en lugar de elaborar o comentar el artículo de noticias y la desaparición de su madre, James cambia el enfoque, intencionadamente o no, a su propia persona. El estilo fragmentario de la narración también se suma al tono de flujo de la narración, se siente como si el lector se encontrase con los pensamientos de James en lugar de con un texto perfeccionado posteriormente, aunque el efecto se ironiza debido al estilo extremadamente detallado y documental de los artículos de noticias. El estilo fragmentario también se puede leer como un reflejo de sus experiencias de niño: incidentes caóticos y graves se mezclan con la vida cotidiana y gotas de alegría que un niño encuentra en su vida (Salminen, 2020, p. 44).

La mayor parte de la narración trata de los recuerdos de la infancia de James, especialmente aquellos donde su madre está presente, ella está

representada como una cuidadora cariñosa, tierna y amorosa, que, sin embargo, pasa gran parte de su tiempo trabajando. Se informa al lector que la madre enseñó a su hijo a leer la Biblia en braille con el libro que ella había heredado de su padre que era un predicador bautista. ¿Quizás estaba destinado a quedarse ciego? ¿Es resultado de la predestinación? Además, las líneas que se vuelven accesibles con más diamantes revelan que James sólo se fue a la guerra para averiguar más sobre la desaparición de su madre. Esta revelación pone el núcleo de la historia bajo una nueva luz: tal vez el trauma más grave se vincula con el destino de la madre de James en lugar del romance de Jessie y Luke; quizás James realmente está contando la historia de su madre a través de la narración que realiza de Jessie (Salminen, 2020, p. 45). Todo esto puede considerarse como un ejemplo de la complejidad de los traumas, en este caso de James y su renuencia a compartirlos, demostrando cómo la vida de una persona con síndrome postraumático es sobre todo ansiedad, desregulación emocional (embotamiento, pero también con fuertes reacciones de todas las emociones), dificultad para establecer un proyecto de vida, recurrencia de los recuerdos o lo contrario, evasión de cuanto le recuerde de algún modo, su culpabilidad.

3.10. "EPILOGUE"

El último capítulo de *Pry*, el epílogo, comienza con una frase, «six months later», y la imagen que se muestra es la de una persona que está sentada delante de una televisión en la que sale George Bush. Jr. anunciando la guerra contra Irak en el año 2003. La estructura narrativa se está multiplicando de nuevo, la pantalla muestra un cuadrado lleno de texto, si no tocamos la pantalla aparece el texto que se va acercando, aumentando su tamaño. Si abrimos, las imágenes de George Bush Jr.; si pellizcamos, se muestran imágenes documentales reales de George Bush padre anunciando la guerra contra Irak en 1991. El texto funciona de forma similar al visto en el apéndice, si lo deslizamos se presentan una serie de palabras que son fragmentos que pertenecen al anuncio de Bush Junior y en el juramento estadounidense de alistamiento para el servicio militar. Después de algún tiempo, al pellizcar la pantalla se volverá a apreciar la escena de inicio de James y Rick conduciendo el coche visto en el prólogo. Se termina cuando el teléfono de James suena en su existencia actual, aquí ya no se puede manipular la pantalla, James contesta el teléfono y saluda a Luke. La obra termina.

4. AL FINALIZAR LA OBRA

Pry es una obra multimodal que explota al máximo las posibilidades y características que el medio, esto es, el iPad ofrece, logrando que la literatura digital dé un gran paso en la interacción y multimodalidad de sus obras para construir el relato. Pero, además, estas posibilidades y características del medio son empleadas en esta obra para reflejar a un narrador en primera persona que está turbado y posibilita que el lector pueda acceder como si fuese el mismo narrador, a ese caos y fractura personal. Se debe agregar que la multimodalidad con todos los recursos utilizados y que se han analizado, posibilita que el lector sumergido en la confusión de James, pueda ir estableciendo la relación entre los personajes, el amor entre ellos, lo que le aconteció, por qué sus acciones le provocaron TEPT. Además, se logra que se empatice, que se pueda poner el lector en su lugar, al ver, oír y confundirse como lo hace la voz narradora. Finalmente, la guerra, y su repetición años después hacen reflexionar también en alguna de las consecuencias concretas que ésta provoca y la situación de los veteranos años después. Al lector se le hace cómplice al tener que abrir los ojos, observar, etc. y para ello se emplean recursos como la fractura de la cuarta pared, la cámara subjetiva, la interacción del lector con sus gestos, etc. No obstante, esta complicidad lleva al lector a una mayor inmersión en la obra, siempre que sea un lector competente.

5. REFERENCIAS

Cannizzaro, D. W. (2015). *Pry* [Trabajo fin de Máster. Universidad de California, San Diego]. Repositorio Universidad de California.

De Gregorio Robledo, Y. (2019). Analysing E-lit as Work of Literature: Is It Possible?. *Journal of Comparative Literature and Aesthetics*, 42, 109-115.

Flores, L. (7 de abril de 2019). Third Generation Electronic Literature. *Electronic Book Review*. https://doi.org/10.7273/axyj-3574.

Gorman, S. (2023). *Samantha Gorman*. https://samanthagorman.net/.

Gorman, S. y Cannizzaro, D. (2014). *Pry*, Tender Claws, Apple Store.

Hayles, N. K. (2008). *Electronic Literature. New Horizons for the Literary*. University of Notre Dame Press.

Pressman, J. (2018). The Novel in the Digital Age en E. Bulson (Ed.), *The Cambridge Companion to the Novel* (pp. 254-267). Cambridge University Press.

Salminen, A. (2020). *A Narratological-empiric investigation into actual readers' perceptions of unreliability in digital app-novella Pry* [Trabajo fin de master. Universidad de Helsinki]. E-thesis University of Helsinki.

Wills, H. (2016). *Fast Forward: The Future(s) of the Cinematic Arts*. Wallflower Press.

EL RETRATO FEMENINO EN *THE RETURN OF THE NATIVE*. MULTIPERSPECTIVA Y PROCESOS RELACIONALES EN LA IDENTIDAD Y CARACTERIZACIÓN LITERARIA DE EUSTACIA VYE

JULIA LÓPEZ NARVÁEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. LAS NOVELAS DE WESSEX Y LA CONFIGURACIÓN LITERARIA EN THOMAS HARDY

Thomas Hary escribe *The Return of the Native* (*El regreso del nativo* en castellano) en 1878. Dicha novela está englobada dentro del conjunto de seis obras que Hardy denominó *Novels of Character and Environment* y que más adelante llamaría *Las novelas de Wessex*. Dichas historias, tal y como se puede extraer del título original que otorgó Hardy, centran su atención en temas relacionados con la naturaleza y el carácter de los personajes, es decir, su identidad. Por ello, debido al papel que la identidad desempeña en las obras, este trabajo incide en la importancia de un estudio que ayude a analizar las herramientas lingüísticas que Thomas Hardy emplea a la hora de otorgar identidades y caracterizaciones literarias específicas. Es decir, el presente estudio defiende la necesidad de analizar lingüísticamente la forma en la que el novelista británico introduce el concepto de identidad, central en sus narrativas.

Cabe destacar que Hardy fue un autor controvertido, cuyas novelas trataban temas que podían considerarse desagradables para un lector victoriano. Los temas principales que la sociedad victoriana rechazaba, y que el autor trataba, tenían que ver con el matrimonio y las mujeres (Amigoni, 2011, p. 153). Con respecto a esto último, Morgan (1991, p. 110) incide en el hecho de que ningún personaje femenino cree en el matrimonio: Eustacia Vye tiene dos amantes, Clym y Damon; Sue Bri-

dehead (*Jude the Obscure*, 1895*)* rechaza la institución y Tess Durbeyfield, de *Tess of the d'Urbervilles* (1891), es una mujer caída presentada como pura. Tal y como Kaloshev (2012, p. 173) defiende, las novelas de Hardy se centran en las mujeres, quienes son el centro de las historias. Asimismo, la configuración de estos personajes hace que salgan del camino establecido para ellas, revirtiendo así no solo trayectorias tradicionales, sino también caracterizaciones literarias. Siguiendo esta idea, Chattopadhyay (2011, p. 25) afirma que los personajes femeninos de Hardy cuentan con un conjunto diverso de cualidades que las hace trascender los estereotipos.

2. MULTIPERSPECTIVA E IDENTIDAD EN EUSTACIA VYE

Siguiendo estas ideas, *The Return of the native* incide en la importancia de la identidad de los personajes y su relación con la naturaleza, personificada por el pueblo rural de Egdon. En dicha novela, Thomas Hardy crea un personaje femenino, Eustacia Vye, cuya identidad no parece encajar en una sola categoría o definición, sino que varía en función de las imágenes y percepciones que los demás (Eustacia incluida) tienen de ella.

Algunos estudios, como los realizados por Garson, 1991 o Morgan, 1999, investigan el uso de diversos puntos de vista en *The Return of the Native* a la hora de representar a Eustacia Vye. Morgan (1991, p. 81) argumenta que a diferencia de Clym, quien posee una identidad propia conocida por su reputación, Eustacia es presentada como la suma de los pensamientos de los hombres. La autora (1991, p. 82) continúa esta idea y declara que «Eustacia is suffocated in a man-made world». Asimismo, Garson (1991, p. 70) investiga sobre el papel del narrador y afirma que este se implica en la historia, idolatrando y fragmentando a Eustacia, a quien suele describir con toques tentadores, parándose en su belleza. Con relación a la percepción de los personajes, Garson (1991, p. 71) afirma que Eustacia es malinterpretada no solo por su marido, sino por todos los hombres. Por un lado, Venn es el intruso de Eustacia, en quien ve el arquetipo de *femme fatale* (Morgan, 1991, p. 81) y a quien vigila sin cesar para descubrirle acciones que él considera inmorales (Morgan, 1991, p. 66-67). Por otro lado, su abuelo la considera infantil

y absurda; la sociedad la tilda de bruja y para Clym «she is first goddess then whore» (Morgan, 1991, p. 81).

Eustacia, a diferencia de otras protagonistas en las novelas de Hardy, es una prisionera de su propio mundo, del que desea liberarse (Morgan, 1991, p. 59). Según Boumelha (1984, p. 53), esto genera en ella un individualismo que la deja en los márgenes de la sociedad. Resulta interesante citar al trabajo de Morgan (1991), quien se centra en la representación literaria de los personajes de *The Return of the Native*. La imagen de Eustacia se asemeja a la de las deidades, cuya relación con la naturaleza existe de manera intrínseca (Morgan, 1991; Boumelha, 1984). Esta relación entre mitología y naturaleza puede observarse en Egdon, el pueblo en el que la trama de la novela se ambienta. Dicho pueblo se presenta como un lugar superior a los habitantes, un lugar fantástico, con nociones del mundo griego. Egdon es, por consiguiente, un entorno pagano, tratándose así del mundo de Eustacia (Morgan, 1991, p. 65). Esta relación con el mundo pagano se ve reflejada en varias ocasiones a lo largo de la novela a través de la representación de Eustacia como un ente sobrenatural. Boumelha (1984, p. 53) incide en esta imagen de la bruja que construye la sociedad y defiende que, debido a que esta es marginada social y físicamente de Egdon, las diferencias que la protagonista posee son vistas como una amenaza por los demás habitantes, hasta el punto de considerarla una bruja.

En su estudio, Boumelha (1984, 2009) trata el tema de la multiperspectiva en las novelas de Thomas Hardy. En sus investigaciones, la autora (1984, p. 35) defiende que en la conciencia de la mujer existe una separación diferenciada entre la autopercepción y la percepción que los demás tienen de ella. Esta misma autora, en un trabajo posterior (2009, p. 243), denomina dicha multiperspectiva como el ojo multiplicador (*multiplying eye*), con la que Hardy considera sus textos como textos plurales. Estas novelas, defiende la autora, están repletas de cambios de perspectiva «repentinos y sorprendentes». Acerca de las voces narrativas, Mey (2000, pp. 148-149) introduce el concepto de perspectiva vocalizada, con la que defiende que un personaje es incluido en la narración con una voz, la cual no se puede separar de la perspectiva; es decir, un

punto de vista pertenece a un personaje. Con esta premisa, cada personaje en *The Return of the Native* representará una voz literaria, y, por ende, un punto de vista sobre Eustacia Vye. En cuanto a esta variedad de multiperspectiva, Boumelha (2009, p. 256) defiende que se trata de una característica propia de Hardy, a través de la cual juega con la distancia narrativa, alternando entre enfoque concreto del individuo y el vistazo cultural. Con ello, el individuo se constituye a base de una mezcla de elementos, como las tradiciones, leyendas, entre otras. Mey (2000, p. 198) argumenta que los personajes literarios, al emplear voces veraces, provocan de manera intrínseca la necesidad de ver el mundo a través de los ojos de esos personajes. Esta afirmación conllevará la aparición de diversas percepciones de Eustacia, ya que cada uno tendrá una visión diferente que dependerá de su caracterización literaria y preconcepciones.

3. LOS PROCESOS RELACIONALES EN CONFIGURACIÓN LITERARIA

Como se ha comentado anteriormente, un análisis lingüístico de *The Return of the Native* permitirá substraer las categorizaciones y percepciones que los personajes conciben de Eustacia Vye, corroborando de manera lingüística los resultados de la crítica literaria acerca de la multiperspectiva y caracterización en la novela. Así, este estudio defiende que los procesos relacionales, tal y como se definen en los modelos de transitividad, sirven como estructuras lingüísticas para analizar la identidad literaria resultante de Eustacia y las categorías que se adscriben a esta.

Halliday (1985, p. 106) sustenta que la transitividad permite entender las oraciones como una función experiencial, a través de la representación de patrones de experiencia, y afirma que «el lenguaje permite a los seres humanos construir imágenes mentales de la realidad»; y que en este escenario, «la oración juega un papel fundamental, ya que representa un principio general del modelo de experiencia; el principio de la realidad creada como procesos» (traducción mía). Este mismo autor (1985) define transitividad como un sistema gramatical que representa la ex-

periencia en distintos tipos de procesos. A su vez, de acuerdo con Harvey (2001, p. 381), la transitividad consiste en un modelo de experiencia que propone que cada oración contiene un proceso, el cual puede ser relacional, material, mental, entre otros; y uno o más participantes, asociados a un tipo de proceso específico.

Debido a la naturaleza atributiva e identificativa de los procesos relacionales (Halliday, 1985; Khorina, 2018; Kaffashi et al. 2014, entre otros), estos resultan relevantes para el estudio de la percepción de los personajes sobre Eustacia. Halliday (1985, p. 119) afirma que el término *relacional* hace referencia a una relación entre dos entidades, en la cual una de ellas se define con otra. Estos procesos se basan en dos relaciones: la de realización (como en los procesos identificativos) e instanciación (como en los procesos atributivos) (Halliday y Matthiessen, 2006, p. 514). Los procesos relacionales se pueden definir como un proceso que sirve para identificar y caracterizar entidades y participantes, como Khorina (2018, p. 67) sostiene.

Estos tipos de procesos, realizados por verbos léxicos, suelen dividirse en procesos relacionales atributivos, y en procesos relacionales identificativos. En primer lugar, los procesos relacionales atributivos sirven para expresar que un participante es miembro de la clase de otro participante (Kaffashi et al. 2014, p. 156). De igual manera, Bloor y Bloor (2013, p. 123) y Halliday (1985, p. 120), entre otros, dictan que los procesos relacionales atributivos adscriben un atributo a una entidad. En segundo lugar, los procesos identificativos se pueden definir como aquellas oraciones en las que un participante sirve para establecer la identidad de otro participante (Harvey, 2001, p. 379). Por otro lado, Bloor y Bloor (2013, p. 124) declaran que los procesos identificativos «*identifican*» un participante. Kaffashi et al. (2014, p. 159) definen estos procesos como oraciones en las que un participante es identificado con otro. A su vez, Halliday (1985, p. 122) sostiene que en los procesos relacionales identificativos se le asigna a algo o alguien una identidad. Esta idea resulta de gran importancia para el análisis de la percepción de Eustacia, ya que cada conceptualizador le asignará una identidad distinta a la protagonista.

Aunque el verbo prototípico de los procesos relacionales se considera el verbo *to be*, el presente análisis no se restringirá a solo este término (aunque en gran medida se centrará en él) ya que, tal y como defiende Harvey (2001, p. 380), una frase puede presentar diversos tipos de relaciones y, por tanto, el verbo que las realiza puede ser general o más específico como *refer to, mean, indicate*. Asimismo, Bloor y Bloor (2013, p. 122) comparten dicha idea y comentan que otros verbos copulativos pueden generar procesos relacionales como *become, seem, own, possess* o *have.* De igual manera, Khorina (2018, p. 79) afirma que verbos como *support, attach, assemble* o *serve* pueden formar parte de un proceso relacional. Por último, Halliday (1994, p. 120) señala que, aunque el verbo prototípico de los procesos relacionales es el verbo *to be,* ello no significa que no puedan aparecer otros verbos similares que generen el mismo tipo de proceso. Por tanto, para este proyecto, la estructura prototípica que se analizará será el predicado «X is Y» o «Y is X», ya que dicho verbo (y similares) establecen una relación entre los participantes de una frase, tal y como Harvey (2001, p. 379) defiende.

Estas estructuras, ya sean identificativas o atributivas, implican que un sujeto está comprometido, bien intencionadamente o no, con lo expresado en la oración (Brandom, 2014, p. 351). De acuerdo con Sidnell (2014, p. 370), el conjunto de perspectivas y otras asunciones muestran los procesos que llevamos a cabo para entender el mundo y a los demás. Siguiendo estas ideas, los procesos relacionales de cada personaje conducirán a las percepciones subjetivas e individuales de cada uno de estos. Así, se puede afirmar que los procesos relacionales, arraigados a un sujeto (Sanders y Spooren, 1997, p. 85), conllevan una carga de subjetividad, que también queda expresada por la aparición de diversas perspectivas, como Sanders y Spooren (1997, p. 86) defienden. Esta subjetividad se verá por tanto reflejada en las diversas construcciones que se pueden extraer al analizar los puntos de vista de los diversos personajes en relación con Eustacia Vye.

4. METODOLOGÍA

En primer lugar, cabe mencionar que la sustracción de los procesos relacionales de la novela ha sido realizada de manera manual. De ese

modo, todos los procesos relacionales de la novela que contenían a Eustacia Vye como participante han sido seleccionados, haciendo un total de 254 estructuras. En la tabla 1, se puede observar la distribución de dichos procesos en los seis grupos de conceptualizadores de Eustacia Vye. En primer lugar, el narrador cuenta con el mayor número de procesos relacionales, con un total de 82. En segundo lugar, Eustacia Vye, quien representa la autopercepción del análisis, emplea 65 procesos. Más adelante se aprecia la sección de personajes masculinos, la cual engloba los cuatro agentes masculinos más representativos de la novela y que cuenta con 66 procesos relacionales. En este grupo cabe destacar primero los dos personajes que tienen un mayor impacto en la vida de Eustacia: Clym Yeobright, su marido, y Damon Wildeve, su amante. Además de estos, también se incluyen a Venn y al abuelo de Eustacia, quienes, si bien no tienen una repercusión de la misma escala que los anteriores, influyen en la vida de Eustacia, así como en el transcurso de la novela. Asimismo, los personajes femeninos, comprendidos por Thomasin Yeobright, la mujer de Damon y prima de Clym, y la señora Yeobright, la madre de este último, realizan un total de 17 procesos. El último conceptualizador es la sociedad, en la que se engloban los habitantes, primordialmente campesinos, de Egdon. Esta última perspectiva cuenta con 24 procesos relacionales.

TABLA 1. *Distribución de procesos relacionales por conceptualizadores*

Conceptualizador	Número de procesos relacionales
Narrador	82
Eustacia Vye	65
Personajes masculinos	66
Personajes femeninos	17

Fuente: elaboración propia

Tras dividir los procesos relacionales en grupos de conceptualizadores, se dividirán las categorías que estos emplean al referirse a Eustacia en grupos de conceptualizaciones, de manera que las percepciones de cada personaje o grupo de personajes queden reflejadas, mostrando así las construcciones subjetivas e individuales de cada uno.

5. ANÁLISIS. LA IDENTIDAD DE EUSTACIA COMO SUMA DE PERSPECTIVAS

5.1. La perspectiva del narrador

Tras la extracción de todos los procesos relacionales de la novela, 82 se han englobado en la perspectiva del narrador. Las representaciones de Eustacia que se derivan de estas oraciones se pueden dividir en cinco grandes grupos de categorías, como se puede observar en la tabla 2. En primer lugar, se han extraído conceptos pertenecientes tanto al ámbito sobrenatural (24,4%) como al natural (19,5%). Además de términos exteriores, el narrador emplea procesos que perciben a Eustacia con términos de cualidad interna (43,9%) y cualidad social (4,9%). Por último, aparecen algunos ejemplos, aunque escasos, de aspecto físico, con un 7,3% de los procesos.

TABLA 2. *Distribución de categorías desde la perspectiva del narrador*

Categorizaciones	Porcentaje de aparición
Ente natural	19,5%
Ente sobrenatural	24,4%
Cualidad interna	43,9%
Cualidad social	4,9%
Aspecto físico	7,3%

Fuente: elaboración propia

En el grupo de cualidad interna resulta necesario comentar que en la representación que el narrador realiza de Eustacia, los conceptos que conllevan emociones positivas o alegres son fugaces, mientras que aquellos que se refieren al estado de ánimo triste y apático del personaje son permanentes. De esa forma, se encuentran ejemplos como «Eustacia was happy in the opportunity of staying a little longer» (p. 123) o «At sight of the place Eustacia […], again was glad that the adventure had been undertaken» (p.114), en los que se incide en la momentaneidad de su felicidad. Por el contrario, procesos como «Her appearance accorded well with this smouldering rebelliousness, and the shady splendour of her beauty was the real surface of the sad and stifled warmth

within her». (p. 62) o «Her state was so hopeless that she could play with it» (p. 282) indican el permanente estado melancólico de Eustacia.

De igual manera el narrador emplea términos tanto naturales como sobrenaturales (casi un 44% de manera conjunta) para referirse a Eustacia. En el caso de los conceptos sobrenaturales, el 70% se refieren a ella como a una diosa, como se puede observar en «Eustacia Vye was the raw material of a divinity» (p. 60), «Her general figure might have stood for that of either of the higher female deities» (p. 62) o «[Her dignity] was the gift of heaven» (p. 63). Otros términos englobados en esta categoría hacen referencia a conceptos sobrenaturales más abstractos, los cuales pueden verse en «a figure in a phantasmagoria» (p. 290) o «she was not even a name» (p. 129). Como se ha comentado anteriormente, en las novelas de Wessex la identidad y la naturaleza resultan esenciales, por lo que no es de extrañar encontrar términos que relacionen a Eustacia con este concepto. Del grupo de ente natural, 87,5% de los términos categorizan a Eustacia con la naturaleza como en «she was like the tiger-beetle» (p. 83), «[Eustacia] was so much like an organic part of the entire motionless structure that to see it move would have impressed the mind as a strange phenomenon» (p. 15), o «You could fancy the colour of Eustacia's soul to be flame-like» (p. 61). Solo existen dos casos en los que el narrador emplea el término *woman* (p. 16), que, aunque natural, no pertenece a la subcategoría previamente comentada.

Finalmente, las categorías de aspecto físico y cualidad social son las menos recurrentes en la perspectiva del narrador. Por un lado, aquellas pertenecientes a la cualidad social representan en un 100% roles sociales, como *wife* (p. 269)*, Marie Antoinnete and Mrs Siddons* (p. 51-52) o *ladylike* (p.49). Sin embargo, no parecen conformar un patrón distinguible en la representación de Eustacia. Por otro lado, con respecto al grupo de aspecto físico, estos procesos describen a Eustacia en su totalidad, como en «That she was tall and straight in build» (p, 49) o «And she was handsomer, but the reddleman was far from thinking so». (p. 82), o partes específicas de su cuerpo, como en «Her lips now became as white as her face» (p. 269) o «the under lid was much fuller than it usually is with English women». (p. 61).

5.2. La perspectiva de Eustacia Vye

En este subapartado se analizará la autopercepción de Eustacia, quien cuenta con 65 procesos relacionales en la novela. Las conceptualizaciones que se desprenden de estos procesos se dividen en seis grupos de categorizaciones. En primer lugar, dentro del mundo externo, se incluyen los grupos de ente natural, con un 4,6%, y ente sobrenatural, con un 1,5% de los casos. En segundo lugar, las categorías pertenecientes a la cualidad interna de Eustacia representan un 37% de los procesos, siendo la categorización más recurrente en esta perspectiva. Asimismo, el 20% de los procesos de la autopercepción contienen términos englobados en el grupo de propiedad. Por último, Eustacia emplea términos de cualidad social y esperanzas frustradas de manera equitativa, en un 18,45% de los casos respectivamente.

TABLA 3. *Distribución de categorías desde la perspectiva de Eustacia Vye*

Categorizaciones	Porcentaje de aparición
Ente natural	4,6%
Ente sobrenatural	1,5%
Cualidad interna	37%
Esperanzas frustradas	18,45%
Cualidad social	18,45%
Propiedad/bien	20%

Fuente: elaboración propia

El grupo de conceptualización de cualidad interna construye una imagen del personaje como una persona infeliz y desdichada. Términos como *gloomy*, *depressed, bitterly merry, ironically gay, unhappy* forman parte de dicha conceptualización. Algunos ejemplos de esta autopercepción melancólica se pueden ver en «I am unhappy at what I hear» (p. 207), «I will not be depressed any more» (p. 215), «But I am not going to be depressed» (p. 236), «I can't tell you how unhappy I am!» (p. 260) o «But perhaps it is not wholly because of you that I get gloomy […] It is in my nature to feel like that» (p. 58). Cabe destacar

que esta imagen se repite en el 66,7% de las estructuras que contienen cualidades internas de Eustacia.

Por otra parte, en relación con el grupo perteneciente a la categoría de propiedad, en un 33,3% de los casos las palabras de Eustacia suelen conllevar connotaciones negativas como *cheapest* en «Only have come to me because I am—cheapest!» (p. 91) o *questionable gift* en «Well, I am a questionable gift» (p. 235). Además de esta representación monetaria, Eustacia utiliza procesos relacionales para establecer una relación de posesión entre Clym y ella, reforzando en ocasiones su papel de esposa, como en «but I would rather live with you in a hermitage here than not be yours at all» (p. 170), «As if I had never been yours life and soul so irretrievably!» (p. 57) o «I will be nobody else's in the world» (p. 168).

Existe, no obstante, un grupo de categorización que no es común en el resto de las perspectivas, y que tiene que ver con la idea de esperanzas frustradas. Es decir, se trata de ejemplos en los que se evidencia que, a pesar de tener Eustacia buenas intenciones y esperanza para su futuro, el mundo y el destino han hecho que estas se frustren y acaben en un resultado distinto al esperado. Algunos procesos relacionales que muestran esta autopercepción son «Two wasted lives -- his and mine. And I am come to this! Will it drive me out of my mind?» (p. 216), «How I have tried to be a splendid woman, and how destiny has been against me!» (p. 294) o «I was capable of much; but I have been injured and blighted and crushed by things beyond my control!» (p. 294). Esta conceptualización de esperanzas frustradas refuerza la imagen melancólica de Eustacia, quien carece de control sobre su destino.

En cuanto a la categorización de Eustacia a través de conceptos sociales, se aprecia en dicha representación una subdivisión en cualidad moral y rol social. Con respecto a la primera conceptualización, cabe comentar que en más del 71% de las cualidades morales Eustacia relativiza su culpa e imagen inmoral, reforzando así una sensación de injusticia que ya se observaba en el grupo de esperanzas frustradas, al adscribirle el resto de personajes términos negativos con los que ella no se siente identificada. Esta representación se advierte en ejemplos como «I am

the sinner if any human being is at all» (p. 260), «I shall not be judged fairly, it will get afloat that I am not a good girl, and the witch story will be added to make me blacker!» (p. 176), «If to have done no harm at all is the only innocence recognized, I am beyond forgiveness» (p. 272). Al contrario que ocurre con las categorías de cualidades morales, en los conceptos pertenecientes a roles sociales se advierte, en su gran mayoría, una representación de Eustacia acompañada de connotaciones negativas, asociadas a su rol como esposa. Cabe destacar fragmentos como «I had not good wifely qualities» (p. 214) y «Sometimes I think there is not that in Eustacia Vye which will make a good homespun wife» (p. 170), donde se resalta la inhabilidad de Eustacia de ser una buena esposa. No obstante, aunque se trata de un caso aislado, resulta interesante comentar un ejemplo que ocurre al final de la novela, en el que Eustacia incide en su inocencia y confiesa «As a wife, at least, I've been straight» (p. 283).

Finalmente, los casos que perciben a la protagonista como ente natural o sobrenatural son muy escasos, como «to have a magic reputation» (p. 159) o «to be a crying animal» (p. 283). Por consiguiente, no representan un patrón distinguido en la autopercepción del personaje, aunque sí pueden reforzar la imagen de persona infeliz.

5.3. La perspectiva de los personajes masculinos

5.3.1. Damon Wildeve

En *The Return of the Native* 19 procesos relacionales pertenecen a Damon Wildeve. La tabla que se muestra abajo refleja los grupos de conceptualizaciones que se desprenden de los procesos relacionales pertenecientes a Wildeve. La categoría que más se repite a lo largo de la novela es aquella relacionada con la cualidad interna de Eustacia, con un 63,2%, mientras que las categorías de ente sobrenatural, esperanzas frustradas y propiedad corresponden de igual manera al 10,5% de los procesos. Por último, la categoría de aspecto físico no es muy recurrente en Damon, con solo un 5,3%.

TABLA 4. *Distribución de categorías desde la perspectiva de Damon Wildeve*

Categorizaciones	Porcentaje de aparición
Ente sobrenatural	10,5%
Cualidad interna	63,2%
Esperanzas frustradas	10,5%
Aspecto físico	5,3%
Propiedad	10,5%

Fuente: elaboración propia

Como se ha comentado anteriormente, la categoría que más aparece en la perspectiva de Damon es aquella de cualidad interna. En este grupo, los ejemplos que categorizan a Eustacia como una persona infeliz corresponden con el 58,3% de los procesos del grupo. En relación con esta identificación cabe mencionar procesos como «Eustacia; you are in great misery; I see it in your eyes, your mouth, and all over you» (p. 283), «You are beyond everything unhappy!» (p. 283) o «another [moment you are] too melancholy» (p. 78). No obstante, Wildeve atribuye otras cualidades a Eustacia que no se relacionan con la melancolía como «Do not be so passionate» (p. 77), «I thought I had found some one fairer than you» (p. 77) o «Is she lively—is she glad?» (p. 183). Aunque estos ejemplos no inciden directamente en la infelicidad de Eustacia, el último caso sí expresa de manera implícita su naturaleza triste.

El resto de las conceptualizaciones aparecen de manera casi equitativa. Con respecto a la categorización como ente sobrenatural, se muestran los términos *too dark* y *too tall* (p. 78). Asimismo, las categorías pertenecientes a propiedad engloban los siguientes ejemplos: «you rightly belonged to me» (p. 236) y «you are not the whole world to me that you used to» (p. 78), a través de los cuales Damon establece una relación de posesión con respecto a la identidad de Eustacia. Cabe mencionar el grupo de esperanzas frustradas, que también aparece en la perspectiva de Eustacia, previamente analizada. Los procesos relacionales que contienen dicha representación son «that your star was not high» (p. 251) y «Poor thing! 'tis like her ill-luck» (p. 306). Con estos ejemplos, en los cuales Damon se dirige a Eustacia, este le deja constancia de la desdicha

que ha reinado en la vida de la protagonista. Por último solo se ha hallado un ejemplo que emplee categorías de apariencia física: «Wildeve forgot the loss of the money at the sight of his lost love, whose preciousness in his eyes was increasing in geometrical progression». (p. 199) Aunque se ha incluido en la categoría de apariencia física, esta categorización también se relaciona con una imagen superior de Eustacia.

5.3.2. Clym Yeobright

Clym Yeobright es el personaje masculino central en la narrativa de *The Return of the Native*. El regreso de Clym desde París es lo que desencadena la acción de la novela, pues a partir de ahí el romance entre Eustacia y Damon se desvanece, al enamorarse esta del aire metropolitano que Clym lleva consigo. No obstante, después de casarse, Eustacia se da cuenta de que la perspectiva que tenía de una vida en París tras el matrimonio no va a poder cumplirse. Clym desea quedarse en Egdon, lo que afectará no solo a Eustacia sino a todos los personajes, pues llevará, entre otras cosas, a la muerte de su madre, la señora Yeobright. Tras esto, Clym culpará a su esposa, por lo que su percepción de Eustacia cambiará.

En la novela, 34 procesos relacionales se realizan desde el punto de vista de Clym Yeobright. El grupo de categorización que más aparece, con un 38,2%, es el relacionado con conceptos sociales, seguido de cualidades internas, que corresponde con el 35,3% de los procesos relacionales. Un tercer grupo de conceptualización se engloba en la categoría de propiedad, la cual incluye un 17,64% de las estructuras de Clym. Asimismo, se pueden apreciar en un 5,9% de los casos ejemplos con categorías de aspecto físico. Finalmente, la categorización menos recurrente en Clym es aquella que construye a Eustacia como un ente natural, con un 2,95%.

TABLA 5. *Distribución de categorías desde la perspectiva de Clym Yeobright*

Categorizaciones	Porcentaje de aparición
Ente natural	2,95%
Cualidad interna	35,3%
Aspecto físico	5,9%
Cualidad social	38,2%
Propiedad	17,65%

Fuente: elaboración propia

Como se ha comentado anteriormente, Clym categoriza mayormente a Eustacia con términos de cualidad interna. Al igual que ocurre en gran parte de las perspectivas de la novela, las categorías que más se emplean dentro de este grupo se refieren a Eustacia como una persona infeliz. Algunos ejemplos de esta categorización, que corresponde con el 58,3% de cualidad interna, se pueden observar en «You are too mournful» (p. 170), «It seems that my wife is not very well?» (p. 270), o «She is melancholy, then?» (p. 152). Dentro de esta conceptualización, aparecen en un 25% términos que describen cualidades temporales de Eustacia, como «Well, you are safe with me» (p. 127) o «You shall be warmly welcomed» (p. 288). El resto de las categorías conlleva connotaciones negativas como «You are desperate, full of fancies, and wilful» (p. 168) o «You are ambitious, Eustacia—no, not exactly ambitious, luxurious» (p. 170).

Con respecto a los términos sociales que Clym emplea en sus procesos relacionales, estos pueden dividirse en tres subgrupos de categorías: a) moralidad, b) rol social y c) autoridad. Cabe destacar que dentro del primer grupo todas las categorizaciones sobre Eustacia ocurren tras la muerte de la señora Yeobright. Esta representación coincide con su caracterización previamente analizada, ya que emplea conceptos morales para culpar a Eustacia de lo sucedido. Por tanto, no es de extrañar encontrar términos que categoricen a Eustacia con cualidades negativas como *not innocent flirt* o *not a martyr.* Algunos ejemplos de esta categorización pueden observarse en «Instead of hating you, I could, I think, mourn for and pity you, if you were contrite, and would confess

all» (p. 272) o «To look upon his wife as innocence in distress was impossible» (p. 285).

No obstante, de los procesos relacionales de Clym se puede extraer otra construcción de Eustacia, categorizada con términos positivos y relacionada con su rol social, como «She is a good girl» (p. 173) o «She is a lady by instinct» (p. 173). Resulta interesante señalar que estos ejemplos aparecen antes de la muerte de la señora Yeobright, pues, como se ha podido ver, tras la muerte de su madre, Clym empleará términos inmorales para referirse a Eustacia.

Asimismo, Clym categoriza a su esposa con conceptos englobados en el grupo de mujer. En estos casos, este suele realizar generalizaciones de la identidad de Eustacia, a la cual adscribe cualidades femeninas estereotipadas. Algunos ejemplos de esta categorización son «You are just like all women. They are ever content to build their lives on any incidental position that offers itself; whilst men would fain make a globe to suit them» (p. 175) o «Eustacia was no longer the goddess but the woman to him, a being to fight for, support, help, be maligned for» (p. 177).

En relación con el grupo de propiedad, se puede observar un patrón similar al analizado en la perspectiva de Eustacia. A lo largo de la novela aparecen varios ejemplos de categorías que se incluyen dentro de este grupo como «An educated woman would be invaluable as a help to me» (p. 164) o «That proves her to be worthy» (p. 174). Por otro lado, los términos englobados en el grupo de aspecto físico ocurren en el 100% de los casos después de la muerte de Eustacia, y categorizan a esta como *corpse* (p. 313) o *beauty* (p. 312). Por último, los casos en los que se muestra una imagen relacionada con la naturaleza o la autoridad (englobada en cualidad social) son marginales en la perspectiva de Clym, pues solo aparece un ejemplo para cada categorización. Así, dentro de naturaleza pertenece el proceso relacional «and other crannies wherein breezes, worms, and insects can work their will, he fancied that they were Eustacia» (p. 285), mientras que a la imagen de Eustacia como autoridad pertenece el ejemplo «you are still queen of me, Eustacia» (p. 214).

5.3.3. Venn

Venn es un personaje que Morgan (1991, pp. 66-67) define como el guardián moral de la historia de la novela, quien justifica su persecución moral hacia Eustacia pensando que es lo mejor para Thomasin. De acuerdo con esta autora (1991, p. 75), Venn es un personaje que acosa y degrada a las mujeres «voluptuosas», desempeñando la función de censor masculino.

TABLA 6. *Distribución de categorías desde la perspectiva de Venn*

Categorizaciones	Porcentaje de aparición
Cualidad interna	12,5%
Aspecto físico	25%
Cualidad social	62,5%

Fuente: elaboración propia

Siguiendo la descripción que la crítica literaria realiza sobre Venn, no es de extrañar que la mayoría de los procesos relacionales conlleven una connotación moral, a través de los cuales se evidencia su percepción sobre Eustacia. Esta representación se puede apreciar en «The woman that stands between Wildeve and Thomasin is yourself» (p. 83) o «That Eustacia was somehow the cause of Wildeve's carelessness in relation to the marriage» (p. 75). En la categoría de cualidad social solo existe un caso, de los ocho que aparecen en la novela, que no categoriza a Eustacia con términos morales, sino con un rol social. En dicho ejemplo, Venn expresa el término *wife* (esposa) como se puede apreciar en «when Wildeve was alive and well; Thomasin active and smiling in the next room; Yeobright and Eustacia just made husband and wife, and Mrs. Yeobright living at Blooms End» (p. 311).

Por otro lado, el 25% de los procesos relacionales engloban términos de aspecto físico. Dentro de esta categorización, cabe destacar el término *beauty,* como en «A beauty, with a white face and a mane as black as night» (p. 223-224). Por último, Venn categoriza en una ocasión a Eustacia con términos de cualidad interna, en la oración «He is beneath you, and you are ashamed» (p. 83), a través del cual Venn refuerza la

carga moral de sus palabras, con un término relacionado con el dominio de culpabilidad.

5.3.4. Capitán Vye

La última perspectiva englobada en los personajes masculinos corresponde al capitán Vye, el abuelo de Eustacia. Los procesos relacionales de este personaje no son muy numerosos, pues solo aparecen cinco casos en toda la novela. De estos, como se puede observar en la tabla 7, el capitán Vye conceptualiza a Eustacia con dos grupos de categorías.

TABLA 7. *Distribución de categorías desde la perspectiva del capitán Vye*

Categorizaciones	Porcentaje de aparición
Cualidad interna	80%
Cualidad social	20%

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, la categorización más extendida desde esta perspectiva es aquella relacionada con cualidades internas de Eustacia, que corresponde con un 80% de los ejemplos. Dentro de esta conceptualización, cabe destacar que los términos que más se emplean se refieren a la cognición de Eustacia, a través de los cuales la categoriza con términos negativos, como en «What a fool you were» (p. 249) o «What a snipe you were in that matter» (p. 281). El único caso en el que el capitán Vye categoriza a Eustacia con cualidad social resulta marginal, donde la compara con una profesión, con *bucks* (p. 128).

5.4. La perspectiva de los personajes femeninos

5.4.1. Thomasin Yeobright

En cuanto a la caracterización de Thomasin, cabe comentar que en *The Return of the Native,* Hardy establece una diferencia entre un modelo de diosa y un modelo de mujer. Mientras que Eustacia representa al primer modelo, de acuerdo con Morgan (1991, p. 62), Thomasin representa al segundo, pues es dócil, amable, recatada y sumisa.

TABLA 8. *Distribución de categorías desde la perspectiva de Thomasin*

Categorizaciones	Porcentaje de aparición
Cualidad social	100%

Fuente: elaboración propia

Cabe destacar que los procesos relacionales desde el punto de vista de Thomasin son muy escasos en la novela, ya que cuenta con solo cuatro ejemplos. No obstante, el 100% de los casos emplean categorías sociales incluidas en el grupo de moralidad. Sin embargo, a diferencia de la percepción que se extraía de Venn, Thomasin emplea términos que no denuncian categóricamente a Eustacia, sino que suelen aducir a dudas o directamente a la incredulidad de Thomasin. Algunos ejemplos de esta percepción se pueden observar en «is she so wicked as she seems?» (p. 286), «there are worse women in the world than Eustacia Vye» (p. 181) o «It will prove her guilty […]. But I do not think that for a moment» (p. 287).

5.4.2. La señora Yeobright

La perspectiva de la señora Yeobright cuenta con trece procesos relacionales concernientes a Eustacia. Como se puede apreciar en la tabla 9, el porcentaje de aparición de los procesos relacionales está muy repartido por los distintos grupos de conceptualización. Las dos categorizaciones que aparecen en mayor medida son aquellas relacionadas con cualidades sociales (38,5%) y cualidad interna (30,8%). Seguidamente, también se adscriben a Eustacia términos de propiedad, en un 15,3%. Por último, las dos categorizaciones restantes representan un 7,7% de los procesos y categorizan a Eustacia con aspecto físico o ente sobrenatural.

TABLA 9. *Distribución de categorías desde la perspectiva de la señora Yeobright*

Categorizaciones	Porcentaje de aparición
Ente sobrenatural	7,7%
Cualidad interna	30,8%
Aspecto físico	7,7%
Cualidad social	38,5%
Propiedad	15,3%

Fuente: elaboración propia

Con respecto a los términos que la señora Yeobright emplea en los procesos relacionales, es necesario comentar que se tratan de categorías con connotaciones negativas, que categorizan a Eustacia como una persona inmoral. Dentro del grupo de conceptualización social, se pueden observar ejemplos que acarrean connotaciones morales como «But it is all through that woman—a hussy!» (p. 165), «If she had been a good girl it would have been bad enough» (p. 173) o «Supposing her to be as good a woman as any you can find, which she certainly is not» (p. 164). De igual manera, se realiza un proceso de rol social en «If she makes you a good wife, there has never been a bad one» (p. 173), donde se pueden apreciar de nuevo connotaciones negativas. Asimismo, en cuanto al grupo de cualidad interna, esta perspectiva utiliza términos como *lazy* (p. 164) *dissatisfied* (p. 164) o *not to my liking* (p. 141). Por último, aparecen ejemplos aislados que categorizan a Eustacia como propiedad («she had been his own sweetheart» (p. 203)) o como ente sobrenatural («Good girls don't get treated as witches even on Egdon» (p. 153)).

5.5. La perspectiva de la sociedad

En el grupo de conceptualizadores que engloba la sociedad, que cuenta con 24 procesos relacionales, se pueden diferenciar tres grandes grupos de categorías. En primer lugar, cabe mencionar las categorías que más se repiten en esta perspectiva, con un 45%, relacionadas con el concepto de ente sobrenatural. Asimismo, también se han extraído categorías pertenecientes al aspecto físico de Eustacia, a las que corresponden el 20% de los procesos. Por último, el tercer grupo de conceptualización está

incluido en el mundo interno, el cual consiste en el 35% de los procesos expresados por la sociedad.

TABLA 10. *Distribución de categorías desde el punto de vista de la sociedad*

Categorizaciones	Porcentaje de aparición
Ente sobrenatural	37,5%
Cualidad interna	45,8%
Aspecto físico	16,7%

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la tabla, la categoría más recurrente es la de cualidad interna, en la que aparecen en su gran mayoría términos de cualidades cognitivas o infelices. La sociedad incide en su percepción de Eustacia como una persona melancólica, en ejemplos como «you are poorly, ma'am» (p. 276) o «you have been heart-broken all the morning, as if you did not want to live» (p. 279). Esta construcción infeliz del personaje se repite en otras perspectivas anteriormente analizadas, como Clym, Damon, Eustacia y el narrador. Asimismo, la sociedad tiende a atribuir cualidades de inteligencia a Eustacia, como puede observarse en «They say she's clever and deep» (p. 70) o «You be a clever lady!» (p. 110).

Por otro lado, en los ejemplos que inciden en el aspecto físico de Eustacia, escasos en la novela, se pueden apreciar términos como «tolerably well-favoured» (p. 152), «She is a well-favoured maid enough» (p. 30) o *youngster* (p. 123). Por último, en el grupo de conceptualización sobrenatural, un 33% porcentaje de los casos categorizan a Eustacia como un ente mágico, una bruja. Esta representación, comentada anteriormente, se puede apreciar en ejemplos como en «People say she's a witch» (p. 141), «perhaps she charmed 'en to come» (p. 70) o «The lonesome dark-eyed creature up there that some say is a witch» (p. 47), en los que se aprecia la palabra *witch* como categoría atribuida a Eustacia, además del verbo *charm* (hechizar), que refuerza su imagen como ente sobrenatural. Otras categorizaciones sobrenaturales que la sociedad construye de Eustacia hacen referencia a un ente divino, con términos

como «superior grace» (p. 218) o «lovely wonder, predestined to an orbit» (p. 275-276), o a un ente fantasmagórico, como en «Yes, most ghosts be White» (p. 27).

6. CONCLUSIONES

El análisis realizado demuestra que los procesos relacionales tanto identificativos como atributivos, así como la multiperspectiva, parecen herramientas válidas para estudiar la construcción y la percepción de la identidad de Eustacia Vye en *The Return of the Native*. Se ha podido observar a lo largo del trabajo que los conceptualizadores de Eustacia cuentan con puntos de vista opuestos, a través de los cuales se representa la cultura sesgada de la época victoriana. Por consiguiente, algunos personajes idealizan a Eustacia, con términos como *lady, raw material of divinity* o *queen,* mientras que otros la condenan, adscribiendo propiedades a su persona como *cheapest, hussy* o *witch.* Asimismo, los conceptos que emergen de cada conceptualizador ayudan a entender la complejidad de la identidad de Eustacia, la cual no puede incluirse en un solo grupo de categorías.

Con respecto a las representaciones que las distintas perspectivas construyen de Eustacia, se ha podido observar que estas varían en función del conceptualizador. En cuanto al mundo externo de la protagonista, cabe mencionar el punto de vista del narrador, quien adscribe conceptos divinos y naturales a Eustacia. En relación con esta representación, se ha podido ver en el análisis una imagen recurrente de Eustacia como ente sobrenatural, aunque dicha imagen difiere según las perspectivas. Así, mientras el narrador emplea términos del ámbito divino, el resto de conceptualizadores utilizan palabras relacionadas con la brujería.

Si bien es cierto que las categorizaciones difieren en los puntos de vista, existe un patrón recurrente con relación al mundo interno de Eustacia, pues 88,9% de las perspectivas emplean términos de cualidad interna, con una percepción similar, pues gran parte incide en la infelicidad de Eustacia. El resto de los conceptos empleados en esta categoría tienen que ver con sus capacidades cognitivas, como en *clever* o *fool),* y cualidades negativas de temperamento, como *lazy* o *ashamed.*

Otra categoría que se ha visto en varios conceptualizadores es aquella relacionada con el mundo social, la cual aparece en 77,8% de las perspectivas. En este grupo, parece observarse parejas con percepciones opuestas. De esta manera, Venn emplea términos sociales para condenar a Eustacia, mientras que Thomasin mitiga su fama de inmoral. A su vez, Eustacia relativiza su culpa al emplear términos morales, mientras que su marido la refuerza. En relación con esto, aunque Eustacia emplea términos negativos, estos vienen acompañados de un reproche de injusticia, lo que se relaciona con la categoría de esperanzas frustradas, que vuelve a hallarse en la perspectiva de Damon. Resulta a su vez interesante comentar que la perspectiva de la sociedad, en cambio, no cuenta con términos sociales en sus procesos relacionales.

En cuanto a la categoría de aspecto físico, aunque esta aparece en gran parte de los conceptualizadores, no parece ser de gran importancia, pues su aparición es escasa en la novela. Por último, en la categorización de Eustacia como propiedad se establece en el 100% de los casos una relación de propiedad de Eustacia hacia un hombre, siendo esta siempre lo poseído o adquirido.

Este análisis también ha servido para corroborar de manera lingüística la crítica literaria con respecto a la caracterización en *The Return of the Native*. Se ha podido comprobar a través de los procesos relacionales cómo se construye la identidad poliédrica de Eustacia, pues es representada como una bruja, ente sobrenatural, ente natural y persona inmoral, entre otras, verificando así los resultados de estudios literarios acerca de de la configuración literaria de Thomas Hardy. Con respecto a la autopercepción de Eustacia, resulta interesante comentar que la gran mayoría de las categorizaciones reflejan una imagen melancólica, que parece no estar estudiada. Es un animal quejoso, una persona culpabilizada injustamente, una mala esposa, con un destino contrario a sus deseos. La imagen que su autopercepción crea choca directamente con las percepciones externas, lo que puede explicar el final de la novela y la trágica muerte de Eustacia.

En conclusión, Thomas Hardy emplea conceptos opuestos como *goddess/witch, not innocent/martyt, invaluable wife/with no wifely qualities*, *fool/clever* con los que la identidad de Eustacia se construye en la novela. A través de estas voces opuestas, se añade una compleja multiperspectiva que permite añadir puntos de vista tanto tradicionales como innovadores, creando así un personaje femenino con una configuración prismática atípica.

7. REFERENCIAS

Amigoni, D. (2011). *Victorian Literature.* Edinburgh University Press.

Bloor, T. y Bloor, M. (2013). *The Functional Analysis of English: A Hallidayan Approac*h. Routledge.

Boumelha, P. (1984). *Thomas Hardy and Women: Sexual Ideology and Narrative Form*. The Harvester Press.

Boumelha, P. (2009). Thomas Hardy. En Poole (Ed.) *The Cambridge Companion to English Novelists* (pp. 242-257). Cambridge University Press.

Brandom, R. B. (2014). Intentionality and language. Enfield, N.J. Kockelman, P. y Sidnell, J. (Eds.). En *The Cambridge Handbook of linguistic Anthropology* (pp. 347-363). Cambridge University Press.

Chattopadhyay, A. (2011). Women in Victorian Society as depicted in Thomas Hardy's Novels. *International Journal of Educational Planning & Administration,* 1, 23-28.

Garson, M. (1991). *Hardy's Fables of Integrity. Woman, Body, Text*, Routledge

Halliday, M.A.K. (1985). Clause as representation. En *An Introduction to Functional Grammar* (pp. 106-175). Arnold.

Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C. (2006). *Construing Experience Through Meaning: A Language-Based Approach to Cognition*. Bloomsbury Publishing.

Hardy, T. (1878/2006). *The Return of the Native*. Norton (Ed. Phillip Mallett).

Hardy. T. (1891/1991). *Tess of the d'Urbervilles*. Norton (Ed. Scott Elledge).

Hardy, T. (1895/2016). *Jude the Obscure*. Norton (Ed. Ralph Pite).

Harvey, A. (2001). Relational Clauses in English Technical Discourse: Patterns Of Verb Choice. *Pragmatics,* 11(4), 379-400.

Kaffashi, M., Gowhary, H., Jamalinesari, A., y Azizifar, A. (2015). A Contrastive Study of Relational attributive Clauses in Narrative Texts in English and Persian Based on Halliday (2004). *Social and Behavioral Sciences*, 192, 156-165.

Kaloshev, S. (2012). Males, Females and Attractions in Thomas Hardy's Tess of the D'Urbervilles. Научни Трудове На Русенския Университет, 51 (6,3), 173-176.

Khorina, M. (2018). The Circumstantial Relational Process Clauses in Scientific Texts in the Framework of SFL. *Nomor*, 4 (1), 67-80.

Mey, J. (2000). *When Voices Clash.* Mouton de Gruyter.

Morgan, R. (1991). *Women and Sexuality in the novels of Thomas Hardy*. Routledge.

Sanders, J. y Spooren, W. (1997). Perspective, Subjectivity, and Modality from a Cognitive Linguistic Point of View. En W.A. Liebert et al (Eds.) *Discourse and Perspective in Cognitive Linguistics* (pp. 85-112). John Benjamins Publishing.

Sidnell, J. (2014) The Architecture of intersubjectivity revisited. en Enfield, N.J. Kockelman, P. y Sidnell, J. (Eds.) *The Cambridge Handbook of linguistic Anthropology* (pp. 364-399), Cambridge University Press.

LITERATURA E IMAGEN: CONSIDERACIONES EN TORNO A UN PROYECTO DE REALIZACIÓN AUDIOVISUAL EN CLAVE TRANSPOSITIVA EN LA UNRC.

VALERIA ENGERT
Universidad Nacional de Río Cuarto
MARÍA LUZ REVELLI
Universidad Nacional de Río Cuarto
FRANCO LISA FERRERO
Universidad Nacional de Río Cuarto

1. LITERATURA Y REALIZACIÓN AUDIOVISUAL EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO, ARGENTINA

Estudiar una lengua cultura supone un abanico de competencias que van más allá del manejo de un código lingüístico. En el caso de una lengua-cultura extranjera, la complejidad del proceso es aún más marcada. Desde una perspectiva intercultural, comunicar en una lengua extranjera demanda competencias relativas tanto al código como a la cultura de la lengua meta. Como equipo de trabajo conformado por docentes, estudiantes y graduados del Profesorado y Licenciatura en Inglés y Profesorado y Licenciatura en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina[99], hemos centrado nuestros proyectos académicos en posibilidades de desarrollo lingüístico cultural. Dichos proyectos se enmarcan en líneas de investigación que

[99] Los miembros de este equipo de trabajo integran un Programa y Proyecto de Investigación (PPI) aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto "Literatura e imagen en la era digital: lectura y literacidad crítica en lengua extranjera (Res. 083/2020).

han caracterizado nuestro trabajo desde 2016 poniendo en relación la lengua-cultura, la literatura, prácticas performativas y transpositivas desde una concepción de la imagen que pretende problematizar formas de ver.

2. LENGUA-CULTURA, CULTURA VISUAL Y ALFABETIZACIÓN CRÍTICA

Anclamos la conceptualización de una lengua como lengua-cultura en los desarrollos teóricos de la segunda mitad del siglo XX en Inglaterra, que dieron lugar a discusiones sobre el ser social y sus prácticas. La cultura, parafraseando a Raymond Williams, es algo ordinario, cotidiano, que se construye día a día por la gente que forma parte de una comunidad. Las prácticas culturales y los procesos de los cuales miembros de una comunidad son parte constituyen una densa red de significaciones, un entramado en el sentido weberiano, donde distintos artefactos, materiales e instituciones se interrelacionan. Es esta noción de cultura la que caracteriza al estudio de una lengua-cultura extranjera desde la perspectiva intercultural de los *English Studies.* Justamente en el epígrafe que abre la discusión del capítulo que define su estudio, el profesor e investigador Rob Pope apunta a la complejidad sugerida por el término "English", ¿Qué significa estudiar una lengua extranjera, por ejemplo, el inglés? Pope juega con un rango amplio de posibilidades ya que el término, aunque nominalizado en su uso, es un atributo de algo, espera ser completado, "¿Cuál es, son o pueden ser las temáticas del estudio del inglés?, ¿lengua?, ¿literatura?, ¿cultura?, ¿los pueblos?"[100] (Pope, 2002, p. 16).

Precisamente porque las posibilidades de abordaje de una lengua-cultura extranjera van más allá del código lingüístico, porque tocan todas las prácticas sociales, nos preguntamos por el lugar del arte y de la creatividad en los contextos de enseñanza aprendizaje. Los avances tecnológicos de la última década del siglo XX y los comienzos del XXI han reconfigurado las posibilidades de las prácticas sociales desde los impensados caminos que abrió la revolución digital. La imagen en este

[100] La traducción es nuestra.

nuevo escenario ganó una posición central y nuevas líneas de indagación surgieron a propósito de lo que se denominó "cultura visual" (Mirzoeff 1999, 2011, 2016, 2023; Mitchell 1986, 1994, 2005; Sturken y Cartwright 2001). Por lo tanto, el estudio de una lengua cultura requiere hacer lugar a las nuevas prácticas culturales y artísticas surgidas a partir de la revolución digital y que caracterizan las nuevas subjetividades de nuestro tiempo.

En educación, mucho se ha dicho sobre estudiantes y jóvenes como consumidores de la cultura visual y también se ha indagado acerca de interpretaciones a partir de productos de la cultura visual, pero ¿qué pasa con el rol de los jóvenes como productores?, ¿qué lugar se ofrece al rol creador que las nuevas tecnologías han permitido? Ya no se trata sólo de consumir, sino también de producir, por lo que el término *prosumidor* se presenta como alternativa superadora al binomio consumidor/productor al consolidarse el sujeto como actor situado socialmente (Barbero, 1995; Reguillo, 2003). Si bien esta es una condición de nuestro contexto y caracteriza las nuevas subjetividades, ¿qué sucede en el nivel universitario?, ¿son los rasgos de este nuevo perfil considerados en el hacer áulico? Las formas en las que percibimos nos inscriben en regímenes de (in)visibilidades que establecen formas de ver. Aprendemos de la mano de instituciones e industrias de producción simbólica qué es aquello que merece ser visto. Ya que estas formas son socialmente construidas, es de vital significancia que los y las estudiantes en todos los niveles educativos puedan construir un abordaje crítico ante la abrumadora cantidad de información que crece minuto a minuto en multiplicidad de soportes. Procesar e interpretar imágenes en el nuevo orden de la cultura visual es el desafío del momento para el desarrollo de pedagogías de la imagen (Dussel, 2009) en contextos educativos. Las imágenes, que oximorónicamente tensionan el mostrar y ocultar, poseen potencial epistémico. En "Los estudios visuales y el giro icónico" Keith Moxey contextualiza el giro visual (Kress, 2003), también llamado giro de la imagen o giro icónico (Mitchell, 1994), como punto bisagra en el nuevo status de la imagen que remite a su potencial epistemológico, "las palabras no son más medio de certeza epistemológica que las imágenes" (Moxey, 2009, p. 15).

Esta nueva concepción de la imagen ha sacudido las nociones establecidas sobre la idea de alfabetización. La lectura y la escritura en el contexto de la cultura visual, lejos de opacarse ante el avance de las nuevas tecnologías, han sufrido poderosas reconfiguraciones que requieren nuevas formas de abordaje. La cultura visual —las imágenes y su desborde multimedial, transmedial, intermedial— "no es simplemente un repertorio de imágenes, sino un conjunto de discursos visuales que construyen posiciones, y que están inscritos en prácticas sociales estrechamente asociados con las instituciones que nos otorgan el derecho de mirada…" (Dussel, 2009, p. 181). Las instituciones, entre ellas las escuelas, han jugado un papel fundamental en la construcción y continuidad de regímenes escópicos. Precisamente el presente estatus de las imágenes y las nuevas literacidades que se requieren para su abordaje deben ser parte de las prácticas significativas que realizan estudiantes en formación de grado. El paradigma de los *New Literacy Studies* (Buckingham, Abbot y Sefton-Green, 1993; Kress, 2003; Lankshear y Knobel, 2013), que inició su desarrollo entre las décadas de 1980 y 1990 en relación a las nuevas posibilidades de lectura y escritura mediada por tecnologías, se presenta hoy como una potente corriente de perspectiva sociocrítica que pretende dar cuenta de las complejidades de la imagen en el contexto de una lengua-cultura. El punto focal de dicha perspectiva teórica es poner en relación el concepto de literacidad con prácticas sociales en continuidades y rupturas con otras prácticas.

No se trata entonces solamente de entender la condición de prosumidores o las nuevas subjetividades que devienen de los cambios tecnológicos, sino también de desarrollar perspectivas críticas que permitan una aproximación significativa, "trabajar sobre regímenes visuales, que definen lo que es visible y lo invisible, y también modos y posiciones del mirar y del ser visto" (Dussel, 2009, p. 191). Estas nuevas prácticas que tienen que ver con los nuevos desarrollos tecnológicos hacen necesarios nuevos abordajes críticos. En palabras de Gunther Kress:

> Ya no es posible pensar en literacidad de manera aislada de una amplia gama de factores sociales, tecnológicos y económicos. Dos factores diferentes pero estrechamente ligados merecen destacarse. Estos son, por un lado, el desplazamiento del predominio centenario de la escritura hacia el de la imagen y por otro lado, el desplazamiento del predominio

> del libro como medio al de la pantalla. Ambos desplazamientos están produciendo una revolución en los usos y efectos de la literacidad y formas de representación y comunicación (…). De estos se desprenden dos preguntas: ¿qué nos deparará el devenir de la literacidad?, y ¿cuáles son las posibles implicancias socioculturales de tal cambio? (1)

La literacidad entonces es un concepto que merece ser repensado dada la expansión de sus bordes a partir de los cambios tecnológicos que han impactado en nuestra forma de habitar el mundo.

En el contexto de la necesidad de desarrollar una literacidad crítica que atienda las peculiaridades de nuestro tiempo, el lugar de la creatividad es fundamental. Julian Sefton-Green apunta a creatividad, aprendizaje y nuevas tecnologías como ejes de sentido a integrar para repensar nuestras prácticas. Su definición de aprendizaje creativo se aleja de una concepción del aprendizaje focalizada en el docente, reducida a pautas estructuradas para concretar ejercitación y evaluación. Sefton-Green concibe el aprendizaje creativo como "una fuerza desestabilizadora y experimental que cuestiona los puntos de partida y abre los horizontes de logros de la currícula. Vuelve la escuela permeable a otras formas de pensar, conocer, ser, hacer. [El aprendizaje creativo] genera incertidumbre e inestabilidad..." (2011, p. 2). Así, entendemos esta forma de aprendizaje como un proceso dinámico, abierto e inacabado que integra saberes y se caracteriza por su potencial epistémico. Nuestro proyecto de realización audiovisual tuvo como objetivo central poner en relación texto, sonido, imagen estática e imagen en movimiento desde una perspectiva creativa, crítica y colaborativa que se materializó en el cortometraje *Los mejores proyectos* (2022)[101].

3. DEVENIR DE UN CONCEPTO COMPLEJO: ADAPTACIÓN

¿De qué hablamos cuando hablamos de adaptación? Robert Stam, reconocido especialista en cine y medios de la Universidad de New York, se refiere a la adaptación como "orquestación de discursos, talentos, huellas, es decir, como una construcción híbrida que mezcla diferentes medios, discursos y colaboraciones" (2009, p. 24). La adaptación es una

[101] Puede realizarse el visionado del corto en el canal oficial de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC: https://bit.ly/3SvJA4w

construcción que problematiza nociones como originalidad, obra y autor. En el cuestionamiento a dichos conceptos se desafían las raíces de un prejuicio que relaciona adaptación a términos típicos de un discurso denigratorio como por ejemplo "infidelidad", "deformación", "profanación", entre otros. Trabajar la adaptación hoy supone deconstruir tales conceptualizaciones.

Múltiples líneas teóricas han aportado a lo largo de los años al desarrollo de una noción proteica de la adaptación. En primer término, podemos resaltar los aportes de la semiótica que objetó la existencia de posiciones jerarquizantes y se propuso pensar a todo texto como el producto de sistemas compartidos de signos que se consolidan en prácticas significativas. Así, todo texto es digno de análisis por sí mismo, independientemente de si se trata de una adaptación o no. Los parámetros como la idea de traición e infidelidad cedieron ante los avances teóricos y los postulados de los paradigmas de la intertextualidad que subrayan lo obsoleto de tensiones binarias como la creada por la oposición original/copia.

En esta línea se enmarcan las contribuciones al campo de la adaptación de la crítica literaria canadiense Linda Hutcheon (2013), quien entiende la adaptación como proceso y producto. En otras palabras, se trata de un proceso de reinterpretación que establece un diálogo entre el texto base y un texto otro. Este acto creativo supone cambios y transformaciones que pueden redundar en un proceso de transcodificación. Así, Hutcheon entiende la adaptación como una experiencia palimpséstica, una escritura por capas que superpone otros escritos, otras lecturas en función de una nueva creación. La categoría de intertextualidad, desarrollada por Hutcheon, resulta especialmente apropiada para abordar los trabajos de adaptación en tanto desestabiliza la idea de jerarquía como típicamente encapsulada en la oposición original/copia. De esta forma, si entendemos la adaptación en la línea de la teoría de la autora, debemos pensar en abordajes que reconozcan la complejidad y la especificidad de cada medio en sus formas de contar y mostrar, ligados a prácticas comparatistas, que se alejen de la noción moderna de singularidad de la obra de arte para reflexionar sobre su complejidad en tanto artefacto culturalmente ligado a otros de manera rizomática.

Optar por el trabajo en adaptación como una línea de investigación nos posiciona en rol de lectores, intérpretes y creadores. Embarcarse en el proceso de adaptación es una forma de investigar. El especialista en investigación en artes Henk Borgdorff, distingue en su ensayo del 2006 "El debate sobre la investigación en artes" tres líneas de indagación en este campo: la investigación sobre arte, la investigación para el arte, la investigación en arte. Trece años después de esta primera conceptualización, el profesor Borgdorff retoma el tema de la investigación y el arte en los siguientes términos:

> Investigación sobre las artes es investigación tradicional, como podrías encontrarla en la historia del arte, por ejemplo. (…) . En el segundo caso, en la investigación para las artes, el objetivo es contribuir con la investigación a la práctica artística. Se trata de investigar algo, por ejemplo, investigación de materiales o algo relacionado con tecnología, para así "mejorar" la práctica artística, o, como dije en su momento, para estar en "servicio" de las artes. … Pero la práctica del arte en sí, de hacer arte, no es la fuerza metodológica central de esa investigación. En el último caso, la investigación en las artes, el crear arte es central para la investigación. Ante todo, la práctica de crear y de hacer es central, en el nivel metodológico. La investigación usa la "práctica de estudio" (Studio-based) como el camino para investigar. Esa es una característica de la investigación en artes. Otra forma de encuadrar esto es cuando la investigación es en y a través de las artes …. (2020, p. 125)

Las prácticas transpositivas se presentan como oportunidad de construir conocimiento desde el hacer. Es desde el propio proceso que se construye aprendizaje, se interroga, se responde, se indaga en tanto prácticas de reflexión-acción indisolubles e indiferenciables, que proponen otras formas de hacer visible el pensamiento en el ámbito académico por medio de un proceso crítico y creativo. Ya no rige valerse por parámetros tales como similitud y diferencia, la adaptación demanda ser pensada en términos de una práctica situada y sitiada (Grüner, 2001) que construye conocimiento desde el hacer de la práctica artística en sí. La transposición literatura-cine como investigación en artes implica una transformación creativa desde el re-visionado, una aproximación al texto literario que convoca a presentar una nueva visualidad en la que se debaten y tensionan construcciones interculturales, formas de ver, significar y aprehender el mundo.

4. LA UNIVERSIDAD Y LA COMUNIDAD

Los proyectos de extensión universitaria se caracterizan por ofrecer posibilidades de construcción de vínculos entre la casa de altos estudios y la comunidad no académica. Humberto Tommasino (s.f.) retoma el concepto de extensión crítica de Paulo Freire y lo significa como un proceso de relacionamiento dialógico y crítico con la sociedad, cuyo objetivo reside en la democratización del conocimiento científico por medio de una producción de saber desdisciplinada, es decir, emancipada de las disciplinas como compartimentos estancos que hacen de la universidad un islote sin puentes a la comunidad. Nuestro enfoque, en esta línea de sentido, está puesto en un compromiso con la colectividad hacia el desborde de las fronteras de nuestra práctica: docencia, investigación y extensión se vuelven prácticas integrales e integradas; nuestro hacer en la universidad se entiende descentrado y conectado con lo que sucede dentro y fuera del campus.

El proyecto "Comunidades lectoras offline / online: palabras e imágenes en tiempos de pandemia" (Resolución 207/21) surgió a partir de preocupaciones generadas por las circunstancias extraordinarias a propósito de la pandemia por Covid-19. El confinamiento social preventivo y obligatorio decretado en Argentina por el gobierno nacional (decreto 297/2020) impactó en las posibilidades de celebrar cualquier tipo de convivio. Las actividades de socialización en las que habíamos participado, como talleres de lectura, ferias del libro, proyectos de puesta en escena y realización teatral, quedaron suspendidas. Nos preguntamos, entonces, cómo sostener las comunidades lectoras que estaban ligadas a dichas actividades en tiempos de pandemia.

A partir de estas inquietudes comenzamos a gestar el proyecto sobre el cual versa el presente trabajo. La iniciativa de intervención en el marco de la emergencia sanitaria y social tuvo como objetivo construir nuevos espacios de encuentro, discusión y debate que fomentaran la construcción de comunidades de aprendizaje en entornos virtuales, en pos de tensionar la relación entre literatura e imagen desde proyectos realizativos de transposición.

En una primera etapa, en la medida en que interpretamos que el confinamiento había afectado nuestras prácticas todas, en la vida privada y en el ámbito académico, se hizo necesaria una evaluación diagnóstica que indagara en torno a los hábitos lectores de estudiantes avanzados de profesorados en lenguas. Encontramos un antecedente directo en el trabajo de Applegate y Dekonty Applegate (2004), encabezado por la pregunta: ¿por qué una considerable proporción de estudiantes eligen no leer, a pesar de que tienen la habilidad cognitiva para hacerlo? Los investigadores ubican este problema en la esfera emocional: hallan una alarmante desmotivación en alumnos de profesorados respecto de la propuesta de una actividad de lectura. Sostienen, asimismo, que la problemática de base radica en ambientes áulicos que no promueven lecturas comprometidas, particularmente porque los docentes a menudo no logran consolidar sus figuras como modelos positivos de lectores. De esta forma, si las creencias y actitudes de los profesores respecto de la lectura, al igual que sus hábitos lectores, demuestran influencia en la motivación y el compromiso de los estudiantes, entonces un conjunto de creencias, actitudes, y hábitos negativos o poco involucrados con la lectura por parte de aquellos podrían dar como resultado un alumnado desmotivado y poco implicado en el recorrido de las obras que ingresen como bibliografía obligatoria al programa de una materia. ¿Cómo revertir esta situación? Sostenemos con los autores que cabe una perspectiva optimista en la lectura inversa: si el docente se presenta como lector ávido e interesado, dispuesto a recorridos profundos entregados al placer del texto, muy probablemente los estudiantes se vean contagiados por esa dinámica. Los investigadores sintetizan esta relación docente-alumno en la imagen del apóstol San Pedro (Hechos, 3:5), quien, interpelado por un mendigo, responde que no puede dar lo que él personalmente no tiene. Por tanto, ya que un profesor no puede transmitir interés por tareas de lectura cuando él mismo no lo ha cultivado de manera sostenida, reconocemos la necesidad de indagar hábitos lectores en estudiantes universitarios que se están formando para desempeñarse en un rol docente, a fin de explorar a fondo sus posturas lectoras y construir espacios que permitan nuevos acercamientos a este ejercicio, desde una postura activa e interesada.

Sumado a esto, la crisis del sistema educativo que siguió a la emergencia sanitaria del 2020 volvió forzoso un reacomodamiento de las metodologías de enseñanza y de aprendizaje en todos los niveles de la educación, y desde luego trajo aparejadas una serie de problemáticas respecto de las actividades de lectura emprendidas por estudiantes universitarios. Nuestro instrumento de investigación debió ser sensible no sólo a la experiencia de la lectura como acontecimiento subjetivo, sino también a la fenomenología de la pandemia.

En principio, nos basamos en la concepción de lectura como transacción, en tanto consideramos que la vinculación entre lector, texto y contexto constituye un continuum del que ningún investigador debería desentenderse. El lector asume una postura definida en sus operaciones de lectura, y a partir de ella guía su propia experiencia, personalísima, irrepetible. Nuestro instrumento debía responder a una ontología textual múltiple, en constante cambio dependiendo de la reconstrucción de la realidad que realice el interpretante por medio de redes de relaciones complejas.

Reconocemos que el lector y el texto tienen individualmente existencia solo en la medida en que se los entiende vinculados recíprocamente, en función de una relación de interdependencia: "El lector adquiere su carácter de tal en virtud del acto de lectura y, a través de este, el texto adquiere significación" (Dubois, 2015, p. 27). Así, el sentido de la lectura emerge de una instancia de interpenetración recíproca: "lector y texto se confunden en un tiempo único y surgen de él transformados" (p. 28). El texto en su dimensión simbólica posee significado en potencia, el cual recibe, por parte del lector, una actualización que constituye a su vez una respuesta, un principio de reescritura, la cual puede continuarse en distintos ámbitos de la actividad social (particularmente interesan, a los fines de este estudio, plataformas de interacción virtual de las que el lector hace uso, por ejemplo, en el acto de compartir su lectura con otros usuarios). Como el texto es un sistema abierto, caracterizado por la multiplicidad, la heterogeneidad, la diversidad, ninguna interpretación o reescritura debe cerrarse en un realismo ontológico. El contexto, por su parte, se relaciona con el texto y el lector, puesto que el

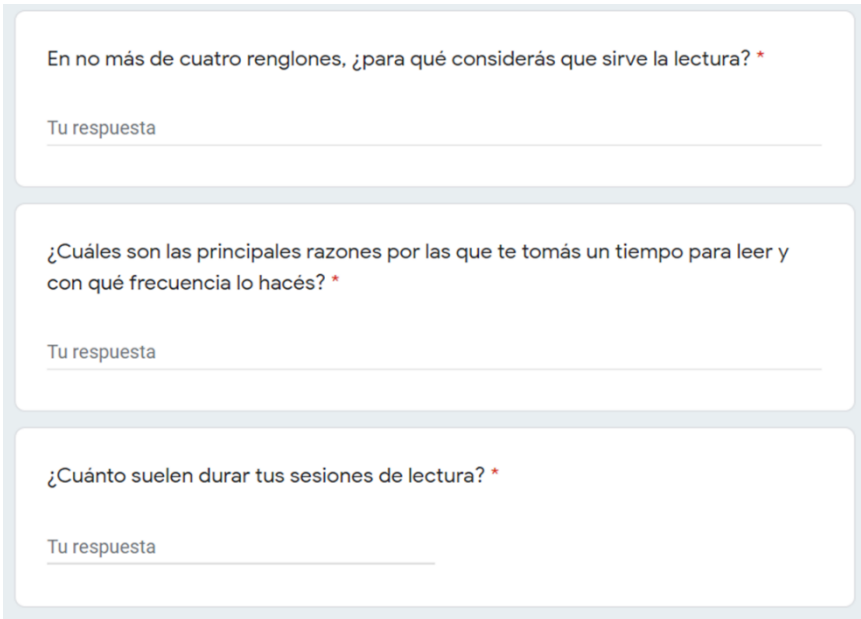
encuentro entre estos dos se da siempre en un lugar y momento determinados, los cuales conforman un escenario de transacción que oficia de sostén experiencial para el lector, e interfiere en él a nivel emocional, cognitivo, y material. Naturalmente, nos vimos en la necesidad de inquirir sobre las experiencias de lectura que estuvieron atravesadas por el contexto de emergencia sanitaria durante los años 2020 y 2021.

Y agregamos a este trinomio una variable más: el objeto-libro, esto es, el formato que soporta y ofrece al texto en una dimensión material. En efecto, un libro no se escribe; un texto se escribe. Un libro, en cambio, es producido como material que sostiene a la materia textual y registra disposiciones, determinaciones históricas que dan cuenta de los modos de leer distintivos de comunidades y tradiciones. Estos modos de acceso a los textos están organizados por redes de prácticas que conllevan "puesta en juego del cuerpo, inscripción en un espacio, relación consigo mismo y con los otros" (Chartier, 1996, p. 29). Consideramos, entonces, con Chartier, "que no hay texto fuera del soporte que da a leer (...), y que por lo tanto no hay comprensión de un escrito (...) que no dependa en alguna medida de las formas por medio de las cuales alcanza a su lector" (p. 29). En este sentido, si las formas materiales en que se inscriben los textos cambian las maneras de leer, nos preguntamos si es posible que los soportes digitales y el gran giro de la virtualidad estén configurando un nuevo tipo de lector, interactivo y posicionado en un hábitat transmedial.

Distinguimos especialmente la *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector* del CERLALC (2014), la cual ofrece categorías y variables de observación para un estudio a la altura de las circunstancias en nuestra era digital, atravesada por cambios en las formas de comunicarnos, por la transmediación de los objetos de consumo cultural y por la interactividad como norma común del encuentro virtual tecnológico. Asimismo, recuperamos el soporte de trabajo que explicitan Serrano Castañeda et al. (2020), en su estudio: la perspectiva biográfica-narrativa, la cual les permite a los entrevistados la libre estructuración del recuento de sus experiencias por medio de un relato personal.

De este modo, nuestro estudio consistió en la elaboración de encuestas con preguntas semiestructuradas a estudiantes de tercer y cuarto año de las carreras Profesorado en inglés y Profesorado en Lengua y Literatura, en la UNRC. El diseño del aparato estuvo conformado por seis secciones, a saber: 1) datos demográficos, en la cual buscamos indagar acerca de las condiciones de vivienda de la persona encuestada y su posibilidad de acceso a recursos tales como internet y computadora o teléfono celular; 2) hábitos lectores, en la que preguntamos sobre cuánto lee cada estudiante, cuánto leyó en la pandemia respecto de otros años, y cómo lee, es decir, con qué finalidad, por qué razón y durante cuánto tiempo al día (fig. 1); 3) tareas de lectura en formación académica, en la cual apuntamos a interrogar sobre el objetivo de las tareas de lectura asignadas en clase y cómo las vive el estudiante; 4) en cuanto a escenas transmediales (fig. 2), nos enfocamos en recabar información acerca de qué tan relacionales son las prácticas lectoras de la persona encuestada, es decir, en qué proporción abren el espacio para el diálogo horizontal entre la obra objeto de lectura y otro contenido (relacionado en principio o no) en diferentes soportes mediales; 5) respecto de prácticas intermediales, interrogamos sobre el consumo de adaptaciones de obras literarias; 6) por último, en una sección dedicada a reflexiones finales (fig. 3), buscamos un recuento narrado de los aprendizajes construidos en las lecturas de la pandemia.

FIGURA 1



Fuente: Encuesta de elaboración propia
Sección 2, hábitos lectores

FIGURA 2



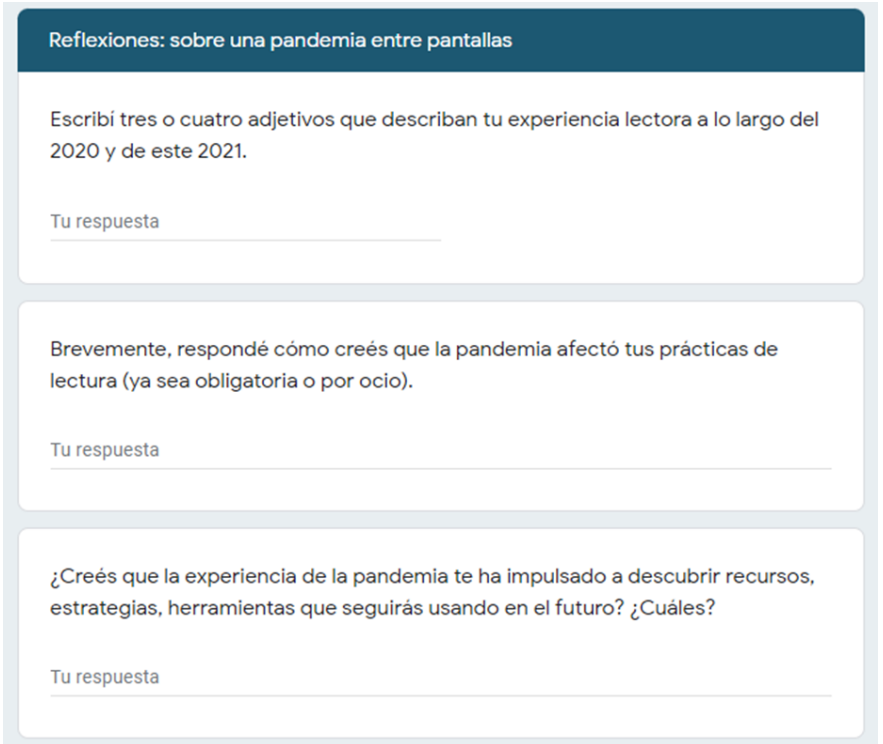
Escenas transmediales

¿Podría indicar si realizás algunas de las siguientes actividades y con qué frecuencia?

	Nunca	Alguna vez al trimestre	Alguna vez al mes	Alguna vez a la semana	Diariamente
Leés con la televisión prendida.	○	○	○	○	○
Leés oyendo música.	○	○	○	○	○
Leés mientras escuchás una versión en audiolibro.	○	○	○	○	○
Leés mientras navegás en las redes.	○	○	○	○	○
Leés mientras buscás imágenes en la web que aclaran/ambientan la lectura.	○	○	○	○	○
Leés mientras buscás información relacionada con la lectura.	○	○	○	○	○
Leés en silencio.	○	○	○	○	○
Leés en voz alta.	○	○	○	○	○
Leés y tomás notas o subrayás.	○	○	○	○	○

Fuente: Encuesta de elaboración propia
Sección 4, escenas transmediales

FIGURA 3



Fuente: Encuesta de elaboración propia
Sección 6, reflexiones finales.

Los datos recabados abrieron nuevas inquietudes: si bien un 41% de los encuestados consideró que sus momentos de lectura aumentaron a lo largo de la pandemia, las experiencias lectoras, a pesar de verse insertas en el contexto de la era de la carta abierta (Sibilia, 2010), en la cual la digitalidad y la interactividad en la web son herramientas fundamentales para que lo personal y lo íntimo se exterioricen, se evidenciaron encasilladas, cerradas sobre sí mismas.

Casi un 60% se manifestó de acuerdo con que compartir sus lecturas es una actividad agradable, mientras que un 72% se expresó a favor de que otras personas le compartan lecturas. No obstante, la participación en espacios de intercambio lector como clubes, ya sea virtuales o en presencialidad, se demostró bajísima: apenas un 4,5% ofreció respuesta

afirmativa. Además, el 86% negó participar en foros de lectura en la web y el 59% dijo que nunca lee blogs de contenido relacionado con aquello que leen. Apenas un 30% nos contó que consulta asiduamente en la base de datos de enciclopedias virtuales, en busca de información complementaria sobre las obras objeto de lectura. En cuanto a la escritura como parte de la experiencia lectora, el porcentaje de encuestados que escribe con regularidad en espacios de internet dedicados a la socialización de lecturas no supera el 20%. Por otro lado, el momento de lectura como hecho aislado del resto de las actividades sociales demuestra un claro predominio: el 77% lee en silencio, sin acompañamiento de ningún estímulo de otro soporte medial. Parece paradójico que los momentos de lectura sigan adoptando la forma tradicional, solitaria y retirada, cuando en la amplia mayoría de las respuestas de la sección 1 pudimos leer que los estudiantes consideran el ejercicio lector como una oportunidad para abrirse a otros mundos posibles y nutrirse en una comunicación con perspectivas diferentes.

La posibilidad del diálogo y de la relectura crítica se anuncia, por ejemplo, en las prácticas intermediales, consideradas por gran parte de los estudiantes como instancias que despiertan un interés por descubrir otras interpretaciones del texto de referencia que lo llevan a salirse de su código y convertirse en algo nuevo. No obstante, la idea de lealtad aparece de manera notable: el 68% sigue prefiriendo leer una obra literaria primero y luego ver las adaptaciones. Esto deja en evidencia que la adaptación es pensada, primero, en calidad de producto incapaz de proyectar el propio proceso de toma consciente de decisiones y hacer creativo que le dio forma, y segundo, en términos de objeto subsidiario en una tensión original-copia. La idea de fidelidad a lo que los mismos estudiantes llaman esencia obtura los espacios para pensar en la adaptación como creación autónoma. En este sentido, muchos de los encuestados destacaron que una adaptación debe moverse siempre dentro de un margen de respeto al argumento y los personajes de la obra de referencia. En definitiva, notamos que las lecturas que construyen los estudiantes se dicen abiertas, pero simultáneamente retienen concepciones de raigambre decimonónica que hoy son puestas en tensión.

De esta manera, se evidencian claramente, por un lado, la distancia entre la concepción de lectura como diálogo y las prácticas lectoras cerradas sobre un encuentro unívoco con el texto lingüístico, y, por el otro, la cesura entre el deseo de poner las lecturas en circulación dentro de una comunidad donde se puedan compartir impresiones y referencias acerca de la experiencia lectora, y las posibilidades de concretar este diálogo en la práctica. Por lo tanto, el desafío consistió en proponer espacios que permitan instalar la lectura como actividad social, dialogada, compartida e intermedial. Especialmente nos interesaban las posibilidades realizativas: pensar roles hacedores en el contexto de pandemia suponía incógnitas y desafíos… ¿cómo construir convivio?, ¿cómo llevar adelante proyectos realizativos en contextos de distanciamiento social?, ¿cómo construir colaborativamente desde el trabajo individual?, o bien, ¿cómo darle forma al trabajo individual para que se enmarque en un proyecto colaborativo?

La literatura y el cine fueron las coordenadas que direccionaron nuestros anhelos. El proyecto de literatura y transposición audiovisual integró la lectura y el trabajo de adaptación para realizar un cortometraje.

5. EXPERIENCIA DE REALIZACIÓN AUDIOVISUAL

El proyecto de realización audiovisual en que nos embarcamos tiene a su centro la convicción que desde el hacer artístico se puede construir conocimiento y dar respuesta a inquietudes que nos interpelan. También encuentra anclaje en el convencimiento de la necesidad de abrir espacios en los que los procesos de reflexión-acción puedan llevarse adelante en una práctica colaborativa, que permita compartir, promover y responder de manera crítica y creativa. Nos movilizó especialmente la necesidad de socializar y construir comunidad en tiempos de aislamiento cuando las posibilidades de convivio se encontraron limitadas. Cuando hablamos de construir comunidad aludimos a la concepción de comunidades de aprendizaje en la forma de comunidades lectoras, es decir, “un grupo de personas que comparten un modo de leer. Esto implicaría objetos de lectura, ritmos, motivaciones y espacios comunes, hábitos de socialización en torno a la lectura, etc” (Menéndez de la Cuesta, 2020, p. 1).

Es así que en un entorno virtual y en el contexto de medidas de aislamiento, comenzamos a construir comunidad. El grupo quedó conformado por docentes, estudiantes y graduados. El objetivo era la realización de un cortometraje como reescritura de una obra literaria perteneciente a un corpus seleccionado. Nuestra comunidad compartía el entorno digital como espacio de encuentro sincrónico en reuniones prepautadas. Nuestro corpus, compuesto por textos literarios de la tradición estadounidense, fue el punto de partida para abrir el diálogo en pos de problematizar el concepto-metáfora *American Dream*. ¿Qué entendemos por el "Sueño Americano" ?, ¿qué tan asequible es?, ¿cómo se (re)configura y actualiza?, ¿se trata de una noción que ha caído en la obsolescencia? Con esta motivación compartida como disparador, iniciamos lecturas y discusiones de los siguientes textos: "Song to Myself" (Whitman, 1855), *Of Mice and Men* (Steinbeck, 1937), *Invisible Man* (Ellison, 1952), *The Crucible* (Miller, 1952), *Slaughterhouse V* (Vonnegut, 1969), *The Bluest Eye* (Morrison, 1970), "The Cariboo Café" (Viramontes, 1985). La consigna de trabajo invitaba a pensar operaciones de resemantización para, a través de procesos complejos que hacen uso de la analogía, la metáfora y la polisemia, construir disparadores hacia la construcción de algo nuevo. Como modelo analítico para pensar las prácticas transpositivas utilizamos los lineamientos propuestos por el teórico de cine Robert Stam (2009), quien considera aspectos narrativos, temáticos y estilísticos en sus estudios sobre la adaptación. Los reconocidos estudios de los mecanismos de la narrativa llevados a cabo por Genette son extrapolados a los estudios de la adaptación por Stam, quien hace uso de categorías como orden, duración y frecuencia para estudiar la relación entre los eventos narrados y la manera y secuencia en la que son narrados. Las líneas de indagación claves a esta propuesta se preguntan tanto por los eventos, materiales, personajes que han sido eliminados, agregados o cambiados como por las razones que justifican dichas transformaciones, ¿qué principios operan en las decisiones claves al proceso de adaptación?, ¿qué sentidos construyen los cambios? Éstas son algunas de las consideraciones que sirvieron de líneas conductoras a nuestras discusiones.

De la lectura y discusión, cada integrante iniciaría un proceso de escritura hacia la adaptación que partiera con una explicitación de la motivación a elegir una obra en particular, y concluyera con la escritura de un guión propio. Para llevar adelante el proceso escritural propio con vistas a un proyecto realizativo, la disposición al pensamiento creativo y crítico fue fundamental. Era necesario eludir las formas discursivas habituales de la academia que privilegian el texto escrito y apelar a formas alternativas de pensamiento para aventurarnos al hacer de manera otra, algo que el profesor y escritor Jorge Larrosa ya distinguía como necesario en los albores del siglo XXI "(...) cada vez más tenemos la sensación de que hay que aprender de nuevo a pensar y a escribir aunque para ello haya que apartarse de la seguridad de los saberes, de los métodos y de los lenguajes que ya poseemos (y que nos poseen)" (2000, p. 7). El nuevo desafío implicaba crear discursos transpositivos en clave crítica y creativa que entendiera nuestro propio hacer como práctica indagativa adentrándonos en los estudios de adaptación en el sentido de Hutcheon, como proceso y producto.

Nuestra comunidad lectora, principalmente conformada por consumidores de literatura en inglés que no contaban necesariamente con aproximaciones previas al campo de la realización audiovisual, se propuso jugar en la creación de un entretejido intertextual que considerara tanto el texto fuente como lo que a partir de su lectura se quisiera contar. Los artefactos audiovisuales encierran en su arquitectura una semiótica particular y específica que se nutre de un lenguaje propio fuertemente codificado en maneras de mostrar que se piensan y articulan en el proceso de pre-producción, producción y posproducción.

La lectura y discusión de las obras dio pie a una instancia de socialización en la cual se compartieron impresiones, interpretaciones, puntos de contacto en sesiones sincrónicas de trabajo online. Luego de esta etapa de discusiones compartidas, cada integrante eligió una obra y justificó su elección con la explicitación de sus motivaciones por escrito a partir de lo cual la consigna propuso la redacción epistolar desde la voz que permitiera un juego dialógico con el texto base. Cada miembro de la comunidad lectora, inspirado en una obra/s, escribió una carta desde

la voz de un personaje, acción que puede considerarse como una primera práctica transpositiva; un aspecto del relato se reescribe con una nueva motivación. En una suerte de intercambio epistolar digital, los integrantes del equipo accedieron a la lectura de las cartas escritas por sus compañeros a fin de conversar sobre las ideas fuerza que de ellas se desprendían.

Luego de compartir los textos al interior de la comunidad lectora, cada integrante del grupo de trabajo llevó adelante el desarrollo de un guión que gradualmente fue construyéndose en capas a fin de considerar las distintas variables que entran en juego en la producción fílmica. La primera capa contempló la escritura de un guión literario para lo que se utilizó software especializado (*Scenarist*). La escritura en capas supuso pasar del guión literario al guión técnico. En esta etapa, la clave fue articular el contar con el mostrar. Aspectos como tipo de plano, ángulo de cámara, iluminación, decorado fueron particularmente puestos en foco y conversados en cada caso al interior de la comunidad lectora. El resultado de este recorrido experiencial fue la conclusión de diez guiones literarios y técnicos entre los cuales se decidió rodar el guión escrito por Franco Lisa Ferrero inspirado en aspectos estilísticos y temáticos de las obras *Of Mice and Men* y *Slaughterhouse V*.

A partir de la selección del guión continuamos con la elaboración del plan de rodaje que se basa en el desglose del guión a fin de determinar la secuencia a seguir al momento de la grabación, contemplando cuestiones prácticas como el orden en que se grabarían finalmente las distintas escenas en función de locación, vestuario, personajes en escena, iluminación y decorado. Se definieron también aspectos relativos al vestuario, maquillaje y caracterización de personajes, uso de elementos extra, disposición de objetos en escena, entre otros. Esta etapa de preproducción concluyó con la concreción de un plan común, convenido de manera colaborativa.

En la etapa de producción, al momento del rodaje, algunos de los miembros de la comunidad lectora devinieron personajes, mientras otros ocu-

paron el rol de dirección, producción, dirección de vestuario, luces, entre otros. La filmación en sí fue realizada por dos camarógrafos profesionales, contratados especialmente para participar en el día del rodaje.

Finalizado el rodaje, la posproducción incluyó la elaboración de una nueva capa de escritura a partir de la elaboración de un paisaje sonoro, montaje y edición en una actividad colaborativa en la que distintos integrantes del equipo de trabajo ocuparon diferentes roles; algunos participaron en el hacer y otros colaboraron en el proceso ofreciendo una mirada externa frente a los distintos avances en lo que se convertiría en el producto final. La elaboración del paisaje sonoro (Chion, 1999, p. 29) supuso discusiones respecto del amalgamiento entre imagen y sonido en pos de proponer juegos de sentido sin caer en la redundancia narrativa. El paisaje sonoro de nuestro cortometraje incluyó la introducción de sonidos ambiente, grabación y edición de voz en off y la composición, grabación y producción de una banda sonora especialmente para el film. El diálogo en torno a juegos de yuxtaposición, rupturas, formas de comunicar y los visionados compartidos fueron dando forma a la "selección, combinación y empalme" (Aumont, p. 54) desde los que pretendíamos conseguir una historia que contar y una forma de contarla. Nuevas escrituras y revisiones fueron parte del proceso de posproducción, y condujeron a redireccionar sentidos e incluso proponer nuevos juegos intertextuales como, por ejemplo, el propio título del corto, que inicialmente era *De cómo aprendí a resignarme a la resignación* y se resignificó en un juego intertextual con el poema de Robert Burns que da título a la obra de Steinbeck.

Una vez finalizado el proceso transpositivo, nos dispusimos a compartir la adaptación como producto a una comunidad lectora más amplia. A tal fin, anunciamos públicamente el estreno del cortometraje *Los mejores proyectos* en los canales de comunicación de la Universidad Nacional de Río Cuarto con una invitación a ampliar el diálogo en una suerte de círculo debate posterior al visionado. La cita tuvo lugar en un teatro local, Teatrino de la Trapalanda, donde se proyectó el audiovisual en septiembre de 2022. La experiencia nos permitió compartir lecturas desde el rol de hacedores, como así también inquietudes de carácter crítico-interpretativo con un segmento más amplio de la comunidad,

que quizás no se había aproximado a las lecturas de base, pero disfruta conformar comunidades en las que se dialogue sobre prácticas transpositivas. En este sentido, creemos que ampliar las formas de comunicar, socializar nuestro trabajo académico en proyectos de extensión como es el presente caso, nos permite actuar como promotores de lectura(s) al tiempo que nos abre la posibilidad a devenir prosumidores.

6. TRANSPOSICIÓN COMO RE-ESCRITURA

La realización audiovisual en clave transpositiva fue un desafío significativo para nuestras posibilidades, por un contexto marcado por el aislamiento y la pandemia y también por cuestiones presupuestarias. Aun así, apostamos a llevar adelante la idea motora ya que pensamos la relación literatura cine como oportunidad proteica para resemantizar a través de la transposición. La experiencia de resemantizar, el expresar sentidos del mundo por medio de formas codificadas otras, puede realzar sentidos ya subrayados en otro tiempo-espacio, señalar nuevos sentidos o excavar en búsqueda de algo oculto o sepultado y que puede ser dado a la luz. Se trata de una operación semiótica de transformación, "... transformar el sentido de una realidad conocida o aceptada para renovarla o para hacer una transposición de modelo, creando una entidad distinta, pero con alguna conexión referencial con aquélla, de modo que esta última asume un nuevo significado que la primera no tenía" (Zecchetto, 2011, p. 127). En la misma línea, la fuerza vital de los procesos de resematización radica en sus cualidades críticas y creativas: "[l]as adaptaciones redistribuyen energías e intensidades, provocan flujos y desplazamientos. La energía lingüística de la escritura literaria se convierte en la energía sonora, visual, cinética, representativa de la adaptación, en un intercambio amoroso de fluidos textuales" (Stam, 2009, p. 103).

7. CONSIDERACIONES FINALES

Creemos que nuestro trabajo constituye un acercamiento a la imagen como veta creativa central para pensar la enseñanza-aprendizaje de lenguas en el escenario contemporáneo de la cultura visual. La realización audiovisual en clave transpositiva, en una primera instancia, nos puso

en posición de lectores de un corpus construido en torno al Sueño Americano, para luego permitirnos pensar nuestras propias lecturas en las coordenadas de un proceso colaborativo de adaptación que las codificara en imagen estática/en movimiento, sonido y palabra. Dicho de otra manera, se trató de abrir la invitación a pensar el hacer como práctica investigativa desde un proceso crítico y creativo, en una línea comparatista que pusiera el foco en el diálogo entre textos articulados en distintos soportes mediales (literatura y cine).

Nuestro equipo de investigación, en tanto que comunidad lectora, se propuso activar una praxis de lectura que pusiera de relieve el potencial de hacedores que nos proponen las condiciones materiales actuales en la era digital, al mismo tiempo que abriera el espacio a la voluntad colectiva de compartir aquello que se lee y las maneras en que se reescriben sentidos y se expanden vínculos no jerárquicos inter y transmediales en el mismo ejercicio de leer. Para finalizar, vale traer el sentido de las palabras del crítico literario Jerome McGann cuando, en el cambio de siglo, vaticinó "la próxima generación de teóricos literarios y estéticos que dejarán mayor huella son aquellos que estén al menos tan involucrados con hacer cosas como con escribir textos" (2001, p. 19).

8. REFERENCIAS

Applegate, A. y Dekonty Applegate, M. (2004). The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers. *The Reading Teacher, 57*(6), 554-563.

Borgdorff, H. (2020). Entrevista con Emiliano Cabana Bezpalov. *El paradigma de la investigación en artes. ¿Debate o realidad?*.

CERLALC. (2014). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. Lectura y escritura Manuales.

Chartier, R. (1996). *El orden de los libros*. Gedisa.

Chion, M. (1999). *El sonido.* Trad. de Enrique Folch González. Paidos.

Dubois, M. E. (2015). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Aique Grupo Editor.

Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas (Col), 30*, 180-193.

Grüner, E. (2001). *El sitio de la mirada*. Norma.

Hutcheon, L. (2013). *A Theory of Adaptation*. (2nd ed). Routledge.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Ediciones Novedades Educativas.

Martín-Barbero, J. (1993). La comunicación en las transformaciones del campo cultural. *Alteridades. 3*(5), 59-68.

McGann, J. (2001). *Radiant Textuality: Literature after the World Wide Web*. Palgrave.

Menéndez de la Cuesta González, A. (2020). Comunidades de lectores: definición y estado de la cuestión. *Cuadernos del ahora 5*.

Moxey, K. (2009). Los estudios visuales y el giro icónico. *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, 6*, 8-27.

Pope, R. (2002). *The English Studies Book. An Introduction to Language, Literature and Culture.* (2nd ed). Routledge.

Rajewski, I. (2005). Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. *Intermédialités: histoire et theorie des arts, des lettres et des techniques 6*, 43-64.

Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação 23*, 103-118.

Sanders, J. (2016). *Adaptation and Appropriation*. (2nd ed). Routledge.

Sarland, C. (2003). *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. Fondo de Cultura Económica.

Sefton-Green, J. et. al. (2011). *The Routledge Handbook of Creative Learning.* Routledge.

Serrano Castañeda, J., Chavira Álvarez, L. y Ramos Morales, J. (2020). La vida trastocada. El sentido de la pandemia en estudiantes de educación superior. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, *5*(16), 1714-1736.

Sibilia, P. (2010). *La intimidad: un problema actual del psicoanálisis*. Psicolibro.

Snyder, M. (2011). *Analysing Literature to Film Adaptations*. Continuum.

Stam, R. (1937). *Teoría y práctica de la adaptación.* Trad. Florencia Talavera con revisión técnica de Lauro Zavala. Universidad Autónoma de México.

Steinbeck, J. (1937). *Of Mice and Men*. Penguin Books.

Sturken, M. y Cartwright, L. (2018). *Practices of Looking. An Introduction to Visual Culture.* (3rd ed). Oxford University Press.

Zecchetto, V. (2011). El persistente impulso a resemantizar. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades,* (14), 127-142.

EUGENE O'NEILL AND THE CLASSICAL WORLD: A REVIEW OF SCIENTIFIC LITERATURE (1930-2022)

ZAHRA NAZEMI
University of Córdoba and Razi University

1. INTRODUCTION

In the last few decades, there has been a tendency among critics to trace and examine the classical reception in modern literary texts. Modern American drama has been an intriguing area for these scholars since it has embodied a lot of structural and thematic influence from Greek tragedies. Among modern American playwrights, Eugene O'Neill occupies a special position for his considerable imitation of the elements of Greek tragedy. In fact, O'Neill was a devout reader of classical texts. He was interested in ancient philosophy, classical mythology, modern psychology and, of course, classical literature, whose creative assimilation led to four Pulitzer Prizes in drama and a Nobel Prize in literature.

For the last five years, I have dedicated my research to analysing the reception of classical topoi in O'Neill's tragedies. However, I was always overwhelmed by the number of studies dealing with the relationship between O'Neill and Greek tragedy. This motivated me to write a bibliographical review categorizing those studies, detecting the gaps and suggesting ideas for further research. Here, I seek to examine studies (scholarly articles, books, and theses) that have dealt with the reception of classical literature, particularly Greek tragedy, in O'Neill's plays. These studies include two main groups: analysis of O'Neill's adaptations of classical plots and his assimilation of classical topoi and conventions as secondary elements of his plays. It is hoped that this review will serve as a source of reference for critics and researchers to identify the relevant studies more precisely and develop novel projects.

2. CLASSICAL RECEPTION AND AMERICAN DRAMA

Curtius, in his famous 1948 book *European Literature and Latin Middle Ages*, postulated the continuity of Western Culture from Roman Antiquity to contemporary times through the development of classical literary topoi during the Middle Ages, but the discipline of the classical tradition was introduced and thoroughly explored by Highet (1949; see Laguna Mariscal, 2004 and 2021). He highlighted the relevance of the classical culture as a basis for modern culture:

> Our modern world is in many ways a continuation of the world of Greece and Rome. […] But in most of our intellectual and spiritual activities we are the grandsons of the Roman, and the great-grandsons of the Greeks. Other influences joined to make us what we are; but the Greco-Roman strain was one of the strongest and richest. (Highet, 1949, p. 1)

Calder qualifies Highet's work as "[t]he great, comprehensive and still fundamental study on the subject" (1992, p. 27). More recently, the concept of classical reception, which recycles the notion of classical tradition, was introduced, with an emphasis on the creative appropriation of classical materials (Martindale, 1993; Martindale and Thomas, 2006, pp. 1–13). In the twenty-first century, several companions and dictionaries have offered an updated and more inclusive vision of the field (Burian, 1997; Martindale and Thomas, 2006; Kallendorf, 2007; Hardwick and Stray, 2011; Grafton, Most and and Settis, 2010; Zyl Smith, 2016).

More specifically, since the end of the twentieth century, some collective works have been published about the modern reception of classical drama (Easterling, 1997; Zyl Smith, 2016), and specifically of Greek playwrights like Euripides (Lauriola and Demetriou, 2015; McClure, 2017; Markantonatos, 2020), Aeschylus (Constantinidis, 2016; Kennedy, 2017) and Sophocles (Anderson, 2012; Ormand, 2012; Lauriola and Demetriou, 2017).

There are also works dedicated to the reception of classical texts in plays by important modern American dramatists such as Eugene O'Neill, Tennessee Williams, or Arthur Miller (Palmer, 2018; Foley, 2012). As Palmer states, "American Drama does not exist in isolation.

Behind Albee lurks T.S. Eliot; behind O'Neill, the Greeks; behind Williams and Albee, Strindberg; and behind Miller, Ibsen, and again unavoidably, the Greeks. There is a line of succession" (Palmer, 2018, p. xix). The three playwrights expressed their will to adapt Greek tragedy since they found it relevant to the problems of modern times. Among these dramatists, O'Neill holds a special position since he was the first American playwright "to truly embrace the tragic form as exemplified by the Greeks and to attempt to create an American version of it for the twentieth century" (Kennedy, 2018, p. 15) through the dramatization of "the realities of American democracy" (Diggins, 2007, p. xix).

3. CLASSICAL RECEPTION AND EUGENE O'NEILL

3.1. EDUCATION

Literary scholars have long detected the direct influence of the classical tradition on O'Neill. He acquired an extensive knowledge of Greek tragedy before and during his literary career. As a teenager, he read plays by Sophocles and Euripides at school, since at the time these plays "were usually taught to the Catholic young as lessons against dissipation, arrogance and excess" (Black, 2004, p. 169). Moreover, he was a student at Betts Academy, "the curriculum of which heavily favored the classics" (p. 169). O'Neill had a special enthusiasm for the works of Euripides, Aeschylus, and Sophocles. He passed his interest on to his son, Eugene O'Neill, Jr., who studied the classics at Yale University and co-edited *The Complete Greek Drama* (originally published in 1938), "which became the standard edition of the plays for many years" (Shafer, 2011, p. 139).

O'Neill's *Work Diary* serves as an important piece of evidence for critics to assess his consideration of Greek tragedy as a reference for his plays (Black, 2004, pp. 169–172). According to this diary, in 1926 he started learning classical Greek in order to read the texts in their original language (p. 169). Moreover, he also had the opportunity to read academic studies about those texts, such as Gilbert Murray's *A History of Ancient Greek Literature* or W. T. Stace's *A Critical History of Greek Philosophy* (pp. 169–170). Even during the process of writing such plays

as *Mourning Becomes Electra*, he was constantly reviewing and taking notes from Greek tragedies (pp. 171–172).

O'Neill drew inspiration from Greek tradition when crafting his plays. At times, he acknowledged this influence in the titles of his works, such as *Mourning Becomes Electra* (1931), thus establishing a form of intertextuality (as defined by Genette in 1982, p. 17). On other occasions, for instance in *Desire Under the Elms* (1924), he notably adapted a Greek storyline (specifically, the Hippolytus episode). Consequently, the body of scholarly work dedicated to Eugene O'Neill's plays is as extensive as that of his writings (see Carpenter's statistical essay in 2009).

A few critics have investigated O'Neill's readings of classical literature as a basis for their analysis of his plays. Stephen A. Black has used O'Neill's *Work Diary* to trace his personal readings of Greek plays before and during his literary career. This scholar has particularly examined the influence of O'Neill's Greek readings on the composition of his trilogy *Mourning Becomes Electra* (Black, 2004). While referring to the strong influence of Greek tragedy on the plays written in the 1920s (1998, p. 12; 2004, pp. 168–169), Black (2002) also assesses how O'Neill handled Greek tragedies to represent his personal views towards life. Other studies point to O'Neill's enthusiasm for studying Greek texts before or during his career without delving into a detailed analysis of how this influenced his writings (see Shafer, 2011, p. 139; Sinha, 1983, p. 51; Chothia, 1979, p. 199; Gelb and Gelb, 2000, p. 387; Koutsoudaki, 2004; Dowling, 2014; Bakoginni, 2020, p. 103).

3.2. Tragedy and Tragic Vision

Winther believes that the plays written by O'Neill "must be judged in the terms of tragedy" (in Kennedy, 2018, p. 15). Obviously, O'Neill's personal life, vision of America and interest in Greek tragedy motivated him to develop his version of a tragedy, one which would match the demands of the modern times. This served as an answer to his primary question: "Is it possible to get a modern psychological approximation of the Greek sense of fate into such a play, which an intelligent audience of today possessed of no belief in gods or supernatural retribution […] could accept and be moved by" (in Clark, 1947, p. 530). Several critics

analyse O'Neill's conception of tragedy. Chaturvedi (2005), for example, traces the chronological development of O'Neill's theory of tragedy in his plays. According to him, O'Neill demonstrated his "tragic vision through the complications of the destructive forces bringing about catastrophe" (p. 315). Kennedy (2018), Commins (1986) and Kumar (2019) also examine O'Neill's tragic vision. According to them, Greek tragedy was one of the important sources in O'Neill's literary career. Other critics believe that O'Neill's understanding of Greek tragedy was based on his readings of Nietzsche's philosophy (Pickering, 1971; Nastić, 2008, p. 115; Kennedy, 2018, pp. 15–16) neglecting the fact that it was also highly influenced by classical literature.

Tornqvist (1998) shows the combined influence of Greek tragedy and Nietzschean philosophy on O'Neill's literary and philosophical paragons. Similarly, Stinnett analyses the figure of Lilith "as a unifying element" in O'Neill's plays, which connects different sources such as "Nietzschean philosophy, naturalism, Greek mythology, and biblical myth into a single tragic whole" (2010, p. 11). Diggins, however, argues that although O'Neill's intention was to highlight Greek tragedy in a modern context, "he had to leave Greek philosophy behind" (2007, p. xix). To support his argument, he mentions that in Aristotle's philosophy, "rational deliberation can govern human action" and thus human beings can decide freely, which is missing in the context of O'Neill's deterministic plays (p. xix).

Some studies suggest that Aristotle's concept of tragedy was a particular model for O'Neill. Considering the Aristotelian model of tragedy and its applications to the works of Euripides, Aeschylus and Sophocles, Dalven (1962) investigates the insertion of classical elements such as Moira, Erinyes, Physis, Sophrosyne, Hamartia, and Hybris in O'Neill's drama. He concludes that O'Neill "dramatizes these concepts in terms of modern psychology" to meet the expectations of the modern audience (p. 319). Heideman (1933) also analyses the influence of the Aristotelian conception of Greek tragedy on O'Neill's plays in terms of plot, character, technical elements, diction, and spectacle.

Jing and Feng-chun (2015) show how O'Neill uses Greek tragedy not for mere imitation, but as a basis for creation. In other words, O'Neill sought to combine "the Greek view of tragedy with the American dream of possession and personal aggrandizement" (p. 610). As a result, he introduced classical legends into a "modern setting" and generated "the psychological, social, and historical parameters enabling those myths to find a local habitation and a name" (p. 609). Particularly, he sought to bring forth the notion of Greek tragedy in the dress of characters of low stations of life (Keramatfar, 2012, p. 11).

O'Neill merged his appropriation of classical texts with modern psychology, which is what has attracted the critics most. He himself stated that he sought to write "a modern psychological drama using one of the old legend plots of Greek tragedy" (in Alexander, 2007, p. 31). Hooti and Maleki (2008) also argue that O'Neill's redefinition of "the Greek concept of the Fall through the Pride is endorsed by the psychological theories of Freud and Jung" (10). *Desire Under the Elms* and *Mourning Becomes Electra* are the main representatives of this negotiation. However, the majority of studies concentrate on treating these plays as psychological subjects rather than exploring them as a realm where classical tradition intertwines with modern psychology.

3.3. Dramatic Techniques

The appropriation of formal techniques of Greek tragedians have especially attracted scholars interested in O'Neill's works. Baldwin (1944) analyses O'Neill's use of dramatic techniques and conventions from Greek tragedy. Special attention has been paid by scholars to the choice of names (Tornqvist, 2004, p. 116) and the use of a chorus (Dowling, 2009, p. 609; Terribilini, 2018), masks (Gassner, 1964, p. 32; Dimitrijevic, 2005; Rabinowitz, 2011, pp. 258–260), music (Porter, 1986, p.150), and dance (Campnett, 1973). El Shirbini Ahmed Ali (1998, pp. 49–71) dedicates a chapter of his dissertation to presenting the critics' ideas on O'Neill's "experimentation with formal elements such as masks, asides, and soliloquies" (p. 49). Hermann-Miller extends criticism towards O'Neill's plays on the stage and suggests that, by appropriating

the techniques of Greek tragedy, directors of O'Neill's plays could adhere to "his own wish that his theatre be embraced in the spirit of Greek tragedy" (2001, pp. 70–71). However, Hermann-Miller's discussion lacks an in-depth analysis of how directors have practically realized this objective or specific examples to illustrate such implementations.

While extensive scholarly attention has been devoted to Eugene O'Neill's incorporation of formal techniques from Greek tragedy into his works, there remains an intriguing gap in the analysis concerning the practical realization of these directorial approaches on the stage. The exploration of how directors have effectively translated O'Neill's vision of embracing the spirit of Greek tragedy in his plays—through the use of names, a chorus, masks, music, and dance—presents an avenue ripe for further academic exploration. The absence of detailed case studies or specific instances illustrating these implementations emphasizes a notable opportunity for future scholars to delve deeper into the practical manifestations of O'Neill's theatrical aspirations, offering a richer understanding of how these techniques have been actualized in the staging of his plays. This open area beckons for more comprehensive investigations to illuminate the nuances and impacts of O'Neill's interweaving of Greek tragic elements in modern theatrical settings.

3.4. Concept of Fate

One of the important elements of Greek tragedy is the concept of fate. O'Neill's initial concern was to "find a modern equivalent" for it (Tornqvist, 1998, p. 23; 2004, p. 135; Alexander, 1953, p. 923), which "meant translating the Greek notion of an external fate into the terms of modern psychology" (Kennedy, 2018, p. 16). Many studies have dealt with O'Neill's appropriation of the Greek concept of fate (Stafford, 1962, p. 550; Bogard, 1988, pp. 344–348; Nugent, 1988, p. 38; Hooti and Maleki, 2008, p. 9; Dowling, 2009, p. 367; Weiner, 2013, pp. 45–49; Egri, 1960, p. 170). O'Neill's understanding of determinism was also influenced and shaped by the Greek tragedians, who "figured the family as a form of fate" (Robinson, 1998, p. 78).

While most critics agree on O'Neill's acceptance of the Greek sense of fate, Chirico argues that O'Neill sought to diverge from Aeschylus's

notion of tragedy by modifying "the representation of fate" (2000, p. 91). Similarly, Foley refers to the ways in which the Greek sense of fate has been modernized in O'Neill's plays. That is to say, in O'Neill's discourse, "fate, divine justice, and the supernatural were replaced by the heavily deterministic forces of heredity and environment, of psychology, and of an indifferent natural" (Foley, 2012, p. 70; see also O'Neill, 1963, p. 483; Bessadet, 2017). Dowling (2009) narrows his scope to address O'Neill's understanding and adaptation of the Greek concept of fate in *Mourning Becomes Electra* (367). Likewise, Zaki's analysis identifies the "modern approximation of the classical concept of fate" in *Desire Under the Elms* and *Mourning Becomes Electra* (2021, pp. 877–878).

In sum, while most critics acknowledge O'Neill's embrace of Greek fatalism, there are diverging perspectives on the modifications and modernizations he implemented in representing fate. O'Neill's interpretation shifted the focus from divine intervention to deterministic forces, emphasizing heredity, environment, and psychology as dominant influences. This reinterpretation of fate, evident in plays like *Mourning Becomes Electra* and *Desire Under the Elms*, showcases O'Neill's ability to contemporize classical concepts and infuse them with the complexities of the human condition, bridging ancient wisdom with modern thought.

3.5. Individual Plays

Numerous critics highlight specific plays and compare them with their classical counterparts either in terms of subject-matter or formal elements. Meleiro Sobrado (2014) considers the intertextual relationships between O'Neill's plays and classical tragedies as well as biblical narratives. Similarly, Dowling (2009, pp. 609–612) dedicates an entry to Eugene O'Neill's plays and their thematic relationship with Greek myths and tragedies. Apaibandikul (1989) surveys the influence of Greek tragedy on three plays by O'Neill in terms of form and structure. Likewise, Uzunefe Yazgan (2003) traces the vestiges of Greek tragedies in O'Neill's plays. Basing her analysis on two tragedies, Zaki analyses how "leaning on classical themes and concepts interpreted in terms of

psychological forces have added depth and tragic substance to a modern milieu and produced masterpieces of dramaturgy" (Zaki, 2021, p. 873). *Desire Under the Elms* (1924) and *Mourning Becomes Electra* (1931) have specifically attracted critics' attention for their obvious elaboration of Greek myths.

3.5.1. Desire Under the Elms (1924)

Desire Under the Elms is often considered an adaptation of the myth of Hippolytus and Phaedra, by including the incestuous love of a married woman for her stepson, his rejection, and her act of revenge (Racey, 1962, pp. 43–44; Berlin, 1982, pp. 71–72; 1993, p. 59; Loftus Ranald, 1998, pp. 66–67; Bran, 1999, pp. 2820–2821; Black, 2004, p. 168; Herr, 2004, pp. 14–15; Dowling, 2009, p. 116; Gordenstein, 2009, pp. 137-141; Berkowitz, 2013, p. 20; Lauriola, 2015, pp. 461–465; Neerudu, 2020, pp. 70–71; Piquer, 2020, pp. 118–119; Maleki et al., 2020; Liapis, 2021, p. 49).

Many studies consider Euripides's *Hippolytus* and *Medea* as the main sources of inspiration for this play (Sanders, 1968, pp. 490–499; Hays, 1969, p. 423; Narey, 1992, p.49; Bloom, 1995, pp. 37–38; Kopff, 1999; Brietzke, 2001, p. 180; Koutsoudaki, 2004, p. 62; Madran, 2006, p. 455; Bryer and Hartig, 2010, p. 129; Práce, 2012, p. 10; Bloom, 2014, p. 253; Gupta and Mahal, 2014, pp. 197–208; Lambropoulos, 2015; Majumdar, 2016, p. 43; Hermann, 2017, p. 59; Dubost, 2019, p. 132). Ubeid (2009) addresses O'Neill's appropriation of the classical concept of desire. Mossman investigates the development of the Greek myth and its evolution towards the "American myth" in this tragedy (1999, pp. 52–53). Rehm also examines the "comprehensibility" of this modern adaptation of Euripides's *Hippolytus* and believes that it has "avoided the challenges that its model, […] might have posed for the same audience" (Rehm, 2003, p. 37).

Unlike those critics who consider O'Neill's tragedy an imitation of a single myth, Kennedy argues that O'Neill merged different stories from Greek mythology and added a "strong Oedipal and Freudian resonance" (2018, p. 17; see also Robinson, 1989, p. 152; Rehm, 2003, p. 37; Gupta

and Mahal, 2014, p. 202). Ou (2016) explores different subtexts (classical, biblical, and Shakespearean) in this play (see also Gordenstein, 2009). Narey (1992) also focuses on the ways different tragedies by Euripides influenced O'Neill's writing of *Desire Under the Elms*. Similarly, Robinson tries to show how this play "enacts ancient Greek myths in nineteenth-century New England" (1998, p. 70). Nazemi and Laguna Mariscal examine the ways in which through the incorporation of literary topoi *Desire Under the Elms* establishes links to various classical texts, including the myth of Hippolytus, Homer's *Iliad* or Virgil's *Eclogues* (2022a; see also Nazemi, 2022b).

Chaturvedi refers to O'Neill's knowledge of "Nietzsche, Jung and the Greek tragedy" as an inspiration for the American playwright "to dramatize the tensions between an authoritative father and a rebellious son" in *Desire Under the Elms* (2005, pp. 314–315; see also Rabinowitz, 2011, p. 255). Mariño Sánchez-Elvira (1999) traces the presence of different classical figures (such as Hippolytus, Phaedra, Medea, and Jocasta) in this tragedy. After elaborating on the themes and techniques of O'Neill's plays, Pathak (2007) considers the use of myth in its biblical and classical sense.

The myriad of scholarly interpretations surrounding Eugene O'Neill's *Desire Under the Elms* underscores the rich tapestry of classical influences interwoven within the play. Through extensive scholarly discourse, the prevalent connections with Greek mythology, particularly the Hippolytus and Phaedra myth, have been thoroughly analysed, illuminating the intricate fusion of various Greek tragedies within O'Neill's work. Contrary to viewing the play as a mere imitation of a single myth, it emerges as a complex amalgamation of Oedipal themes, Freudian resonances, and a blending of different Greek myths.

The profound engagement with Euripides' Hippolytus and Medea, alongside insights into O'Neill's incorporation of Nietzsche, Jung, and classical figures such as Hippolytus, Phaedra, and Medea, further accentuates the depth of the playwright's synthesis of classical sources. The exploration of subtexts, the incorporation of literary topoi, and the

tensions between authority and rebellion deepen the layers of understanding within the play. However, the elusive connection to classical Latin literature remains an intriguing gap yet to be fully explored, adding an element of mystery to the comprehensive tapestry of influences on O'Neill's dramatic masterpiece.

3.5.2. Mourning Becomes Electra (1931)

Mourning Becomes Electra is often considered an elaboration of the myth of Orestes and Electra as narrated by Aeschylus. According to Kennedy, this cycle play is O'Neill's "most complete response to challenging himself to write an American version of a Greek tragedy" (2018, p. 17). Palmer also believes that this trilogy is "a self-conscious effort to recreate a modern Tragedy" (Palmer, 2018, p. xviii; see also Gordenstein, 2009, pp. 142-143; Murphy, 1998, p. 136; López García, 2019). Cosme (1998) investigates the ways O'Neill follows Aristotle's conception of tragedy in this trilogy. Prichard Eaton considers it "an intentional parallel to the trilogy of Aeschylus" (1937, p. 304; see also Fehrens Poulard, 1974, p. 219). Chirico (2000) explores how O'Neill redefines the definition of tragedy in this play. Khare further compares the use of dramatic imagery in Aeschylus's *Oresteia* and *Mourning Becomes Electra* (1998, pp. 461–516) and demonstrates that O'Neill, based on Aeschylus's play, achieves to "explicate his own vision by re-creating his form" (p. 347). Dyson (2001) draws upon the Greek origins of this play to conclude that the American playwright handled Greek texts to create a modern tragic hero. Terribilini (2018) focuses on O'Neill's adaptation of the Greek chorus in this play. Kennedy also examines how O'Neill adapts the Greek tragic vision in this trilogy (pp. 17–19).

Many studies compare O'Neill's and Aeschylus's trilogies in an effort to find similarities and differences (Pratt, 1956, pp. 165–167; Asselineau, 1958; Chioles, 1980; Rutledge, 1982, pp. 143–144; Nugent, 1988, p. 38; Raleigh, 1989, p. 67; Burian, 1997, pp. 254–256; Khare, 1998, pp. 339–374; Chirico, 2000, pp. 84–89; Karavas, 2002; Black, 2004, pp. 174–178; Koutsoudaki, 2004, pp. 101-142; Fischer-Lichte, 2004, pp. 300–306; Alexander, 2007, pp. 33–37; Diggins, 2007, pp. 211–221; Dowling, 2009, pp. 364–365; Práce, 2012, pp. 8–12; Bakoginni, 2020, pp. 103-109;

Nazemi et al., 2022). Laux (1934) investigates the common points between the trilogies of Aeschylus and O'Neill in terms of theme, characterization, and tragic techniques. Valverde (2016) offers a unique approach by tracing the development of the concept of gossip from Aeschylus to O'Neill.

Some scholars refer to the influence of Sophocles's *Electra* on the composition of this play (Claybourne, 2005, p. 472; Weiner, 2013, p. 42). Other researchers compare the different Electra narratives of Euripides, Aeschylus and Sophocles, and examine how O'Neill sticks to or diverts from them (Clark, 1932; Ponich, 1959; Peters, 1991; Pasquier, 1999; Foley, 2012, pp. 15–17). Prichard Eaton argues that, in this play, the footprints of Euripides's *Electra* are more apparent than those of Aeschylus's *Oresteia* (1937, p. 310). Miller (2000) locates the roots of Christine's character in Iphigenia, the daughter of Agamemnon who is sacrificed by him, as recounted in different Greek texts such as Aeschylus's *Oresteia*, Sophocles's *Electra*, and Euripides's *Electra* and *Iphigeneia at Aulis* (see also Rabinowitz, 2011, p. 254). Alexander (2007) analyses the similarities and differences between *Mourning Becomes Electra* and the Greek Electra narratives, in terms of plot, theme and characterization (see also Moore, 1934; Sederberg, 2001; Peterson, 1993). A similar attempt is made by Stamm (1949), who traces the relationship between O'Neill's trilogy and other Orestes stories. Nazemi (2022c) further discusses the influence of two episodes of Medea's life on the elaboration of the topos of murder for love in O'Neill's trilogy. In another study, Nazemi and Laguna Mariscal (2022b) find similarities between *Mourning Becomes Electra* and Briseis's story in *Iliad* for the incorporation of the classical "hatred to love" topos.

Interpretations of *Mourning Becomes Electra* through the lens of the classical tradition transcend simple comparisons and consider how O'Neill appropriates the classical text for the American audience (Dowling, 2014). According to Chaturvedi, this trilogy incorporates "mythic, Greek structure […] Freudian theory and modern, materialistic Northeast American society, with its inherent attitudes towards religion (Puritan) and social codes (honor)" (2005, p. 312). Bakoginni offers

a psychoanalytic interpretation of O'Neill's recreation of Electra narratives (2020, p. 103): "In O'Neill's reception of Greek tragedy, the ancient concept of *moira* (fate/destiny) is replaced by well-seated psychological drives that make the outcome of the story a foregone conclusion" (p. 103).

For Nugent, O'Neill tries to "wed psychoanalytic theory to the Greek mythic material" to finally "transfer Greek tragedy to the American stage" (1988, pp. 38–39) and "create a distinctively American form of tragedy" (Sanchez, 2010). Likewise, Parks offers a similar analysis to conclude that

> Even when he parallels, and deliberately suggests cross-comparison with, the ancient Greek legend of Electra, O'Neill endows his characters with psychological complications that we recognize (and he intends us to recognize) by such modern terms as repressions, frustrations, and fixation. (1960, p. 102)

Hunt (2006) further merges his literary analysis with queer theory to examine this story's recontextualization of classical literature.

The myriad of scholarly insights into Eugene O'Neill's *Mourning Becomes Electra* collectively underscores its intricate relationship with Greek classical literature. These extensive examinations accentuate O'Neill's deliberate endeavour to create an American iteration of a Greek tragedy, deftly intertwining psychological depth with the mythic underpinnings. The parallels drawn between O'Neill's work and ancient Greek narratives, particularly those of Aeschylus, Sophocles, and Euripides, showcase the multifaceted layers within the play. Additionally, the incorporation of psychoanalytic theory, Freudian elements, and American societal norms accentuates O'Neill's distinct and purposeful adaptation of the classical tradition. Overall, the comprehensive analyses demonstrate how *Mourning Becomes Electra* transcends mere imitation, crafting a unique and psychologically nuanced rendition of the classical myth for a modern audience.

3.5.3. Others

Although O'Neill's other plays are not considered strict imitations of single myths or tragedies, they are examined by critics in terms of tragic

vision or embodiment of classical conventions. *Beyond the Horizon* (1918) is considered to be the first manifestation of O'Neill's interest in Greek tragedy. This effort continues in the plays written through the end of the 1920s (Black, 2004, p. 168). As Black observes, O'Neill's plays of the 1920s have "a distinctly Greek flavor" (p. 169):

> *Desire Under the Elms* takes its plot and central situation from the myths of Theseus and the *Hippolytus* of Euripides. Dion Anthony and Cybel, in *The Great God Brown*, get their identities from Greek myths. The masks used in *Brown* and *Lazarus* show O'Neill experimenting with the resources and conventions used by the ancient playwrights. In 1926 and '27 O'Neill records in his diary that he is rereading Nietzsche on tragedy, and also Goethe's *Faust*, and *The Tempest*. He reads works on pre-Socratic philosophers, and other books about early Greek cultures and mythology. (p. 169)

Dowling refers to *The Hairy Ape*'s (1922) subtitle (*A Comedy of Ancient and Modern Life*) as proof of the presence of Greek tragedy. As he explains, in this play, "Yank is a 'tragic hero' figure of the Greek tradition, doomed by hubris, or unwarranted and excessive pride" (2009, p. 208). Similarly, Cardullo (2015) draws upon the relationship between *The Hairy Ape* and the Greek tragedy.

Koutsoudaki (2004, pp. 79-93) analyses the Dionysian representation offered in *The Great God Brown* (1926). King (2005) suggests that *The Iceman Cometh* (1939) adapts certain elements from Aeschylus's *Oresteia*. Gannon (2020) believes that *Long Day's Journey into Night* (published posthumously in 1956) follows the structure of classical tragedy in the incorporation of the unities of time, place, action, catharsis, and in "the rapidity with which the play is brought to a conclusion" (see also Koutsoudaki 2004). Rabinowitz identifies *Strange Interlude*, *Lazarus Laughed*, and *Dynamo* as plays which demonstrate O'Neill's interest in the Greek tradition (2011, p. 252). Finally, Nazemi (2022d; 2022a) traces the development of unrequited love as a classical motif in *Beyond the Horizon* and compares the characters in this play to Virgilian lovers (see also Nazemi et al.'s analysis of *Anna Christie*, 2023; See also Nazemi, 2023, pp. 1036-1039).

In examining Eugene O'Neill's extensive repertoire, it becomes evident that his fascination with Greek tragedy and classical elements transcends individual plays, extending throughout his oeuvre. From his early works like *Beyond the Horizon* to later masterpieces such as *Long Day's Journey into Night* and *The Iceman Cometh*, O'Neill's engagement with Greek myths, tragic heroes, and theatrical conventions is a constant thread woven into the fabric of his dramatic creations. O'Neill's immersion in Greek culture, philosophy, and the Dionysian spirit echoes through various works, shaping the ethos and psychological dimensions of his characters. The enduring presence of classical motifs and tragic structure in his plays stands as a testament to O'Neill's profound respect for and adaptation of the rich traditions of Greek drama, solidifying his legacy as a playwright deeply rooted in the echoes of ancient storytelling.

4. FINAL WORDS

In the present study, research on the relationship between O'Neill and the classical literature (myths, tragedies, poetry) have been cited and categorized. O'Neill's reception of classical literature could be divided into three main categories: 1) the imitation of the concept of tragedy in its Aristotelian sense, including its various conventions and formal elements, which many critics have considered in their research projects; 2) the deliberate imitation of Greek plots in relation to *Desire Under the Elms* (1924) and *Mourning Becomes Electra* (1931); and 3) the recreation of classical topoi, which could be deliberate or the result of an unconscious literary procedure. While the high number of studies demonstrate the scholarly interest in this subject-matter, there are still gaps to be filled and questions to be answered: are O'Neill's plays imitations of a single text or incorporate various classical subtexts? If so, in what ways? A few critics have tried to solve this problem, yet most of the studies focus on two particular plays (*Desire Under the Elms* and *Mourning Becomes Electra*) and neglect the others. Moreover, biographical analyses which could support O'Neill's incorporation of certain classical subjects or elements are limited.

As such, there is a necessity to examine the ways in which O'Neill's approach towards tragedy or myth has been recontextualized in the theatrical or cinematic adaptations of the plays. While critics intend to show that O'Neill modernized Greek concepts for the American stage, there is still a huge gap in the understanding of the literary process by which O'Neill has managed to recreate certain concepts of Greek Tragedy in an American context. It is, thus, suggested that critics divert from the simplistic view of considering the plays as direct imitations of certain texts and examine more profound layers of American drama in relation to classical subjects. It is hoped that the results of this review could help critics, professors and students in their research and teaching activities.

5. ACKNOWLEDGMENT

The author is deeply indebted to Professor Gabriel Laguna Mariscal for his valuable suggestions and revisions. This article was developed during various research stays at the John F. Kennedy Institute of North American Studies at Freie University of Berlin (Germany), Ecole Normale Supérieure de Lyon (France), and the Franklin Institute at Alcala University (Spain). The author expresses deep gratitude to these institutions for granting access to bibliographical sources. Additionally, the author acknowledges the University of Córdoba, ESSE (European Society for the Study of English) and EAAS (European Association for American Studies) for their financial support that made these visits possible.

6. REFERENCES

Alexander, D. M. (1953). Psychological Fate in Mourning Becomes Electra. *PMLA, 68*(5), 923-934. https://doi.org/10.2307/459992

Alexander, D. M. (2007). Mourning Becomes Electra. In H. Bloom (Ed.), *Bloom's Modern Critical Views: Eugene O'Neill* (pp. 31-58). Bloom's Literary Criticism.

Anderson, M. J. (2012). The Influence of Sophocles on Modern Literature and the Arts. In A. Markantonatos (Ed.), *Brill's Companion to Sophocles* (pp. 601-618). Brill.

Apaibandikul, K. (1989). *The Influence of Greek Tragedy on Eugene O'Neill's Work* (Master's thesis). Chulalongkorn University.

Asselineau, R. (1958). Mourning Becomes Electra as a Tragedy. *Modern Drama, 1*(3), 143-150. https://doi.org/10.3138/md.1.3.143

Bakoginni, A. (2020). Electra's Turn to the Dark Side: Nelson Rodrigues' Senhora dos Afogados. In R. Andújar & K. P. Nikoloutsos (Eds.), *Greeks and Romans on the Latin American Stage* (pp. 101-114). Bloomsbury Publishing.

Baldwin, M. L. (1944). *The influence of classic Greek tragedy upon the drama of Eugene O'Neill: A selective study* (Master's thesis). The University of Southern California.

Berkowitz, G. M. (2013). *American Drama of the Twentieth Century*. Routledge.

Berlin, N. (1982). *Eugene O'Neill*. Palgrave Macmillan.

Bessadet, L. (2017). O'Neill's Psychological Approach of The Greek Sense of Fate, Mourning Becomes Electra. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature, 5*(12), 111-118.

Black, S. A. (1998). 'Celebrant of loss' Eugene O'Neill 1888-1953. In M. Manheim (Ed.), *The Cambridge Companion to Eugene O'Neill* (pp. 4-17). Cambridge University Press.

Black, S. A. (2002). *Eugene O'Neill: Beyond Mourning and Tragedy*. Yale University Press.

Black, S. A. (2004). 'Mourning Becomes Electra' as a Greek Tragedy. *The Eugene O'Neill Review, 26*, 166-188.

Bloom, C. (1995). *American Drama*. St. Martin's Press.

Bloom, S. F. (2014). Eugene O'Neill. In J. H. Richards & H. S. Nathans (Eds.), *The Oxford Handbook of American Drama* (pp. 248-263). Oxford University Press.

Bogard, T. (1988). *Contour in Time: The Plays of Eugene O'Neill*. Oxford University Press.

Bran, G. (1999). Eugene O'Neill. In F. N. Magill (Ed.), *The 20th Century O- Z: Dictionary of World Biography* (pp. 2819-2823). Routledge.

Brietzke, Z. (2001). *The Aesthetics of Failure: Dynamic Structure in the Plays of Eugene O'Neill*. McFarland & Company, Inc. Publishers.

Bryer, J. R., & Hartig, M. C. (2010). *The Facts on File Companion to American Drama*. Facts on File, Inc.

Burian, P. (1997). Tragedy adapted for stages and screens: The Renaissance to the present. In P. E. Easterling (Ed.), *The Cambridge Companion to Greek Tragedy* (pp. 228-283). Cambridge University Press.

Campnett, A. L. (1973). *Eugene O'Neill and the search for a classical form* (Master's thesis). University of London.

Cardullo, R. J. (2015). Eugene O'Neill's The Hairy Ape in Relation to Greek Tragedy, Italian Futurism, and Divine Comedy. In R. J. Cardullo (Ed.), *A Play Analysis: A Casebook on Modern Western Drama* (pp. 67-78). Sense Publishers.

Carpenter, C. A. (2009). Scholarship on Eugene O'Neill: A Comparative Statistical Study. *The Eugene O'Neill Review, 31*, 79-86. https://doi.org/10.2307/29784873

Chaturvedi, G. (2005). *Theme and Tragic Vision in the Plays of Eugene O'Neill* (PhD dissertation). Purvanchal University.

Chioles, J. (1980). Aeschylus and O'Neill: A Phenomenological View. *Comparative Drama, 14*(2), 159-187. https://doi.org/10.1353/cdr.1980.0020

Chirico, M. M. (2000). Moving Fate into the Family: Tragedy Redefined in O'Neill's 'Mourning Becomes Electra'. *The Eugene O'Neill Review, 24*(1), 81-100.

Chothia, J. (1979). *Forging a Language: A Study of the Plays of Eugene O'Neill*. Cambridge University Press.

Clark, B. H. (1932). Aeschylus and O'Neill. *The English Journal, 21*(9), 699-710.

Clark, B. H. (1947). *European Theories of the Drama, with a Supplement of the American Drama*. Crown.

Claybourne, A. (2005). Electra. In C. S. Littleton (Ed.), *Gods, Goddesses, and Mythology* (pp. 470-472). Marshall Cavendish.

Commins, D. (1986). *Love, Admiration, and Respect: The O'Neill-Commins Correspondence*. Duke University Press.

Constantinidis, S. (2016). *The Reception of Aeschylus' Plays through Shifting Models and Frontiers*. Brill.

Cosme, M. P. S. R. e R. (1998). *Greek versus modern tragedy in Eugene O'Neill* (PhD dissertation). Federal University of Santa Catarina.

Dalven, R. (1962). *The Concept of Greek Tragedy in the Major Plays of Eugene O'Neill* (PhD dissertation). New York University.

Diggins, J. P. (2007). *Eugene O'Neill's America: Desire under Democracy*. The University of Chicago Press.

Dimitrijevic, A. (2005). An Attempt at Unmasking Eugene O'Neill. *The Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry, 33*(1), 163-175.

Dowling, R. M. (2009). *Critical Companion to Eugene O'Neill: A Literary Reference to His Life and Work*. Facts on File.

Dowling, R. M. (2014). *Eugene O'Neill: A Life in Four Acts*. Yale University Press.

Dubost, T. (2019). *Eugene O'Neill and the Reinvention of Theatre Aesthetics*. McFarland & Company, Inc.

Dyson, C. L. (2001). *Greek origins of O'Neill's Mourning Becomes Electra* (Master's thesis). California State University.

Easterling, P. E. (1997). *The Cambridge Companion to Greek Tragedy*. Cambridge University Press.

Egri, L. (1960). *The Art of Dramatic Writing: Its Basis in the Creative Interpretation of Human Motives*. Simon & Schuster, Inc.

El Shirbini A. A. M. (1998). *Eugene O'Neill and His Critics* (PhD dissertation). The University of New Mexico.

Fehrens Poulard, R. (1974). *O'Neill and Nietzsche: The Making of a Playwright and Thinker* (PhD dissertation). Loyola University of Chicago.

Fischer-Lichte, E. (2004). *History of European Drama and Theatre*. Routledge.

Foley, H. P. (2012). *Reimagining Greek Tragedy on the American Stage*. University of California Press.

Frenz, H., & Mueller, M. (1966). More Shakespeare and Less Aeschylus in Eugene O'Neill's 'Mourning Becomes Electra'. *American Literature, 38*(1), 85-100. https://doi.org/10.2307/2923631

Gannon, P. W. (2020). *Study Guide to Long Days Journey into Night by Eugene O'Neill*. Monarch Press.

Gassner, J. (1964). *O'Neill: A Collection of Critical Essays*. Prentice Halls.

Gelb, A., & Gelb, B. (2000). *O'Neill: Life with Monte Cristo*. Applause Books.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Éditions du Seuil.

Gordenstein, A. (2009). A Few Thousand Battered Books: Eugene O'Neill's Use of Myth in Desire Under the Elms and Mourning Becomes Electra. *Ilha do Desterro, 15/16*, 136-146.

Grafton, A., Most, G. W., & Settis, S. (2010). *The Classical Tradition*. The Belknap Press of Harvard University Press.

Gupta, T., & Mahal, R. (2014). Inheritance and Infanticide in Eugene O'Neill's Desire Under the Elms. *Research Scholar: An International Refereed e-Journal of Literary Explorations, 2*(3), 196-211.

Hardwick, L., & Stray, C. (2011). *A Companion to Classical Receptions*. Wiley Blackwell.

Hays, P. (1969). Biblical Perversions in Desire Under the Elms. *Modern Drama*, *11*(4), 423-428. https://doi.org/10.3138/md.11.4.423

Heideman, J. (1933). *The influence of Greek tragedy upon Eugene O'Neill* (Master's thesis). University of Southern California.

Hermann, S. (2017). *Reading and Interpreting the Works of Eugene O'Neill*. Enslow Publishing.

Hermann-Miller, E. (2001). Staging O'Neill: Staging Greek Tragedy. *The Eugene O'Neill Review, 25*(1), 70-75.

Herr, L. L. (2004). Stillborn Future: Dead and Dying Infants and Children as a Secondary Image in the Plays of Eugene O'Neill: An Analysis of the Image in Desire Under the Elms. In A. Gewirtz & J. J. Kolb (Eds.), *Art, Glitter, and Glitz: Mainstream Playwrights and Popular Theatre in 1920s America* (pp. 11-18). Praeger.

Highet, G. (1951). *The Classical Tradition: Greek and Roman Influences on Western Literature*. Oxford University Press.

Hooti, N., & Maleki, N. (2008). Terror and Ambivalence of the Human Soul in O'Neill's The Emperor Jones, and The Hairy Ape. *Global Journal of Humanities, 7*(1&2), 9-18.

Hunt, K. M. (2006). *Tragedy's queer afterlives: Place, time, and theatrical adaptation* (PhD dissertation). The University of Wisconsin.

Jing, J., & Huo, F. (2015). On Eugene O'Neill Inheritance to Greek Tragedy in Desire Under the Elms. *Journal of Literature and Art Studies, 5*(11), 1042-1046. https://doi.org/10.17265/2159-5836/2015.11.010

Kallendorf, C. W. (2007). *A Companion to the Classical Tradition*. Blackwell.

Karavas, O. (2002). Los reflejos de Electra de Esquilo en Eugene O'Neill y en Jean– Paul Sartre. In M. J. García Soler (Ed.), *TIMES CHARIN: Homenaje al Profesor Pedro A. Gainzaráin* (pp. 319–324). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Kennedy, R. F. (2017). *Brill's Companion to the Reception of Aeschylus*. E. J. Brill.

Kennedy, J. (2018). Eugene O'Neill 1888-1953. In D. Palmer (Ed.), *Visions of Tragedy in Modern American Drama* (pp. 15-30). Bloomsbury.

Keramatfar, H. (2012). *A Study of Modern Tragedy in Eugene O'Neill's Plays* (Master's thesis). Allameh Tabataba'i University.

Khare, R. R. (1998). *Shakespeare, Eugene O'Neill, T.S. Eliot and the Greek Tragedy*. Mittal Publications.

King, W. D. (2005). Oresteian Structures in 'The Iceman Cometh'. *The Eugene O'Neill Review, 27*, 126-134.

Kopff, C. E. (1999). *The Devil Knows Latin: Why America Needs the Classical Tradition*. ISI Books.

Koutsoudaki, M. (2004). *The Greek Plays of Eugene O'Neill*. University of Athens.

Kumar, D. (2019). Tragic Vision of Eugene O'Neill. *Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education, 16*(2), 882–885.

Laguna Mariscal, G. (2004). De dónde proviene la denominación Tradición Clásica. *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos, 24*, 83-93.

Laguna Mariscal, G. (2021). Highet, Gilbert Arthur. In F. García Jurado (Ed.), *Diccionario Hispánico de la Tradición y Recepción Clásica* (pp. 347-353). Madrid: Guillermo Escolar Editor S. L.

Lambropoulos, V. (2015). Eugene O'Neill's Quest for Greek Tragedy. In K. Bosher, F. Macintosh, J. McConnell, & P. Rankine (Eds.), *The Oxford Handbook of Greek Drama in the Americas* (pp. 24-56). Oxford University Press.

Lauriola, R. (2015). Hippolytus. In R. Lauriola & K. N. Demetriou (Eds.), *Brill's Companion to the Reception of* Euripides (pp. 443-506). Brill.

Lauriola, R., & Demetriou, K. N. (2015). *Brill's Companion to the Reception of Euripides*. E. J. Brill.

Lauriola, R. (2017). *Brill's Companion to the Reception of Sophocles*. E. J. Brill.

Laux, J. (1934). *Comparison of the Trilogy of Aeschylus and Mourning Becomes Electra by Eugene O'Neill* (Bachelor thesis). Carroll College.

Liapis, V. (2021). Prelude: Adapting Greek Tragedy: A Historical Perspective. In V. Liapis & A. Sidiropoulou (Eds.), *Adapting Greek Tragedy: Contemporary Contexts for Ancient Texts* (pp. 24-56). Cambridge University Press.

Loftus Ranald, M. (1998). From trial to triumph: the early plays. In M. Manheim (Ed.), *The Cambridge Companion to Eugene O'Neill* (pp. 51-68). Cambridge University Press.

López García, Á. (2019). La puerta Electra y la puerta Lavinia: Análisis comparatista de las Electras de virgilio piñera y Eugene O'Neill. *Cartaphilus: Revista de Investigación y Crítica Estética, 17*, 187-202. https://doi.org/10.6018/cartaphilus.386331

Madran, C. (2006). The Ambivalence of Love and Hate in Desire Under the Elms: A Psychological and Mythological Approach. *The Journal of Selcuk University Social Sciences Institute, 16*, 449-458.

Majumdar, R. G. (2016). Laying Ella's Ghost: Sublimation of Incestuous Love in Eugene O'Neill's Desire under the Elms and A Moon for the Misbegotten. *The Eugene O'Neill Review, 37*(1), 41-56. https://doi.org/10.5325/eugeoneirevi.37.1.0041

Maleki, N., Nazemi, Z., & Laguna Mariscal, G. (2020). The Scheme of Potiphar's Wife: From Classical Tradition to Eugene O'Neill's Desire Under the Elms (1924). *Revista de Estudios Norteamericanos, 24*, 113-134.

Mariño Sánchez-Elvira, R. M. (1999). Los temas griegos en Deseo bajo los olmos. In F. Rodríguez Adrados (Ed.), *Actas del IX Congreso Español de Estudios Clásicos* (pp. 207-210). Sociedad Española de Estudios Clásicos y Ediciones Clásicas.

Markantonatos, A. (2020). *Brill's Companion to Euripides*. Brill.

Martindale, C. (1993). *Redeeming the text: Latin Poetry and the Hermeneutics of Reception*. Cambridge University Press.

Martindale, C., & Thomas, R. F. (2006). *Classics and the Uses of Reception*. Blackwell Publishing.

McClure, L. K. (2017). *A Companion to Euripides*. Wiley Blackwell.

Meldy, S., Junaidi, J., & Syam, E. (2020). The Tragic Lives of Oedipus Complex and Electra Complex Sufferers in Eugene O'Neill's Mourning Becomes Electra. *ELSYA: Journal of English Language Studies, 2*(3), 93-100. https://doi.org/10.31849/elsya.v2i3.4940

Meleiro Sobrado, P. M. (2014). *Dívida Soberana: Heranças Clássica e Bíblica em Desejo sob os Ulmeiros, de Eugene O'Neill, e Notícia de Duas Encenações em Portugal* [PhD dissertation, Universidade do Porto].

Miller, L. (2000). Iphigenia: An Overlooked Influence in 'Mourning Becomes Electra'. *The Eugene O'Neill Review, 24*(1/2), 101-112.

Moore, N. (1934). *The Influence of the Greek Drama Upon Eugene O'Neill's Mourning Becomes Electra* [Master's thesis, Butler University].

Mossman, M. A. (1999). Eugene O'Neill and 'the Myth of America': Ephraim Cabot as the American Adam. *The Eugene O'Neill Review, 23*(1), 49-59.

Murphy, B. (1998). O'Neill's America: the strange interlude between the wars. In M. Manheim (Ed.), *The Cambridge Companion to Eugene O'Neill* (pp. 135-147). Cambridge University Press.

Narey, W. (1992). Eugene O'Neill's Attic Spirit: Desire Under the Elms. *The Eugene O'Neill Review, 16*(1), 49-54.

Nastić, R. (2008). Eugene O'Neill and Friedrich Nietzsche. Journal of Language, *Literature, Art and Culture, 10*, 115-122.

Nazemi, Z. (2023). Reimagining 'quarrels between lovers' as a classical topos in Eugene O'Neill's plays. In A. M. Minguijón, K. M. Vilacoba Ramos, & J. N. Saiz López (Eds.), *Conceptos, métodos y fuentes para el estudio de la antigüedad: líneas de investigación actuales* (pp. 1029-1045). Dykinson S.L.

Nazemi, Z. (2022a). El amor no correspondido en las tragedias de Eugene O'Neill. In *Actas de X Congreso Científico de investigadores en Formación de la Universidad de Córdoba: El arte de investigar* (pp. 99-101). UCO Press.

Nazemi, Z. (2022b). Love enters through the eyes: Revival of a classical topos in Desire Under the Elms (1924). *Ambitos, 48*, 81-89.

Nazemi, Z. (2022c). The Study of Literary Topoi as an Area of Comparative Literature: The Case of 'Murder for Love'. *Philologia Hispalensis*, *36*(2), 173-193. https://doi.org/10.12795/PH.2022.v36.i02.10

Nazemi, Z. (2022d). Unrequited Love as a Classical Topos in Eugene O'Neill's Beyond the Horizon. *Esferas Literarias, 5*, pp. 93-106. https://doi.org/10.21071/elrl.vi5.14366

Nazemi, Z., & Mariscal, G. L. (2022a). Eugene O'Neill: la tragedia clásica en versión moderna. *The Conversation (Spain)*. https://theconversation.com/eugene-oneill-la-tragedia-clasica-en-version-moderna-182018

Nazemi, Z., & Mariscal, G. L. (2022b). From Hatred to Love: Development of a Literary Topos in Eugene O'Neill's Mourning Becomes Electra (1931). *Archivum, 72*, 399-416. https://doi.org/10.17811/arc.72.1.2022.399-416

Nazemi, Z., Maleki, N., & Mariscal, G. L. (2022). New Insights into Literary Topoi: A Study of 'Madness for Guilt and Remorse'. *Anuario de Estudios Filológicos, 45*, 193-210. https://doi.org/10.17398/2660-7301.45.193

Nazemi, Z., Maleki, N., & Tafakkori Rezaei, Sh. (2023). Love Declaration: From Ovid and Seneca to O'Neill. *Anuari de Filologia. Llengües i Literatures Modernes, 13*, in press.

Neerudu, V. (2020). Vain Hopes of the Human Race in Eugene O'Neill's Plays. Lulu Press.

Nugent, S. G. (1988). Masking Becomes Electra: O'Neill, Freud, and the Feminine. *Comparative Drama, 22*(1), 37-55. https://doi.org/10.1353/cdr.1988.0033

O'Neill, J. P. (1963). The Tragic Theory of Eugene O'Neill. *Texas Studies in Literature and Language, 4*(4), 481-498.

Ormand, K. (2012). *A Companion to Sophocles*. Wiley Blackwell.

Ou, H. (2016). Classical, Biblical, and Shakespearean Intertextuality in Eugene O'Neill's Desire under the Elms. In *The IAFOR International Conference on Arts & Humanities*, Dubai.

Palmer, D. (2018). *Visions of Tragedy in Modern American Drama*. Bloomsbury.

Parks, E. W. (1960). Eugene O'Neill's Quest. *The Tulane Drama Review, 4*(3), 99-107.

Pasquier, M. C. (1999). Le deuil d'Électre en terre américaine. *Revue Française d'Études Américaines, 82*, 88-100. https://doi.org/10.3406/rfea.1999.1788

Pathak, P. (2007). *Use of Myth in the Plays of Eugene O'Neill* [PhD dissertation, Veer Bahadur Singh Purvanchal University].

Peters, J. G. (1991). Ghosts and Guilt: Mourning Becomes Electra and its Mythic Tradition. *The Midwest Quarterly, 32*(4), 474-483.

Peterson, W. M. (1993). A Portrait of O'Neill's Electra. *The Eugene O'Neill Review, 17*(1), 66-75.

Pickering, C. P. (1971). *The Works of Eugene O'Neill: A Greek Idea of the Theatre Derived from the Philosophy of Friedrich Nietzsche* [PhD dissertation, East Texas State University].

Piquer, A. (2020). The ages of Phaedra: Literature and context. In V. Salvador & A. Sampietro (Eds.), *Understanding the Discourse of Aging: A Multifaceted Perspective* (pp. 107-130). Cambridge Scholars Publishing.

Ponich, E. (1959). *Greek Atreidae dramas and Eugene O'Neill's Mourning Becomes Electra: A study in contrasts* [Master's thesis, University of Montana].

Porter, E. S. (1986). *The influence of Nietzsche on the plays of Eugene O'Neill* [PhD dissertation, University of London, Royal Holloway College].

Práce, B. (2012). *Vertiginous Relations in Eugene O'Neill's Desire Under the Elms & Mourning Becomes Electra* [Bachelor thesis, Charles University of Prague].

Pratt, N. T. (1956). Aeschylus and O'Neill: Two Worlds. *The Classical Journal*, *51*(4), 163-167.

Rabinowitz, N. S. (n.d.). Orestes and Oedipus, White and Black: Greek Tragedy and the U.S. Civil War. *LOGEION: A Journal of Ancient Theatre, 1,* 251-269.

Raleigh, J. H. (1989). Strindberg and O'Neill as Historical Dramatists. In M. Maufort (Ed.), *Eugene O'Neill and the Emergence of American Drama* (pp. 59-76). Rodopi.

Racey, E. (1962). Myth As Tragic Structure in Desire Under the Elms. *Modern Drama, 5*(1), 42-46. https://doi.org/10.3138/md.5.1.42

Rehm, R. (2003). *Radical Theatre: Greek Tragedy and the Modern World*. Bloomsbury.

Robinson, J. A. (1989). Buried Children: Fathers and Sons in O'Neill and Shepard. In M. Maufort (Ed.), *Eugene O'Neill and the Emergence of American Drama* (pp. 151-157). Brill.

Robinson, J. A. (1998). The middle plays. In M. Manheim (Ed.), *The Cambridge Companion to Eugene O'Neill* (pp. 69-81). Cambridge University Press.

Rutledge, H. C. (1982). Greece and Rome in the Twentieth Century: Observations on the Classical Tradition and Modernism. *The Classical Journal, 78*, 143-149.

Sanchez, A. (2010). An American Tragedy: Memory and History in Eugene O'Neill's A Touch of the Poet and Mourning Becomes Electra. *Miranda*, *2*, 1-10. https://doi.org/10.4000/miranda.1381

Sanders, T. A. (1968). *The Discovery of Drama*. Scott Foresman.

Sederberg, A. (2001). *Murder Most Foul: Violence in the Classics*. Writers Club Press.

Shafer, I. (2011). *Eugene O'Neill and American Society*. University of Valencia.

Sinha, C. P. (1983). *Eugene O'Neill's tragic vision*. New Statesman.

Stafford, J. (1962). Mourning Becomes America. *Texas Studies in Literature and Language, 3*(4), 549-556.

Stamm, R. (1949). The Orestes theme in three plays by Eugene O'Neill, T. S. Eliot and Jean-Paul Sartre. *English Studies, 30*, 244-255. https://doi.org/10.1080/00138384908596825

Stinnett, J. V. (2010). 'A sinister maternity': Maw, Lilith, and Tragic Unity in 'Desire Under the Elms'. *The Eugene O'Neill Review, 32*(1), 8-28. https://doi.org/10.2307/29784896

Terribilini, J. (2018). Le chœur sied à Électre: Sur la trilogie d'Eugene O'Neill Mourning Becomes Electra (1931). *Fabula: La Recherche en Littérature*. https://www.fabula.org/atelier.php?Le_choeur_sied_a_Electre

Tornqvist, E. (1998). O'Neill's philosophical and literary paragons. In M. Manheim (Ed.), *The Cambridge Companion to Eugene O'Neill* (pp. 18-32). Cambridge University Press.

Tornqvist, E. (2004). *Eugene O'Neill: A Playwright's Theatre*. McFarland & Company.

Ubeid, A. H. (2009). Eugene O'Neill's Desire under the Elms: A Classical Tragedy in a Modern Sense. *Journal of the University of Anbar for Humanities, 4*(2), 31-36. https://doi.org/10.37653/juah.2009.14390

Uzunefe Yazgan, Y. (2003*). Vestiges of Tragedy in Three Modern Plays* [Master's thesis, Middle East Technical University].

Valverde, A. M. (2016). *Gossip in tragic play: From Aeschylus to Eugene O'Neill* [PhD dissertation, Indiana University].

Weiner, J. (2013). O'Neill's Aeneid: Virgilian Allusion in Mourning Becomes Electra. *Int class trad, 20*, 41–60. https://doi.org/10.1007/s12138-013-0321-z

Zaki, A. T. (2021). Modern Tragic Substance in O'Neill's Desire Under the Elms and Mourning Becomes Electra. *International Journal of Humanities and Social Sciences, 15*(9), 873-879.

Zyl Smith, B. van. (2016). *The Handbook to the Reception of Greek Drama*. Wiley Blackwell.

"SÉ LO QUE ERES. DILO. EN VOZ ALTA": LA CREACIÓN DEL MONSTRUO: EL MALVADO PERO ADICTIVO… *VAMPIRO*

ANGIE GÓMEZ-GARCÍA
Universidade de Santiago de Compostela
Universidad de Cantabria

1. ¡SOCORRO, UN MONSTRUO!

Lo fantástico existe a la vez que existe lo sobrenatural, y esto ocurre cada vez que algo sobrepasa los límites de lo que se considera ordinario. Con esta idea, lo sobrenatural aparece y cuestiona el poder del monstruo. Tanto el monstruo como lo fantástico hacen que el lector tenga que enfrentarse a lo sobrenatural, haciéndole dudar sobre la certeza de lo que él considera realidad. Calleja, en su libro *Desdichados monstruos: la imagen deformante y grotesca de "el otro"* (2016, pp. 2-5), explica que el monstruo ofrece una visión totalmente distorsionada y aterradora de las deformidades exageradas de un personaje que está lejos del canon; y Calabrese, cuando lo explica en su libro *La era neobarroca* (1999, pp. 106-108) incluye en su definición la espectacularidad de estos monstruos precisamente por estar fuera del canon, junto con el misterio que crea la propia existencia del monstruo. Calabrese explica que, precisamente por su existencia existe la teratología, ciencia que está basada en el estudio de las irregularidades y elementos que sobrepasan los límites, es decir: los monstruos. Con el paso de los años, las líneas que definían lo que es natural o sobrenatural en la ficción y el cine han ido cambiando hasta ser totalmente imprecisas. Esta imperfección entre lo que es natural y sobrenatural, no sólo ha cambiado la forma en la que se presentan los monstruos ante el espectador, sino que ha evolucionado hasta el punto de generar dificultades a la hora de decidir

si un personaje es un monstruo o no, cuestionando así las convicciones preestablecidas en el mundo real.

Desde las primeras civilizaciones, las sociedades han contado historias fantásticas sobre criaturas horribles y peligrosas para atemorizar a los niños o influenciar en el resto, pero esos monstruos no tienen nada que ver con lo que tenemos hoy. Matt Kaplan, en *The science of monsters: the origins of the creatures we love to fear* (2013, pp. 7-32), explica que muchos de los monstruos que conocemos hoy en día y otros que ya dejaron de darnos miedo fueron creados a través de la exageración de aquello que creaba terror. Al hablar de los orígenes de los monstruos, Kaplan deja clara una verdad: las palabras distorsionan la realidad. Con esto, nos deja ver que, aunque esas bestias antiguas, como el León de Nemea, existieron, quizás y muy probablemente, no existieron de la manera en la que fueron descritos, sino como animales comunes. Kaplan explica que "los primeros monstruos en la historia de la humanidad son simplemente animales salvajes con características extraordinarias" (2013, p. 9 mi traducción).

Cojamos como ejemplo al León de Nemea, conocido por ser un gato gigante que se alimentaba de carne humana, cuya piel no podía ser herida y que había sido criado por la diosa Hera. Este monstruo fue el primero de los doce trabajos de Hércules. Como bien se explica en el libro, en ningún sitio aparece escrito cuán grande era tal león, simplemente que era más grande y más fuerte que Hércules. Sabiendo que Hércules, por ser un semi dios, ya era más grande que el resto de los humanos, puede entenderse que el león sería más grande que los que conocemos en la actualidad, pero tampoco mucho más. De hecho, "decir que el león era gigante sería un error" (2013, p. 10 mi traducción). Es cierto que había leones, conocidos como 'leones europeos', en toda la zona centro y sur de Europa durante la época de la antigua Grecia, pero es poco probable que estuvieran cerca de algún asentamiento humano y, en el caso de alimentarse de carne humana, es poco probable que hubiese quedado algún superviviente de tales ataques para poder explicar con detalles y exactitud lo que hubiera pasado en su poblado. Si eso hubiera sido así, la leyenda, unida a "la tendencia natural de los leones

a cazar de noche habría fortalecido [mucho más] al mito" (2013, p. 13 mi traducción).

Pero, ¿de dónde sacaron que su piel era imposible de herir? Los humanos no tenían por costumbre cazar leones y estaban acostumbrados a que cualquier otro animal que era dado por una flecha muriese casi en el acto. Pero aquellos que sufrieron algún ataque o buscaron ellos mismos algún león, obviamente, al ver que, tras un sólo disparo de flecha o una puñalada, el animal no sólo seguía con vida, sino que seguía atacando, se sorprendían ya que era un completo misterio, algo extraordinario y fuera de lo normal. Esto fomentó que se generase ese miedo por un animal 'invencible' y que creciese junto con el rumor de una piel imposible de atravesar. Ahora bien, no hay pruebas de que tal bestia sobrenatural de proporciones míticas existiese como tal. Este ejemplo nos ayuda a entender por qué podrían haber aparecido los monstruos en un primer lugar. Ante una situación de miedo o peligro, nuestra mente tiende a jugarnos malas pasadas y exagerar detalles que, quizás, en el momento eran insignificantes. Si esto lo unimos al miedo inherente del ser humano a lo desconocido, lo que encontramos como resultado es un monstruo de proporciones épicas.

Como bien sigue explicando Kaplan, "a las audiencias modernas, animales de proporciones épicas les parecen totalmente absurdos. Aunque estos monstruos no están extintos como podría parecer a primera vista" (2013, p. 29 mi traducción). Otros animales, no tan gigantes, han sido cogidos como monstruos peligrosos dentro del cine como, por ejemplo, los pájaros en la película de Alfred Hitchcock. El miedo a que los pájaros ataquen y se comporten de esa manera es algo que puede ocurrir en la realidad, aunque poco probable. Sin embargo, esa pequeña probabilidad fue suficiente para crear un miedo latente en las audiencias de la película. Kaplan cree que "el estudio del mundo natural es responsable del nacimiento de todos estos monstruos" (2013, p. 30 mi traducción) ya que nacen de la observación detenida del animal y, sobre todo, de su comportamiento.

Probablemente tras leer la primera de las citas del párrafo anterior, se pudiese pensar que, efectivamente, encontramos aún monstruos gigantes en el cine, que no están extintos, tal y como ocurre con King Kong; pero en estos casos lo que encontramos son situaciones diferentes, no tanto de terror. Efectivamente, es un animal gigante y letal, y es precisamente por ello por lo que ya genera miedo. Pero la realidad de la película es que fue un animal cazado y llevado a la civilización occidental para ganar dinero a su costa. Obviamente ese proceso acabó mal, pero hay un momento en la película en la que los espectadores sienten simpatía por el animal, compasión incluso, ya que podría decirse que esa historia termina con un aura de tristeza. A mi parecer, concordando con Kaplan, "la historia de Kong es una fábula sobre las consecuencias de explotar el mundo natural" (2013, pp. 30-31 mi traducción). Por tanto, aunque quizás no sea el caso de todos los monstruos, puede verse que efectivamente ya hay monstruos en el cine que quizás no son tan monstruos como podemos pensar, porque, ¿qué culpa tuvo Kong de que lo obligasen a marcharse de su hogar? Como Kong, nos encontramos personajes que efectivamente neutralizan alguna de las características preestablecidas para la detección de monstruos y que, por tanto, hacen difícil al espectador decidir si lo que están viendo es en realidad un monstruo o no.

Desde la Edad Media, las personas con deformidades han sido tratadas y comercializadas como objetos de entretenimiento, además de haber sido vistas como monstruos. Durante el siglo XVIII, la teratología trató las anormalidades humanas de forma científica, pero con la entrada del siglo XIX y hasta los años cuarenta, con la aparición del Circo de los horrores (*Freak Show)*, estas deformaciones no sólo fueron comercializadas, sino también popularizadas en las sociedades occidentales. Estas personas aún eran consideradas objetos y, a su vez, monstruos, pero la gente encontró cierto placer al verlos y al compararse con los monstruos, a pesar del miedo que éstos les causaban.

Por definición, un monstruo es todo lo que difiere del canon, no sólo desde la perspectiva literaria o cinematográfica, sino también dentro de las propias sociedades. Son estas sociedades las que tienden a convertir en monstruo o monstruoso a todo aquel o aquello que emerge como

diferente, raro o extraño, y, muy comúnmente, estos monstruos creados por ser diferentes –como hemos visto, muchas veces siendo simplemente humanos—, ni siquiera tienen las cualidades que forman al monstruo en sí que, principalmente, está hecho de excesos. Como seres humanos, la idea de identificar un monstruo con forma antropomorfa, similar o idéntica a la nuestra, es comúnmente rechazada. Este es otro de los motivos por los que los monstruos siempre han sido retratados como bestias de algún tipo, completamente alejados de lo que conocemos como 'humano'. Pero la familiaridad que generaron los 'monstruos' del circo de los horrores cambió de alguna manera la percepción con la que entendemos los monstruos, dotándoles, en muchas ocasiones, de formas humanas y no como bestias excesivas (Adams, 2009, pp. 2-7).

Junto al Circo de los horrores, hay que tener presente lo que el cine y la televisión supusieron para los monstruos, ya que, si tenemos en cuenta las historias que crearon compañías como Disney y revisamos alguno de sus monstruos, puede verse cómo "perdieron el estatus de monstruo con el paso de los años" (Kaplan, 2013, p. 21 mi traducción). Tomemos el ejemplo del personaje de Bestia, en la película *La Bella y la Bestia,* en cualquiera de sus versiones. Esta familiaridad que consiguió crear el Circo de los horrores pasó a otros ámbitos como pueden ser las historias para niños o los dibujos animados. Ya no se teme a estos peligrosos animales forestales como se temía siglos atrás, por tanto, ya no hay por qué tenerles miedo; al contrario, los hemos convertido en príncipes.

El personaje de Bestia es un príncipe que sufre una maldición y que, por ello, se convierte físicamente en un monstruo. Sólo cuando encuentre el amor verdadero, conseguirá volver a ser un humano. Este es un claro ejemplo de monstruo antropomorfo, ya que en cierta manera se asemeja en forma física al ser humano, aunque su historia crea una distancia clara entre Bestia, el monstruo, y Bestia, el hombre. De nuevo se ve que la idea de representar a un monstruo como completamente humano es rechazada. Con este personaje, vemos cómo para distanciar más la diferencia entre monstruo y humano, convierten a Bestia, el monstruo, en un ser mezquino y malvado que secuestra a Bella por pura maldad. En cambio, cuando vuelve a su ser, cuando vuelve a ser Bestia,

el hombre, puede verse cómo el príncipe, ya humano, es honesto y bondadoso.

A lo largo de los años, estos monstruos, también en la vida real, se han vuelto cada vez más humanos. Cabe decir que siempre ha sido muy común transferir nuestros mayores miedos al monstruo y por esta razón, desde los años de modernidad, los monstruos ya no han sido solamente animales a los que temer, sino que han sido retratos de "las ansiedades de las sociedades contemporáneas sobre el decline de la humanidad … [y han] encarnado la amenaza del barbarismo en el mundo real" (McCrystal, 2018, p. 234 mi traducción). Debido a estos miedos, muchos monstruos mostraron tanto monstruosidad física como "moral … [que] emerge de su falta de preocupación por los demás" (2018, 238 mi traducción).

Es interesante, entonces, cómo a pesar de que el monstruo es usado para aterrorizar a su audiencia, puede que haya alguna característica que también conmueva o excite a esa misma audiencia. Nosotros, los humanos, no seríamos nada sin el monstruo, ya que al mostrar su fealdad subraya nuestra belleza. Necesitamos al monstruo ya que su deformidad y degeneración nos normaliza o estandariza. Necesitamos al monstruo ya que su perversión asegura y fortalece nuestra bondad. (Calleja, 2016). Pero en el momento en que alguna de las categorías preestablecidas para identificarlos cambie y el monstruo contradiga alguna de sus categorías de valor preestablecidas (la ética, estética, morfológica o tímica), el monstruo será 'neutralizado' pudiendo ser, incluso, parte de la sociedad que una vez lo rechazó y temió y objeto de deseo de la misma.

2. ¡SOCORRO! UN … ¿MONSTRUO?

Calabrese (1999, pp. 106-108) habla de cuatro categorías de valor preestablecidas para la identificación de los monstruos en las que todas ellas presentan un valor positivo y un valor negativo: las categorías ética, estética, morfológica y tímica. Supuestamente los monstruos conforman los valores negativos dentro de las mismas, pero la concepción del

monstruo moderno del que habla Calabrese cambia alguno de esos valores, cambiando, por tanto, al monstruo y su concepción como tal.

Por un lado, se encuentra la categoría de valor morfológica, cuyo valor positivo es la conformidad y el negativo es la deformidad. Por otro lado, está la categoría ética, que tiene como valor positivo lo bueno y como negativo lo malo. Después, aparece la categoría estética, que tiene que ver con el gusto. En ella el valor positivo es bello y el valor negativo es feo. Esta, junto a la ética, son quizás las categorías de valor más llevadas a la práctica del monstruo moderno y también las más neutralizadas. Por último, aparece la categoría tímica: la pasión del monstruo. En ella se encuentra como valor positivo lo eufórico, y como negativo lo disfórico. Calabrese sigue explicando que "según la homologación más ordenada [de los monstruos], se tratará de seres deformes en principio y, por tanto, malos, feos, disfóricos. Sin embargo, pueden darse mutaciones de homologación" (1999, p. 109). Por ejemplo, cuando se cambia la categoría ética, el monstruo es retratado como bueno en vez de malo. Cuando difiere en la estética, se le retrata como bello y no feo, tal y como puede apreciarse en el personaje de Dorian Gray, protagonista de *El retrato de Dorian Gray* (Wilde, 1890). Este personaje es, quizás, uno de los más reconocibles ya que su neutralización se ha hecho muy común en la cultura popular moderna. Este personaje neutraliza las categorías de valor morfológica, estética y tímica, generando un monstruo que, pese a ser malo, es conforme, bello y eufórico por tener sentimientos que relacionamos con los humanos.

Todas estas características hacen que nos preguntemos cómo se producen, consumen y reciben estos monstruos dentro de las diferentes audiencias. Calabrese continúa preguntándose si los monstruos modernos satisfacen estos valores preestablecidos o, por el contrario, han cambiado las homologaciones de manera fehaciente. Él mismo se responde, y aquí puede responderse también: sí, han cambiado:

> los nuevos monstruos, lejos de adaptarse a cualquier homologación de las categorías de valor, las suspenden, las anulan, las neutralizan. Se presentan también como formas que no se bloquean en ningún punto exacto del esquema, no se estabilizan. Por tanto, son formas que no tienen propiamente una forma, sino que están más ben, en busca de ella.

> Lo que hace reflexionar sobre la necesidad de un nuevo capítulo por añadir a la historia de la teratología: un capítulo sobre la «natural» inestabilidad e informidad del monstruo contemporáneo. Y siendo, como se ha visto, la teratología una ciencia fundamentalmente social, la necesidad de un capítulo sobre la «natural» inestabilidad e informidad de nuestra sociedad. (1999, p. 109)

Si seguimos las ideas de monstruo moderno que presenta Calabrese, es fácilmente predecir que se encuentran grandes cantidades de monstruos en la cultura moderna occidental que, probablemente, no se hayan visto como monstruos o que haya costado bastante trabajo identificarlos como tal porque hayan neutralizado alguna de las categorías de valor previamente mencionadas. De hecho, si se coge al vampiro, monstruo antropomorfo ya en su creación, como ejemplo puede apreciarse cómo de primeras es un monstruo que neutraliza la categoría morfológica desde el momento de su concepción. A esto, hay que añadirle que el vampiro comercializado de colmillos, sed de sangre humana y garras afiladas ha cambiado mucho su percepción hasta nuestros días.

Como resultado de la película de Coppola, *Drácula, de Bram Stoker,*(1992) se escribieron muchas tesis sobre el monstruo y Drácula, su iconografía, el postmodernismo e incluso perspectivas queer. Pero existe, a mi entender, una necesidad no resuelta de cómo se creó este monstruo y cómo se ha transformado por los espectadores en un objeto de deseo. Drácula se convirtió en la cara de un tipo diferente de monstruo y, esto, como se viene comentando, se ha hecho más y más popular en la sociedad actual en la que no sólo ocurre con monstruos vampiros per se, como *en Drácula,* en la saga *Crepúsculo* (2008-2012) o en *Crónicas Vampíricas* (2009-2017), sino también en personajes completamente humanos tal y como ocurre en la sagas de *Cincuenta Sombras de Grey* (2015-2019) y *After* (2019-).

Estos monstruos tan únicos como diferentes han sido capaces de atraer multitudinarias audiencias, algunos de ellos incluso rompiendo récords de ventas de libros y de taquilla y, sorprendentemente, estas audiencias han sido y son, mayoritariamente, femeninas. Además, se observa que, si estas mujeres tuvieran que escoger entre el humano bueno o el monstruo antropomorfo, escogerían muy probablemente al monstruo. La sociedad masculina sesgada en la que hemos vivido y seguimos viviendo,

no sólo ha unido a las mujeres con hombres, sino que las ha unido con caballeros andantes, hombres que deberían salvarlas en todo momento y a toda costa. Que ellas escogiesen al monstro viene unido al pensamiento de que las mujeres de hoy están cansadas de ser salvadas. Por esta razón, si tuvieran que escoger entre hombre y monstruo, presumiblemente escogerían al monstruo que, a pesar de los horrores que comete y los temores e intimidaciones que crea, hace de sus caminos unos muchísimo más interesantes y vivos que con el príncipe encantador.

En *Crepúsculo*, sobre todo en la película (Hardwicke, 2008), se ve de manera clara cómo el personaje masculino, Edward Cullen, que es un vampiro, le explica al personaje femenino, Bella Swan, lo peligroso que es él y lo peligroso que sería que ambos estuviesen en una relación. Y contrariamente a lo lógicamente esperado, se ve cómo Bella decide ignorarle y sigue escogiéndolo a él de manera voluntaria, pese a tener algún que otro pretendiente humano que bebe los vientos por ella. Cuando Bella descubre lo que Edward es, éste decide enseñarle su verdadero ser para alejarla de él, intento completamente en vano:

> -Sé lo que eres.
>
> -Dilo, en voz alta, dilo.
>
> -Un vampiro.
>
> -¿Tienes miedo?
>
> -No.
>
> -Entonces hazme la pregunta más obvia, ¿qué comemos?
>
> -No me harás daño.
>
> -(…) Esto es lo que soy.
>
> -(…) Eres hermoso.
>
> -¿Hermoso? Esta es la piel de un asesino, Bella. Soy un asesino.
>
> -No me lo creo.
>
> -Eso es porque te crees la mentira. Es un camuflaje. Soy el depredador más peligroso del mundo. Todo cuanto me rodea te invita a venir a mí: mi voz, mi rostro, incluso mi olor… como si los necesitases. Como si

pudieras huir de mí. Como si pudieras derrotarme. Estoy diseñado para matar.

-No me importa.

-He matado a personas antes.

-No importa.

-También he querido matarte. Jamás había deseado tanto la sangre de un humano.

-Confío en ti.

-No lo hagas.

-Estoy aquí, confío en ti.

-(…) Tú, tu olor, sois como una droga para mí. Eres exactamente mi marca de heroína.

-¿Por qué me odiabas cuando nos conocimos?

-Es cierto. Pero solo por desearte tanto. Aún no sé si puedo controlarme.

-Yo sé que sí.

-(…) Tienes que decirme lo que piensas.

-Ahora tengo miedo.

-Vale.

-No, no te tengo miedo a ti. Tengo miedo a perderte, siento que vas a desaparecer.

-No sabes el tiempo que llevo esperándote. Y así, el león se enamoró de la oveja.

-Que oveja tan estúpida.

-Que león tan morboso y masoquista. (Hardwicke, 2008, min. 50:34'-56:02')

En este fragmento, es posible ver cómo, por mucho que Edward le ponga pegas a Bella sobre su naturaleza y sobre cómo podría matarla, incluso diciéndole que había estado tentado de matarla en el pasado, ella se niega y sigue tras él. De nuevo, encontramos aquí la analogía de Bella y Bestia que se comentó en el apartado anterior. De nuevo es la

mujer la que se siente atraída al monstruo, a la bestia, pese a que él mismo muestre cómo es realmente.

En este caso, encontramos que Edward es un caso de vampiro, monstruo, neutralizado. Por un lado, al ser vampiro, ya es de por sí conforme, ya que tiene forma humana. Por otro lado, puede verse que consigue neutralizar todas las demás categorías de valor preestablecidas. El personaje de Edward es eufórico ya que tiene sentimientos, se enamora de Bella y tiene remordimientos para con los animales que caza y con las personas que ha matado antes. Este tipo de vampiro se hace considerar vegetariano por alimentarse de sangre animal y no de sangre humana, tal y como se muestra explícitamente tanto en la película como en la novela: "nos llamamos a nosotros mismos vegetarianos, es nuestro pequeño chiste privado. No sacia el apetito por completo, bueno, más bien la sed, pero nos mantiene lo bastante fuertes para resistir… la mayoría de las veces." (Meyer, 2005, p. 192). En este sentido, Edward neutraliza también en cierta medida el valor ético. Aunque su moral parece ser mala, porque no deja de ser un asesino, se encuentra a medio camino entre lo bueno y lo malo, ya que dentro de lo que podría ser malo, ha decidido de forma voluntaria alimentarse a base de sangre animal y no de sangre humana. Por tanto, pese a ser un depredador y, por tanto, malo por naturaleza, no es tan malo como cualquier otro vampiro que se alimente de sangre humana. Por último, aparece la categoría estética. Edward no sólo es bello en apariencia, sino que, además, cuando está a la luz del sol, toda su piel brilla como si estuviese hecho de diamantes. Es poético, en cierta manera, porque el diamante es de los minerales más preciosos, pero a la vez, es el mineral más duro del mundo, relación directa con el hecho de que Edward es "el depredador más peligroso del mundo" (Hardwicke, 2008, min. 51:00') y, por tanto, uno de los más –si no el que más—difíciles de matar, como el diamante.

Con Edward se ve la atracción y el deseo del personaje femenino hacia el monstruo, pero en este caso, es un monstruo bueno, agradable a la vista y, por ende, difícilmente detectable dentro del rango de los monstruos de no ser porque él mismo se cataloga como vampiro. Una de las razones por las que Edward también es difícil de catalogar es porque de alguna manera se ha convertido en parte de la sociedad en la que vive.

No es visible como monstruo dentro de la sociedad y está mimetizado con el ambiente completamente, tanto él como el resto de su familia. De hecho, tanto en la película como en el libro, hacen hincapié en el hecho de no ser descubiertos, de mantener sus costumbres privadas para evitar tener que irse del pueblo. Podría decirse que son vampiros humanizados, en el sentido de que quieren pertenecer a la comunidad de forma voluntaria sin levantar sospechas ni causar daños.

Es posible encontrar otros personajes de películas reconocidas como ejemplos de estos monstruos antropomorfos neutralizados que excitan a sus audiencias como *Drácula*, de Bram Stoker, y mucho más, el personaje caracterizado en la película de Coppola. En esta película se vio cómo por primera vez ese monstruo no sólo generaba miedo, sino que generaba pasión, excitación y deseo en la audiencia. Este monstruo es probablemente el primero en convertirse en objeto y sujeto de deseo. Y a partir de él han aparecido otros como el ya mencionado Edward, o los hermanos vampiros Stephan y Damon Salvatore en *Crónicas Vampíricas* (Williamson y Plec, 2009).

El caso de *Crónicas Vampíricas* se centra más en lo que respecta a la tesis en la que trabajo. Si bien este artículo está basado en la teoría del monstruo moderno, la tesis que desarrollo va un poco más allá y entra en contacto con el por qué de la creación de los monstruos de esta manera, e incluso, por qué, en sociedades en las que se lucha por el feminismo, por la dignidad y los derechos de la mujer, son las mismas mujeres, como audiencias, las que desearían tener con ellas un monstruo de los que comentaré a continuación en sus casas. Se entiende que las mujeres estén cansadas de ser rescatadas y también de tener que estar y ser de una manera concreta dependiendo de lo que quiera el hombre. Pero estas masculinidades no sólo se dan en los personajes aburridos y lacios de los caballeros, humanos dispuestos a salvarlas, sino también en los monstruos con los que se quieren quedar. De hecho, estas masculinidades que presentan dichos monstruos exaltan más los rasgos que se consideran masculinos y afectan a los personajes femeninos en cómo tienen que ser y comportarse a su alrededor incluso en mayor medida.

Estos monstruos no sólo se basan en su masculinidad y las masculinidades que se les otorgan al crearles, sino que también se basan en el miedo que generan para mantener así a los personajes femeninos a su lado. Por algún motivo, esa aura de misterio, oscuridad, peligro y maldad atrae a las audiencias y personajes femeninos mucho más que los personajes masculinos buenos y humildes. Es interesante por ello, comprender cómo son creados estos monstruos en primer lugar, cómo son aceptados en la comunidad y cómo las audiencias llegan a identificarse con ellos. Estos procesos que llevan a la aceptación e identificación con el monstruo, a veces nos acercan al siguiente nivel dentro de la creación del mismo: convertirse en objetos y sujetos de deseo.

En lo que respecta a *Crónicas vampíricas*, puede verse bastante bien este ejemplo de cómo los personajes femeninos prefieren quedarse con el monstruo a quedarse con el personaje bueno y humilde. En un principio, la historia se centra en su personaje femenino, Helena Gilbert, típica adolescente americana, jefa de las animadoras. Como buena estampa del cine *mainstream*, estaba emparejada con el capitán del equipo de rugby, que obviamente es súper atractivo, súper rubio… y súper bueno. Pero ella, tras la muerte de sus padres, no sólo decide dejar a este chico, que era un pedazo de pan, sino que decide que lo que le conviene es un vampiro nostálgico y misterioso que acaba de conocer: Stephan Salvatore. Podría decirse que Stephan es una copia del personaje de Edward Cullen: un monstruo por naturaleza, pero arrepentido y vegetariano. En este caso, la protagonista ha decidido quedarse con un personaje que va un nivel más allá de a lo que ella estaba acostumbrada. Podría decirse que Stephan es como su antigua pareja, pero con el aliciente de que es un vampiro. No entraré en grandes detalles acerca de Stephan, pero hay más problemas en esa relación de los que podrían verse a simple vista. La situación en esta saga y dónde puede verse con claridad cómo el personaje femenino prefiere al monstruo, viene dada de la mano del hermano mayor de Stephan: Damon Salvatore. Su propio nombre ya recuerda a los demonios. Efectivamente, el personaje de Damon es el personaje que nos genera pasión y deseo: un monstruo atractivo y conforme pero totalmente disfórico y malo.

A lo largo de las diferentes temporadas que tiene la saga puede verse cómo la protagonista, Helena, tiene una irremediable atracción física para con Damon, hermano de su actual pareja. La saga juega mucho con esa tensión entre estos dos personajes para crear un triángulo amoroso entre la joven y los dos hermanos. Para lo que nos interesa aquí, es necesario explicar que en esta saga los vampiros tienen un don especial con el que son capaces de encender y apagar sus sentimientos como si se tratara de encender y apagar luces. Son ellos mismos los que deciden cuándo sentir –y cuando lo hacen, sienten el doble que un humano normal—y cuándo no.

El personaje de Damon aparece en la serie como un vampiro mezquino y ruin que se aprovecha de todas las personas que tiene a su alrededor. Además, es un personaje que aparece en busca de venganza por una trifulca con su hermano. Viendo esto y teniendo en cuenta que hace muchas cosas durante las diferentes temporadas para herir, molestar o incluso dañar gravemente a los distintos personajes, es difícil pensar que Helena decidiría quedarse con él. Pues, sorpresa: acaban juntos. Pese a la cantidad de actos malignos que se le atribuyen a Damon y de los que Helena es consciente, el personaje de Damon emite e irradia una tremenda pasión que desata no sólo el deseo de Helena sino también de las audiencias y lectoras de la saga. Esta atracción es inherente al personaje, no hay ni un solo momento en el que no exista tal atracción. Este personaje está creado para generar deseo y desatar pasiones, sin tener en cuenta todo lo que hay detrás. De hecho, es interesante porque dentro de la propia historia, los amigos de Helena le reprochan en diferentes ocasiones que sienta siquiera amistad por Damon; alguno, de hecho, entra en cólera al enterarse de que están juntos. Estos personajes representan la parte racional del ser humano en la que se ve claramente que es un monstruo y por eso debe de alejarse de él. Pero ella decide hacer caso omiso.

Crónicas vampíricas será un pilar fundamental en un próximo ensayo, más en profundidad, ya que encontramos, además, que pese a que Damon es deleznable, llega un momento en el que aparece otro personaje importante, llamado Klaus Michaelson, quien es incluso peor que el

propio Damon. Además, al ser un 'vampiro original', tal y como lo llaman, tiene una fuerza y poder descomunales que hace que la atracción hacia el mismo sea incluso mayor que la que existía con Damon. Este nuevo vampiro no sólo es más fuerte y poderoso, sino que es más bello e incluso más mezquino, ruin y letal. De nuevo, no importa cuán malo sea el personaje: siempre acaba generando deseo.

Tras hablar de todos estos vampiros parece quedar claro un patrón de creación de este tipo de monstruo, al igual que un patrón de recepción por parte de la audiencia. Con esta tesis, pretendo ir un poco más allá y es que, a mi parecer, no sólo encontramos monstruos vampíricos con colmillos y poderes, sino que encontramos vampiros emocionales capaces de destruir al personaje femenino de igual o incluso mayor forma que aquel al que se le ven los colmillos.

El protagonista masculino de la saga *Cincuenta sombras de Grey* (James, 2015), Christian Grey, parece estar alejado de este personaje sobrenatural, tal y como pasa con Hardin Scott, protagonista masculino de la saga *After* (Todd, 2014). Pero estos dos personajes pueden pasar a formar parte de lo fantástico ya que encajan perfectamente en las categorías propuestas para un monstruo: maravilloso y enigmático, cubierto de exceso, sobrepasando la desmesura de la que hablaba Calabrese. Estos dos personajes parecen fuera de lo normal porque van más allá de lo establecido en los cánones de belleza. Son presentados como seres completamente perfectos, "esculpidos por los dioses" como dicen tanto James como Todd en sus respectivos libros. "En efecto, los monstruos, en cualquier descripción desde la antigüedad hasta nuestros días, son siempre excedentes o excesivos … La perfección natural es una medida media y lo que sobrepasa los límites es «imperfecto» y monstruoso" (Calabrese, 1999, p. 107).

Estos dos personajes sobrepasan la media de lo estándar. En el ejemplo de Christian Grey, se le describe como un hombre grande, fuerte y con una cantidad de dinero fuera de lo normal. Esta última característica es lo que le otorga poder, junto con su rostro esculpido, y la protagonista femenina, Anastasia Steel, lo exalta más y ella misma lo saca fuera del

canon, concediéndole el poder de monstruo. De nuevo, nos encontramos un monstruo conforme porque es un humano, además de bello o incluso extremadamente bello tal y como se le describe. En un principio es presentado como un personaje disfórico al que nada ni nadie le importa, pero poco a poco se ve cómo cambia su parecer hasta ser eufórico. La categoría de valor que no consigue neutralizar es la ética, ya que, aunque aparenta ser bueno, sus diversas prácticas y excesivos comportamientos lo muestran como malo. De hecho, tal y como ocurría en *Crepúsculo*, ella descubre cómo es: una persona con ciertos problemas mentales que se libera a través de las prácticas del BDSM[102]. Y, pese a que él, al igual que Edward, le muestra lo malo que puede llegar a ser, ella acaba con él, lo sigue escogiendo. Si bien es cierto, en esta saga, el personaje femenino se toma un pequeño lapso de tiempo para meditar sus acciones antes de volver con él. La decisión, por tanto, es incluso peor que en el caso de *Crepúsculo.* Bella no lo pensó, se dejó llevar por sus impulsos y su atracción por Edward; pero la decisión de Anastasia no fue un impulso llevado por la atracción o la pasión, no. Ella se tomó su tiempo en decidir si quería estar con él, lo meditó, e incluso siendo presionada por él mientras tomaba esa decisión–como he dicho, comportamientos desmesurados—, decidió que todo lo que él conformaba era lo que ella quería consigo. De nuevo: escoge al monstruo antes que al humano honesto.

Hardin Scott, personaje masculino principal de la saga *After*, es una versión similar a Christian Grey. En esta saga adolescente, Hardin no tiene grandes cantidades de dinero que le dan poder, sino que tiene grandes problemas de ira y alcohol que le hacen tener poder a la fuerza. Su descripción es muy similar a la propuesta para Christian Grey, y este personaje no deja de herir y dañar a la protagonista femenina, Tessa Young, tal y como Damon Salvatore hacía. Pese a esto, Tessa, dentro de su inmadurez personal, al igual que todos los personajes femeninos que han sido comentados, deja de lado todos los trastornos de Hardin, pese a que éstos le generen problemas a ella misma, y decide de forma consciente quedarse con él, de nuevo pese a haber visto de lo que él era

[102] El término BDSM es la abreviación de Bondage, Dominación, Sadismo y Masoquismo.

capaz y de todo lo malo que le rodea. A pesar de esto, decide dejar de lado al hombre bueno y trabajador que le pretende para quedarse con el monstruo conforme, disfórico, bello y malo que tiene al lado. Hardin es otro caso más de vampiro emocional al que no se le ven los colmillos, pero que se alimenta y destruye de manera sistemática al personaje femenino.

La neutralización de alguna de las categorías de valor previamente mencionadas transforma a estos dos monstruos en objetos de deseo. Tal y como ocurría con los vampiros previos, estos dos personajes irradian pasión y tensión con el personaje femenino y, por efecto, con las audiencias receptoras. Toda su aura grita deseo y es, probablemente eso, lo único que ata a los personajes femeninos a ellos, pese a que todo su entorno les haya advertido sobre alejarse de estos monstruos. Es más, estos personajes no sólo son retratados como monstruos neutralizados para generar esta adicción, sino que sus masculinidades son exaltadas de manera extrema en nuestra sociedad, que aún sigue teniendo rasgos de sesgo de género, donde "comportamientos, lenguajes y prácticas … son comúnmente asociadas con hombres, definido, por tanto, como culturalmente no femenino" (Whitehead y Barrett, 2002 mi traducción). Estas prácticas refuerzan sus roles en la sociedad y guían cómo los sujetos femeninos tienen que ser y comportarse a su alrededor. Además, en estas dos últimas sagas, en las que ellos no son vampiros al uso, estos roles de género están incluso más presentes que en aquellas en las que sí se ven los colmillos. Al ver las armas del monstruo es muy fácil crear temor y miedo, pero al no ver cómo puede atacar, tal y como ocurre con Christian y Hardin, el miedo se genera a través del control que ejercen sus personalidades, en su gran medida machistas o con comportamientos como tal.

Es chocante, por tanto, que las mujeres, que en su vida diaria intentan evitar este tipo de comportamientos a su alrededor y luchan porque acaben estas prácticas, sean las mismas que forman parte de estas audiencias que escogerían al monstruo por encima del caballero de brillante armadura.

3. ¡SOCORRO! HEMOS CREADO UN MONSTRUO Y EL MONSTRUO NOS HA ATRAPADO.

Después de toda la información que se ha tratado en este artículo sobre lo considerado como monstruo y más actualmente como monstruo moderno, es importante volver a los detalles principales que crean un monstruo: es deforme, feo, malo y disfórico. Como sociedad, al poner nuestras ansiedades en los nuevos monstruos, estamos creando monstruos completamente diferentes de lo que deberían ser y, para colmo, aunque todos estos monstruos puedan representar los miedos de una sociedad a hombres controladores e hiper masculinizados como los previamente mostrados, estamos haciendo algo mal con ellos. Ha quedado claro que es inevitable que se creen los monstruos a raíz de nuestras peores pesadillas, pero al dotar a estos peligros de deseo, lo único que se está consiguiendo es quitar el título de monstruo a los monstruos y, a mi parecer, es precisamente por estos monstruos, con o sin colmillos, por los que muchas veces es difícil de reconocer los monstruos que deambulan a nuestro alrededor. Al principio del artículo se dejaba claro que los monstruos eran seres sobrenaturales fuera del mundo real, pero cada vez más están presentes en nuestras realidades, por tanto, exaltarlos y engrandecerlos en este tipo de sagas parece un peligro más a tener en cuenta.

Como he mencionado con anterioridad, este artículo es parte de un estudio que se está llevando más en profundidad y, por ello, en un siguiente estudio deberían verse y analizarse las razones por las que los monstruos tienen tal poder de atracción y se debería prestar atención también a esos límites imprecisos o difuminados que existen entre el horror y la seducción, donde el propio monstruo, tal y como se ha visto, avisa a su presa y le insta a que se aleje de él antes de que sea demasiado tarde y es la presa, la mujer, la que decide hacer caso omiso y enamorarse irremediablemente del monstruo, cayendo inevitablemente en su trampa. Esto es muy interesante, fascinante incluso, porque al tener el monstruo vampiro una forma antropomorfa, el personaje femenino y la audiencia, que en su mayoría es femenina también, se siente completa e irremediablemente atraída al monstruo, tal y como se ha explicado.

Por tanto, podría decirse que ese deseo es creado desde el primer momento en que se crea el monstruo, a un nivel psicológico y emocional, además del nivel físico obvio en el que el monstruo es lo suficientemente atractivo como para atraer mínimamente con su sola presencia. Al ser creado desde un nivel psicológico y físico, el monstruo no sólo llega a atraer, sino que él y la audiencia son semejantes. Al hacer esto, el monstruo ya no es sólo un monstruo sino un producto que se vende a las diferentes audiencias que, de nuevo, son mayoritariamente femeninas.

En este posterior análisis, debería no sólo verse cómo estos monstruos han sido neutralizados o dónde y en qué aspectos han sido neutralizados, sino también en qué momento ha ocurrido tal neutralización: durante el proceso de creación, a la vez que se lanzaba la película o novela, o una vez la audiencia ha disfrutado de ellos. Así se verá si el monstruo es, efectivamente, creado como un producto que hay que vender neutralizado para ser apetecible y deseable por las audiencias o si es neutralizado y, por tanto, adictivo y deseado una vez las audiencias entran en contacto con él. También existe la posibilidad que nos mostrase que tanto los creadores del monstruo como las audiencias son las que llevan a cabo este proceso de neutralización y deseo cada uno por su lado debido a procesos psicológicos no intencionados. Habría que considerar también en ese momento los agentes y/o procesos que se encuentran involucrados en la neutralización de los monstruos para responder cómo y por qué son transformados en estos sujetos y objetos de deseo.

Por último, teniendo en cuenta los objetivos mencionados previamente que deberían llevarse a cabo en una publicación más exhaustiva, sería interesante incluir la necesidad latente de entender por qué y cómo las masculinidades y las barreras de género persisten en este tipo de literatura y cine 'monstruosos', reforzando ideas patriarcales de poder entre estos personajes y los monstruos que tienden a tener algún tipo de problema de conducta, especialmente hacia los personajes femeninos y todo lo que les rodea. Esto podría considerarse parte de lo que Nordeau designó como 'degeneración' (1895) ya que a este tipo de personaje le falta "el sentido de la moralidad y del bien y del mal. Para ellos no

existe ley, ni decencia ni modestia. … [Ellos] no comprenden que a otras personas pueda ofenderles" (1895, 17-18 mi traducción).

Dentro de un estudio más exhaustivo, deberían analizarse más a fondo estos monstruos, ya que todos ellos, a su manera, parecen personificar esta línea de pensamiento de degeneración, en la que no tienen en cuenta los límites y actúan de manera egoísta sin importar el daño que hagan después. Quizás, así, podría darse una respuesta que nos haga entender por qué, después de rechazar en la cultura popular estas ideas tan dominantes arraigadas en la sociedad, los personajes femeninos y las audiencias parecen preferir este tipo de personaje que es egoísta, les reduce su libertad y les persigue, creando un deseo masivo que hace que estos personajes femeninos caigan irremediablemente en las redes de los monstruos antropomorfos, con o sin colmillos. Sería interesante ver por qué las audiencias, mayoritariamente femeninas, rechazan este tipo de patrones y comportamientos en las sociedades en las que viven pero aun así aprecian, aceptan y desean a personajes como Drácula, Damon Salvatore o Christian Grey, que no son precisamente el tipo de personaje que pone a las mujeres por delante de todo. Son el tipo de personaje que nadie querría en su vida, alguien que solo atrae dolor… y, aun así, aun viendo lo que estos personajes pueden y llegan a hacer, muchas hemos caído en sus garras en algún momento.

4. AGRADECIMIENTOS

Me gustaría aprovechar este pequeño espacio para agradecer tanto al comité como a la organización del Congreso Internacional de Lingüística y Literatura por generar espacios de conversación tan interesantes como los que se llevaron a cabo durante las jornadas del congreso. Quizás en un futuro (cercano) podamos volver a reunirnos y desempolvar conversaciones que comenzamos en el pasado.

Además, me gustaría agradecer también a la profesora Patricia Fra, de la Universidade de Santiago de Compostela, mi directora de tesis, por su paciencia, cariño y brillantes ideas que me ayudan y guían en los momentos de duda. Gracias, Patricia.

Por último, agradecer a mi familia por estar presente y apoyarme en todo lo que me propongo, como en este pequeño artículo: mi primer artículo. Gracias mamá, papá y Nuria.

5. REFERENCIAS

Adams, R. (2009). *Sideshow U.S.A: Freaks and the American Cultural Imagination.* University of Chicago Press.

Baker, B. (2015). *Contemporary Masculinities in Fiction, Film and Television* (1st ed.). Bloomsbury Publishing.

Calabrese, O. (1999). *La era neobarroca*. Ediciones Cátedra.

Calleja, S. (2016). *Desdichados Monstruos: La imagen deformante y grotesca de "el otro."* Ediciones de la Torre.

Cohan, S., y Hark, I. R. (1992). *Screening the Male: Exploring Masculinities in the Hollywood Cinema* (S. Cohan & I. R. Hark, Eds.; 1st ed.). Routledge.

Cohen, J. J. (1997). *Monster Theory: Reading Culture* (J. J. Cohen, Ed.). University of Minnesota Press.

Coppola, F. F. (director). 1992. *Bram Stocker's Dracula* [película]. Columbia Pictures.

Gage, J. (director). 2019. *After* [película]. Aviron Pictures.

Hardwicke, C. (director) 2008. *Twilight* [película]. Summit Entertainment.

James, E. L. (2015). *Fifty Shades of Grey*. Vintage Books.

Kaplan, M. (2013). *The Science of Monsters: The Origins of the Creatures We Love to Fear.* Scribner.

Kimmel, M., & Bridges, T. (2011). *Oxford Biographies. Masculinity*. https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756384/obo-9780199756384-0033.xml#:~:text=Studies

McCrystal, E. (2018). *Hyde the Hero: Changing the Role of the Modern-Day Monster*. University of Toronto Quarterly, 87(1), 234–248.

Meyer, S. (2005). *Twilight*. Little, Brown and Company.

Nordau, M. (1895). *Degeneration* (1968th ed.). Fertig.

Quirarte, V. (2005). *Del Monstruo considerado como una de las Bellas Artes*. Paidós.

Santaularia Capdevila, I. (2009). *El Monstruo Humano*. Laertes.

Scott, N. (2007). *Monsters and the Monstruous: Myths and Metaphors of Enduring Evil* (N. Scott, Ed.). Rodopoi.

Smith, L. J. (1991). *The Vampire Diaries: The Awakening*. Harper Paperbacks.

Taylor-Johnson, S. (director). 2015. *Fifty Shades of Grey* [película]. Universal Pictures.

Todd, A. (2014). *After*. Gallery Books.

Whitehead, S. M., & Barrett, F. J. (2002). *The Masculinities Reader* (S. M. Whitehead & F. J. Barrett, Eds.; 1st ed.). Polity.

Wilde, O. (1890). *The Picture of Dorian Gray* (2014th ed.). Alma Books.

Williamson, K., & Plec, J. (productores ejecutivos) (2009-2017). *The Vampire Diaries* [serie de television]. CBS Television Distribution.

LEONARD COHEN Y SU RELACIÓN CON LA CULTURA ESPAÑOLA: UNA HISTORIA DE *DUENDE* Y BELLEZA

JOSÉ MIGUEL ARIAS RODRÍGUEZ
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN. UNA SEMBLANZA BIOGRÁFICA

Resulta complejo sintetizar toda la trayectoria del poeta, novelista y cantautor Leonard Norman Cohen. Nacido en seno de una familia judía de clase media del barrio de Westmount (Montreal), en 1934. Su padre, comerciante de ropa (también licenciado en ingeniería), murió cuando Cohen tenía nueve años. De acuerdo a uno de sus biógrafos, esta temprana pérdida marcaría de forma indeleble su vida, puesto que, por un lado, lo liberó para permitirle perseguir sus propios intereses, pero por otro, lo lanzó a una continua búsqueda de figuras paternas o de guía vital que mantuvo mientras vivió. Además, le obligó a adaptar el rol de patriarca preocupado por el bienestar del núcleo familiar aun siendo totalmente dependiente de sus propios tíos (Nadel, 1997).

Fue su madre quien animó a Cohen a escribir poesía durante su infancia. De acuerdo al mismo biógrafo ya mencionado, el niño Leonard pasaba mucho tiempo en la soledad de su habitación leyendo y escribiendo, por lo que, de algún modo, la falta de figura paterna también le llevó a cultivar en soledad su propia vida privada desde una edad muy temprana (Nadel, 1997). Esto encajaba con el ambiente intelectual progresista en el que creció, que le permitía indagar libremente en una amplia gama de intereses. Su relación con la música fue más tímida. Empezó a tocar la guitarra a los 13 años para impresionar a una chica, pero ya era lo bastante bueno como para tocar canciones *country* en cafés locales, y posteriormente formó un grupo llamado los *Buckskin Boys*. A los 17 años se matriculó en la Universidad McGill en la especialidad de inglés. Para

entonces, ya escribía poesía en serio y formaba parte de la pequeña comunidad bohemia de la universidad. Si bien su expediente académico era discreto, resultó lo bastante bueno como escritor como para ganar el Premio McNaughton de escritura creativa cuando se graduó en 1955. Un año más tarde, publicó su primer libro de poesía, *Comparemos mitologías* (1956), que obtuvo excelentes críticas pero no se vendió especialmente bien (Eder, s.f.).

En 1961 Cohen publicó su segundo libro de poesía, *The Spice Box of Earth*, que se convirtió en un éxito internacional crítico y comercial, y estableció a Cohen como una nueva figura literaria importante. Mientras tanto, intentó incorporarse al negocio familiar y pasó algún tiempo en la Universidad de Columbia, en Nueva York, sin dejar de escribir. Gracias a los modestos derechos devengados por las ventas de su segundo libro, a las subvenciones literarias del gobierno canadiense y a un legado familiar, pudo vivir cómodamente y viajar por todo el mundo, disfrutando de todo lo que éste le ofrecía (incluido el consumo de LSD cuando aún era legal) y, finalmente, instalándose durante un largo periodo en la isla griega de Hydra, en el mar Egeo. De esa época data el inicio de su relación intermitente con la noruega Marianne Ihlen (1935-2016), que escapó del maltrato a la que la sometía su marido, pero nunca pudo tener una relación convencional con Cohen. En sus propias palabras: «La ironía es que un hombre como él era el hombre que toda mujer quiere tener. Pero nadie podía ser su dueña. Los poetas son criaturas elusivas» (cit. en Ramírez, 2019). A ella está dedicada la icónica canción *So long, Marianne.* Siguió publicando un par de novelas, *El juego favorito* (1963) y *Hermosos perdedores* (1966) y un par de poemarios: *Flores para Hitler* (1964) y *Parásitos del cielo* (1966). *El juego favorito* era una obra muy personal sobre sus primeros años de vida en Montreal, pero fue *Hermosos perdedores* la que supuso otro gran avance, al obtener el tipo de críticas que los autores ni siquiera se atreven a esperar: llegó a ser comparado con James Joyce en las páginas de *The Boston Globe*, y a lo largo de los años, el libro se vendió muy bien (Eder, s.f).

Su llegada a la música se produce en la década de los 70. Indica Eder con acierto que puede que Cohen no fuera un intérprete o artista de gra-

bación muy popular, pero su voz y sonido únicos, y el poder de su escritura y su influencia, le ayudaron a entrar en la primera fila de los intérpretes de rock, un estatus extraño para el literato y compositor, que tenía por entonces 35 años (Eder, s.f.).

La relación de Cohen con el proceso creativo es compleja y no escapa a las vicisitudes que experimentó en su propia vida, no exenta de drogas y excesos. En una de sus biografías se afirma que su relación con las sustancias psicoactivas comenzó a comienzo de los años cincuenta e iría mutando a medida que las circunstancias y él mismo iban cambiando: primero marihuana; más adelante anfetaminas, ácido y hachís mezclado con LSD o marihuana (Nadel, 1997) Sirva como ejemplo este testimonio de varias actuaciones que realizó en psiquiátricos e instituciones de salud mental: «Durante más de dos horas tocó para cerca de 50 jóvenes. Les habló de cómo la relación con su musa [Marianne] fue desvaneciéndose lentamente. De cómo *You Know Who I am* le costó 300 viajes de ácido, y *One of Us Cannot be Wrong* la escribió en una desconchada habitación del Chelsea Hotel, mientras se desenganchaba de las anfetaminas. También les hizo saber que en ocasiones experimentaba una inconsolable soledad» (Crespo, 2022). Según interpreta Nadel (1997), las drogas ejercieron de sustitutos de la religión, al proporcionar a Cohen un camino sagrado alternativo dotado de la mística que para él habían perdido las creencias religiosas.

Cinco décadas después de emerger como figura literaria pública primero y como intérprete más tarde, Cohen seguía siendo una de las figuras musicales más convincentes y enigmáticas de su época, y uno de los pocos que inspiraba respeto, atención, y probablemente un público tan numeroso en el siglo XXI como el que acudía a sus conciertos en los años sesenta. Como cualquier otro superviviente de aquella década, Cohen se aferró a su público original y lo vio crecer a través de las generaciones, en consonancia con un corpus musical que ha sido calificado por los críticos como «intemporal y atemporal». (Eder, s.f.). Tras una larga carrera artística, salpicada de premios y rodeada en sus últimos años por problemas financieros derivados de la deshonestidad de uno de sus representantes, Cohen murió en 2016 mientras dormía en su casa de Los Ángeles. Fue enterrado junto a sus padres en Montreal, en un ataúd de

pino sin adornos, como era su deseo (*El País*, 2016). Su vínculo con la cultura española fue siempre palpable en su obra. Durante el discurso de aceptación del Premio Príncipe de Asturias de las Letras, hizo referencia a dicha influencia, a las enseñanzas de un guitarrista español —sobre el que volveremos más adelante—, al poeta y dramaturgo Federico García Lorca —por quien sentía fascinación hasta el punto de elegir Lorca como nombre de pila para su hija— y a la guitarra española que poseía desde finales de la década de los sesenta (Cohen, 2011).

2. OBJETIVOS

Este capítulo pretende ofrecer una breve reseña biográfica de Leonard Cohen así como interpretar su relación con España, con la cultura española y especialmente con el flamenco, a través de su particular relación artística con el también desaparecido cantaor Enrique Morente. Tomando como base fuentes bibliográficas, se utiliza para ello el marco interpretativo ofrecido en el libro de Howard Garner *Verdad, belleza, y bondad reformuladas* —recién publicado en el momento en el que tanto él como Cohen reciben sus galardones Príncipe de Asturias— por entender que toda la obra del cantautor y poeta de Montreal está impregnada de esa verdad, bondad y belleza que las hace únicas.

3. COHEN, UN JUDÍO CON ALMA GITANA

En su libro *Verdad, Belleza, y Bondad reformuladas,* Howard Gadner, premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2011, redefine estas virtudes clásicas desde una perspectiva actual y expone como se pueden y deben abordar. El autor considera que estas tres cualidades están siendo sometidas a una gran presión proveniente sobre todo de las ideas posmodernas y de los poderosos medios digitales en expansión, pero a pesar de esta situación, Gardner cree que los rasgos esenciales de la verdad, belleza y bondad pueden ser preservados y defiende la utilidad y el profundo significado que tienen las tres virtudes para la gente de hoy.

Toda la obra de Leonard Cohen está impregnada de belleza. Se ha escrito con acierto que «Cohen era y sigue siendo un animal extraño, una rara avis parada sobre el alambre de su obra, una especie de un solo espécimen» (Fresán, 2011, p. 64). Sus canciones y poemas contienen

una humildad y sinceridad llevadas a veces hasta el extremo. Por ejemplo, él mismo declaró que su tema *Take this waltz,* que pudo escucharse por primera vez en 1986, era una adaptación del poema «Pequeño vals vienés», perteneciente al libro *Poeta en Nueva York* del autor granadino. Leonard Cohen reconoció que este proceso de convertir la poesía en canción le costó 150 folios e, incluso, una depresión (Diputación de Málaga 2016).

En palabras de uno de sus biógrafos:

> Cohen cantó desde su sangre híbrida de leucocitos judíos y gitanos: "Acércate a la ventana, cariño, me gustaría leerte la palma de la mano. Antes de que te dejara llevarme a casa, solía pensar que era una especie de gitano". Porque el judío Cohen, presa de una identificación probablemente irracional, había creído reconocer en la tinta lorquiana su propia sangre gitana, y, en las cuerdas de la guitarra española, sus venas (la familia de Cohen brotaría de la rama de los judíos askenazíes orientales, localizados entre los ríos Danubio y Elba y el Mar Báltico, al oeste del actual límite con la frontera de Lituania, y los gitanos 'roma' —zíngaros— vivían extendidos por toda la Europa del Este —Polonia, Lituania, Rusia, Armenia— desde el siglo XV, de modo que judíos y gitanos compartieron un mismo territorio durante varias generaciones. ¿Es este el secreto de que la obra poética y musical de Cohen tuviera tanto calado en España? (Manzano, 2016b, sin paginar).

En su discurso de aceptación del Premio Príncipe de Asturias de las Letras, que recibió el mismo año que el mencionado Gardner, alude a la «inquietud» de recoger un premio sobre una disciplina que no controla. Admite además que «si supiera de dónde vienen las buenas canciones me iría allí más a menudo», lo cual denota una elevada dosis de humildad (Cohen, 2011).

Como el propio Gardner nos recuerda, «desde la noche de los tiempos, todas las civilizaciones conocidas han desarrollado una concepción de las declaraciones que son verdaderas y falsas; de las experiencias que son bonitas, feas o banales; de las acciones y relaciones humanas que se consideran buenas, comprometidas o rotundamente malas» (Gardner, 2011, p. 20).

Con estos precedentes, el objetivo de este capítulo es analizar la influencia de Lorca y otros elementos de la cultura y la música española, valiéndonos para ello de las definiciones de Howard Gardner en dos de los poemas de Leonard Cohen: «Poema», perteneciente a su primera publicación *Comparemos Mitologías* (1956) y «Homenaje a Morente» aparecido en su libro póstumo *La llama* (2018).

Poema

Dicen que hay un hombre
que habla con tanta belleza
que con solo pronunciar sus nombres
las mujeres se le entregan.
Si estoy mudo junto a tu cuerpo
mientras el silencio florece como tumores en nuestros labios
es porque oigo a un hombre subir la escalera
y aclararse la voz al otro lado de la puerta.

Este primer poema se nos revela como totalmente premonitorio. Cohen, quien había descubierto por casualidad la poesía de Lorca en 1949, confesó que al principio escribía para que las chicas se interesasen por él y sus ideas (Manzano, 2011). De hecho, la presencia de las mujeres en la vida y obra de Cohen es una constante desde su juventud, siendo muy habitual el hecho de atraer su interés y ser pretendido por ellas, como podemos comprobar en el documental *Bird on the wire*, fiel testimonio de la gira mundial realizada en 1972, dirigido por Tony Palmer, donde vemos cómo en varias ocasiones y en distintos conciertos, bellas mujeres lo abordan en los camerinos e intentan conseguir una cita tras la finalización de sus actuaciones (Youtube, 2010). Ese magnetismo continuó a lo largo de los años; este poema del *Libro del anhelo* lo constata:

Por unas cuantas canciones

Por unas cuantas canciones
en las que hablaba de su misterio,
las mujeres han sido
excepcionalmente amables
con mi vejez.
Hacen un rincón secreto
en sus ajetreadas vidas
y me llevan allí.

Se desnudan
cada una a su manera
y me dicen:
«Mírame, Leonard
mírame por última vez».
Después se inclinan sobre la cama
y me tapan
como a un niño tiritando de frío.

En 1974, antes de su primer concierto en España, concretamente en el Palau de la Música Catalana, Leonard Cohen confesó durante una entrevista con Constantino Romero destinada a la revista *Vibraciones*, que Lorca había —literalmente— "arruinado" su vida porque le había ayudado a cambiar su manera de ser y de pensar (reproducido por García, 2011). Pensemos el momento histórico y político que vivía España por aquellas fechas del tardofranquismo. En la misma línea, en otras fuentes hemos constatado que Cohen identifica perfectamente el primer poema que le impactó: *Gacela del mercado matutino.* Dice al respecto: «Sentí plenamente que aquel universo era el que yo podía entender, el que yo vivía. Lorca fue el primer poeta que me tocó. Él me educó» (reproducido por Tébar, 2010).

Acierta García Jaramillo al contextualizar las numerosas concomitancias vitales entre ambos del siguiente modo:

> desde que Lorca y Cohen empezaron a escribir casi a la misma edad, hasta que en el famoso viaje a Cuba que el canadiense hizo en 1961 se dedicó a seguir los lugares que había recorrido treinta años antes Federico García Lorca. Incluso las anécdotas con las que se afirma el fuerte individualismo de Cohen que lo hacen alejarse fuertemente de los pensamientos dogmáticos y las consignas —sean del bando que sean— también lo unen al poeta granadino, que nunca acabó de abrazar profundamente ninguna causa, si no es la del arte y su función hacia una conciencia humanista y liberadora. La temática aparece en multitud de canciones de Cohen, desde la magistral *Bird on the wire*, hasta *Stories of the Street* o *The old revolution* (García Jaramillo, 2011, p. 314).

Vayamos pues a lo concreto, en directa relación con la temática que nos ocupa. Ya en 1933, Federico García Lorca, en una conferencia pronunciada en Buenos Aires sobre la *Teoría y juego del duende* comienza

haciendo referencia a un comentario de Manuel Torres, gran artista del pueblo andaluz, sobre alguien que entonces cantaba: «Tú tienes voz, tú sabes los estilos, pero no triunfaras nunca, porque tú no tienes duende». Además, continuó diciendo que Torres, escuchando al propio Falla su *Nocturno del Generalife,* pronunció esta espléndida frase: «Todo lo que tiene sonidos negros tiene duende. Y no hay verdad más grande.» Estos sonidos negros dice García Lorca «son el misterio, las raíces que se clavan en el limo que todos conocemos, que todos ignoramos, pero de donde nos llega lo que es sustancial en el arte» y dice, además: «Así, pues, el duende es un poder y no un obrar, es un luchar y no un pensar. Yo he oído decir a un viejo maestro guitarrista: "El duende no está en la garganta; el duende sube por dentro desde la planta de los pies". Es decir, no es cuestión de facultad, sino de verdadero estilo vivo; es decir, de sangre; es decir, de viejísima cultura, de creación en acto» (todas las comillas en García Lorca, 1933, sin paginar).

En 2011 Cohen en un alarde de sinceridad y modestia dijo al recoger el premio Príncipe de Asturias de las Letras: «Solamente cuando leí, aunque traducidas, las obras de Federico García Lorca, comprendí que tenía una voz. No es que haya copiado su voz, yo no me atrevería a hacer eso. Pero me dio permiso para encontrar una voz, para ubicar una voz, es decir, para ubicar el yo, un yo que no está del todo terminado, que lucha por su propia existencia. Y conforme me iba haciendo mayor comprendí que con esa voz venían enseñanzas. ¿Qué enseñanzas eran esas? Nunca lamentarnos gratuitamente. Y si uno quiere expresar la grande e inevitable derrota que nos espera a todos, tiene que hacerlo dentro de los límites estrictos de la dignidad y de la belleza.» (Cohen, 2011)

Cohen, ese «judío con alma gitana», en perfecta definición de su biógrafo Alberto Manzano, tiene duende, esa voz magnética, bella, profunda que trasciende de la garganta, y atrae e hipnotiza, es por lo que se ajusta a los parámetros de los «síntomas antecedentes de la experiencia de la belleza» propuestos por Gardner que son el «interés», una manifestación poderosamente evocadora y el deseo de volver a presenciar la interpretación. Respecto a ello el autor estadounidense expone que «los aficionados a las artes buscan cada vez más materiales que resulten in-

teresantes, atractivos, estimulantes e inesperados y reaccionan positivamente cuando se hallan ante materiales que satisfacen tales deseos», sigue aduciendo que aunque el interés en sí no es un rasgo sintomático de las artes, si además ese elemento de interés «se manifiesta en una forma o un formato suficientemente poderoso o evocador para que sea recordado en esa forma, se avanza claramente hacia las artes.» La constatación de este segundo síntoma significa que «nos aproximamos a la posibilidad de las experiencias de la belleza». El último antecedente de la experiencia de la belleza sería «el impulso, la inclinación, el deseo de volver a presenciar el objeto, la escena o la performance.» A este respecto Gardner concluye que el «sobrecogimiento», fruto de la magnífica ejecución de una obra por parte del artista, nos incitará a volver a presenciarla, ya que tendremos la sensación de estar ante algo extraordinario y esa reiteración dará lugar «a la sensación placentera que anuncia o acompaña una sensación de belleza». (Gardner, 2011, pp.71-77). Este poema de Cohen nos conduce inevitablemente a su propia, poderosa y evocadora voz, una experiencia que desata el deseo de repetirla en quienes le escuchan. Hallamos, así, la formulación propuesta por Coleridge para la belleza, recogida por el propio Gardner y que «se caracteriza por una poderosa experiencia que se recuerda con tranquilidad.» (Gardner, 2011, p. 77).

El segundo poema está dedicado al cantaor Enrique Morente (1942-2010), granadino como Lorca y considerado uno de los grandes renovadores del flamenco. Publicado en 2018 en el ya mencionado libro póstumo *La llama*, su génesis se remonta a 2014, cuando Cohen fue invitado por la familia Morente a participar en el memorial *Morente más Morente* que se celebraría en Madrid y al que, por motivos de salud, no pudo asistir, pero en compensación escribió el magnífico poema que nos ocupa, el cual apareció en febrero de ese mismo año en la página web *Leonard Cohen Files* (Cohen, 2014).

A su vez Alberto Manzano, traductor, biógrafo y amigo de Leonard Cohen, en 2017, recitó su impecable traducción como primicia de la edición española de *La llama*, en la presentación del documental *Omega* en Zamora, quedando el público asistente sobrecogido por tal belleza.

La intrahistoria de la relación de Enrique Morente y Leonard Cohen ha sido detallada por el propio Manzano: tras escuchar un disco de Morente y Sabicas y quedar absolutamente fascinado, Alberto Manzano supo que Morente sería el adecuado para llevar a cabo su proyecto de adaptar alguna de las traducciones al castellano de canciones de Cohen en clave flamenca. Enrique Morente y Alberto Manzano tuvieron un primer contacto en 1991 en el marco de un seminario organizado por el taller de Musics de Barcelona, lo que propició que Morente leyera traducciones de diversas canciones en la habitación de un hotel. Terminó pidiéndole el cantaor algunas adaptaciones más, pasando así de un proyecto de *single* a uno de álbum completo (Manzano, 2016a). Aquello fue la semilla del memorable encuentro auspiciado por Alberto Manzano entre Cohen y Morente en el Hotel Palace en el invierno de 1993 durante la gira europea de presentación del disco *The future*. Antes, en mayo de ese mismo año, Cohen había confesado a Manzano en una entrevista lo siguiente:

> Me encantaría verme mezclado con el flamenco una vez en mi vida. Me encantaría tener alguna conexión con esa expresión porque amo esa música. Si pudiera encontrar alguna manera de colaborar con un artista tan grande como Morente sería maravilloso. Para mí sería como si Ray Charles cantara una de mis canciones. O Aaron Neville, que es uno de mis cantantes favoritos. Oír mis canciones traducidas a ese género sería algo maravilloso para mí. Si mis canciones fueran traducidas al flamenco, me sentiría muy conmovido. Nadie ha hecho eso nunca por mí. (Manzano, 2002, p. 116).

Finalmente, todo el proyecto da un giro cuando Enrique Morente se persuade de que algunas de las adaptaciones seleccionadas para el disco, como *Manhattan*, tenían muchas conexiones con la obra de Lorca concretamente con *Poeta en Nueva York.* Así pues, para satisfacción de Cohen, decidió unir a Lorca y Cohen en Nueva York, fusionándolos en un proyecto que tenía junto con la banda granadina Lagartija Nick para llevar el poemario neoyorquino de Lorca a una nueva dimensión entre el rock y el flamenco. Así nació *Omega*. (Tsanis, 2016).
Presentamos aquí la versión traducida del poema referido.

Homenaje a Morente
Cuando escucho a Morente
Sé lo que debo hacer
Cuando escucho a Morente
No sé qué hacer
Cuando escucho a Morente
Mi vida se vuelve demasiado superficial
Para nadar en ella
Excavo pero no puedo bajar
Me estiro pero no puedo subir
Cuando escucho a Morente
Sé que he traicionado
La solemne promesa
La solemne promesa que justificaba
Todas mis traiciones
Cuando escucho a Morente
La coartada de mi garganta es rechazada
La coartada de mi talento es depuesta
Con seis impecables hebras de desprecio
Mi guitarra se aparta de mí
Y quiero devolverlo todo
Pero nadie lo quiere
Cuando escucho a Morente
Me rindo a mi débil imaginación
Que a su vez se rindió hace tiempo
A la Gran Voz de las Tabernas
Las Familias y las Montañas
Cuando escucho a Morente
Me siento humilde pero no humillado
Voy con él ahora
Desde la oscuridad de lo que no pude ser
Hasta la oscuridad de lo que no pude cantar
La canción hambrienta de un seísmo
La canción hambrienta de religión
Entonces le oigo iniciar el gran ascenso
Oigo el Aleluya de Morente
Su atronador letal y sereno Aleluya
Lo oigo alcanzar una altura imposible
Y desgarrar las vulgares ambigüedades
Con los cuernos afilados
De sus mismas inconcebibles ambigüedades

Su grito su palabra perfecta lanzada contra
Las perplejas contradicciones del corazón
Luchando contra ellas abrazándolas
Estrangulándolas con un celoso desespero conyugal
Y allí lo cuelga bajo su voz
Por encima de todos los techos rotos
El cielo frustrado
Su voz huida del barro de la esperanza
Y de la sangre de la garganta
Y del estricto adiestramiento del cante
Y allí lo cuelga
El Reino de Morente
En el que no entra como Morente
Sino como la gran Voz impersonal y ungida
De las Tabernas las Familias y las Montañas
Y nos lleva allí
Por el sangrante dedo la garganta la sucia solapa
Lleva lo que queda de nosotros
A su Reino
El Reino de la Pobreza que él mismo estableció
El único lugar donde queremos estar
O donde siempre quisimos estar
Donde podemos respirar el aire de la infancia
El aire por nacer
Donde al fin no somos nadie
Donde no podemos ir sin él
Larga vida a Enrique Morente
Larga vida a la Familia Morente
Los cantantes los bailarines
Los discípulos de las Tabernas las Familias y las Montañas

Este poema lo podemos diseccionar en tres partes bien diferenciadas. En la primera, Cohen describe las emociones y sentimientos personales que experimenta en relación con la figura de Morente, el tema de la segunda parte es el «Aleluya de Morente» y su desgarradora e imponente presentación y ya en la tercera y última parte nos describe el «reino de Morente» por el que se siente atraído y realmente aspira a ingresar en él. Ya en las primeras estrofas del poema, Cohen deja constancia de su profundo respeto y admiración por Enrique Morente, y en ellas, al igual que

en el resto del poema, se percibe la bondad en forma de humildad, modestia y reconocimiento del talento y de la portentosa voz de Morente.

Gardner nos dice que entiende «lo bueno» como una propiedad de nuestras relaciones con los demás seres humanos, tanto conocidos como los que no conocemos y están más alejados de nosotros mencionando a las «buenas personas», «buenos ciudadanos» y «buenos trabajadores», añadiendo que: «los seres humanos más impresionantes aplican los mismos criterios morales a «todas» las demás personas, «independientemente del aspecto físico, el origen social y la distancia». Conceptualiza el «buen trabajo» como algo que presenta tres componentes: por un lado, la excelencia, cuando éste cumple las premisas técnicas del oficio; que el trabajo sea personalmente significativo o «estimulante» y por último cuando se desarrolla de forma ética.

En este gran trabajo poético Cohen —ser humano impresionante— se siente pequeño, humilde (pero no humillado), ante «la gran voz de las tabernas, las familias y las montañas», y habla de su débil imaginación y del rechazo y la destitución de las coartadas de su garganta y talento, pura modestia, porque justamente esos son aspectos en los que Cohen destaca, pero así lo expresa y lo siente. La palabra «coartada" es uno de los términos recurrentes de Cohen, aparece en otros poemarios, entre los que destacamos su «rechazo a la coartada universal» del poema «Qué hago aquí». Alude también a su destreza con la guitarra, «con seis impecables hebras de desprecio, mi guitarra se aparta de mí…» de la que también habló en su discurso de Oviedo, fruto de las primeras enseñanzas del malogrado joven español que durante unos días le enseñó los primeros acordes en el parque Murray Hill:

> Tocaba de maravilla, así que un día me acerqué y le pregunté si querría enseñarme algo. Aceptó y me dio tres clases. Me enseñó el trémolo, unos cuantos encadenamientos de acordes y algunas escalas de flamenco. Pero lo más curioso es que tenía una manera muy especial de coger la guitarra y tocar. Un día que se retrasaba para darme la cuarta clase, telefoneé a la pensión donde se alojaba, Bowdy House, en el barrio más pobre de Montreal, y me dijeron que se había ahorcado. ¡Sinceramente, no creía que fuera tan malo! Lo llamaban el Hispano de Montreal, y debía de tener unos diecinueve años. Yo, quince. Pero

> aquellas tres clases de guitarra fueron las únicas que me han dado en toda la vida y formaron la base para componer muchas de mis primeras canciones (…) (recogido en Manzano, 2011, pp. 22-23)

En la segunda parte del poema habla específicamente del *Aleluya*, su propia canción, la cual Morente ha hecho suya y así lo reconoce: «oigo el Aleluya de Morente» y lo define como «atronador, letal y sereno», capaz de alcanzar una altura imposible. Nos gustaría mencionar en este punto que el artista canadiense tuvo oportunidad de coincidir una segunda vez con Morente en 2008 en el Festival Internacional de Benicàssim (FIB), actuaba sobre las ocho de la tarde y Morente esperaba escuchando emocionado desde el lateral del escenario, cuando Cohen advierte su presencia, un halo de complicidad acompañó sus sonrisas, y al finalizar, ambos pudieron darse un abrazo y compartir veinte minutos, sin muchas palabras como ya ocurriera en su primer encuentro, pero de nuevo, con una gran intensidad emocional (Portela, 2008). Acto seguido llega el turno de Morente y resuena el flamenco, Lorca, Cohen, el *Aleluya*, la magia, el *duende*.

Y continúa apelando a la interpretación del *Aleluya*: «su grito su palabra perfecta lanzada contra las perplejas contradicciones del corazón …», y de nuevo a su voz: «y allí lo cuelga bajo su voz por encima de todos los techos rotos, el cielo frustrado, su voz huida del barro de la esperanza y de la sangre de la garganta y del estricto adiestramiento del cante y allí lo cuelga…» En la tercera parte nos describe «el reino de Morente», en el que entra como algo más que un simple humano, «como la gran voz impersonal y ungida de las tabernas, las familias y las montañas» ese *universo Morente* del que nos habla su familia, teniendo siempre como base la humildad, fruto de los años difíciles de la posguerra donde aún sin conocer la guerra, reconoce haber pasado todo tipo de penurias en el barrio del Albaicín de Granada donde transcurrió su niñez (Gutiérrez, 2018). Es el reino que construyó por sí mismo, orgulloso de haber sido totalmente autodidacta y a la vez de aprender de todos los genios del cante: «soy el que más maestros he tenido», contaba siempre según recuerda su esposa. Disfrutaba cada minuto de su vida de las mañanas, los olores, los sonidos, la noche, y profesaba un gran cariño hacia los niños

y las personas ancianas, preocupándose por encima de todo de los más débiles y necesitados (Hijos de Andalucía, 2016).

Leonard Cohen nos traslada con sus palabras a ese lugar, a ese reino y con la humildad que se muestra a lo largo de todo el poema, reconoce nuevamente la grandeza y a la vez la sencillez, de Enrique Morente y su universo: «El reino de la pobreza que él mismo estableció, el único lugar donde queremos estar o donde siempre quisimos estar, donde podemos respirar el aire de la infancia, el aire por nacer, donde al fin no somos nadie, donde no podemos ir sin él …»

En palabras de Lucas

> En Lorca halló [Cohen] un mundo que tenía algo también de lo que él presentía, un territorio oscuro, un disloque esencial, una extrañeza, un daño. Aquellos versos fueron la pólvora necesaria para propulsar la mercancía de su estupor. Leonard Cohen hizo de Lorca su bujía y alrededor del poeta granadino orbitó a lo ancho de la vida. Lo leyó. Lo entendió. Lo cantó. Lo elevó a cumbres entonces imprevistas. (…).Para alcanzar ese punto de fusión con la escritura lorquiana hay que tener una molécula de poesía alojada en la carcasa del cuerpo. De otro modo ni se roza la verdad de tal galaxia dislocada. Al quinceañero que encontró aquel libro en una librería de lance de Montreal no se le abrió un mundo nuevo, sino que encontró esa música antigua, moderna y de siempre de la poesía que tiene algo que decir y lo dice. Cohen nunca se distanció de Lorca. Se quedó a vivir dentro de la extraordinaria mecánica celeste de su poesía. (Lucas, 2016, sin paginar).

Según lo expuesto hasta aquí, hemos podido constatar que, «la verdad, la belleza y la bondad», tal y como Howard Gardner las definió en la obra citada al inicio de este capítulo, están presentes en los poemas escogidos de su primera y última publicación. El primero resulta ser, de hecho, una impecable premonición de su reconocido magnetismo personal alcanzado conjuntamente por la belleza de su voz y el *duende lorquiano* que no solo está en su garganta, sino que le sube por dentro, desde la planta de los pies, tomando la expresión literal del poeta de Fuente Vaqueros que le marcó para siempre y le ayudó a encontrar esa voz.

5. CONCLUSIONES

Hemos tenido oportunidad de analizar muchos aspectos de la lírica y las canciones de Leonard Cohen que muestran la influencia que España, el flamenco y grandes figuras artísticas de nuestro país han tenido en su obra, siguiendo la senda iniciada por Manzano (2012) en un libro seminal. Y no solo en sus producciones, también en su manera de entender la creación y esa especie de halo mágico que debe invadir cualquier texto creativo. En este sentido, resulta muy interesante relacionarlo con la propia recomendación con la que Gardner cierra libro que hemos venido mencionando a lo largo del capítulo:

> Si empezamos pronto, contemplando la amplia gama de creaciones artísticas y naturales, podemos recopilar una cartera de objetos y experiencias bellos, y tal vez crear nuestros propios objetos de belleza y definir nuestra sensibilidad estética individualizada (…) Al mismo tiempo, debemos luchar por ser buenos trabajadores y buenos ciudadanos, no solo dentro de nuestra sociedad, sino en la comunidad global. Nuestras acciones deben trascender los propios intereses. De ese modo, podemos aportar poderosos modelos que inviten a otros seres humanos a actuar de una manera (cada vez más responsable) (Gardner, 2011, p. 244).

Podemos definir a Cohen pues, como un buscador de belleza, un *trabajador de la belleza* no en el sentido mercantilista de la misma —poemas y canciones como productos— sino como anhelo de conseguir sus propios «objetos de belleza» gardnerianos. La sensibilidad estética del canadiense está fuera de toda duda y ha sido resaltada por críticos musicales, biógrafos y demás exégetas de su obra. Lo que nos interesa aquí es poner de relieve que tal calidad ha sido lograda con humildad y bondad, es decir, construyendo objetos culturales propios que son compartidos por la comunidad y trascienden generaciones, edades e idiomas. Independientemente de los gustos y la educación musical recibida, cualquier persona puede sentirse interpelada y conmovida por sus canciones. Tal vez ese sea, de algún modo, el secreto del éxito de un artista que cantaba recitando.

Con cierta sorna muy apropiada al personaje, se ha dicho que «Cohen siempre será bienvenido y que nadie ose reprocharle, recogiendo galardón, otoñal y traviesa reverencia frente a príncipe o protocolar flirteo con princesa. Se lo ha ganado. Ha trabajado mucho» (Fresán, 2011, p. 65). No se nos ocurre mejor cierre para glosar la vida y la obra de multifacético artista canadiense que tal vez comprendió, como pocos, el latido primigenio de ese duende que convierte a las canciones en genuinas y a las poesías en inmortales.

6. REFERENCIAS

Cohen, L. (2011). Discurso de aceptación del Premio Príncipe de Asturias de las Letras. Oviedo, 21 de octubre de 2011. https://tinyurl.com/yc389e9u

Cohen, L. (s.f.). *Material en inglés.* Disponible en la página tributo a Leonard Cohen https://www.leonardcohenfiles.com/

Cohen, L. (s.f). *Homage to Morente*. Original en inglés disponible en la página tributo a Leonard Cohen. https://www.leonardcohenfiles.com/tomorente.html

Cohen, L., Manzano, A., y Berne, T (2019). *La llama*. Barcelona, Salamandra.

Cohen, L., y Manzano, A. (2017). *Libro del anhelo*. Barcelona, Lumen.

Diputación de Málaga (2016). Leonard Cohen y Federico García Lorca: una vinculación poética eterna. *Generación del 27.* https://tinyurl.com/bdeafrn8

Crespo, G. (9 de agosto de 2022). Little Axel: la triste historia del niño que creció junto a Leonard Cohen, *El País*, https://tinyurl.com/5ecfj722

Eder, B. (s.f.). *Leonard Cohen. Biography.* Allmusic. https://tinyurl.com/ye2x3nsa

Fresán, R (2011). Leonard Cohen: nuestro hombre: Música. *Letras Libres*, 118, pp. 64-65

García Jaramillo (2011). «Primero tomaremos Manhattan... » (Interferencias poéticas entre Leonard Cohen y Federico García Lorca). En P. Caballero, F.E Chávez y B. Ripoll (Eds). *Del verbo al espejo. Reflejos y miradas de la literatura hispánica* (pp. 313-321), Barcelona, PPU.

García Lorca, F. (1933). *Teoría y juego del duende*. Conferencia pronunciada en 1933. https://tinyurl.com/vhnwtt5a

Gardner, H. (2011) *Verdad, belleza y bondad reformuladas. La enseñanza de las virtudes en el siglo XXI*. Paidós.

Gutiérrez, B. (2018) *Enrique Morente. La voz libre.* Sociedad General de Autores y Editores.

Hijos de Andalucía. *Enrique Morente: universo íntimo*. Youtube, 27/06/2016. https://tinyurl.com/c4w2k2vd

Leonard Cohen in «Bird on a Wire» (Excerpt) by Tony Palmer. Youtube, 2010. (Consultado el 15/02/2023). https://youtu.be/RDxlxsaz6ac

Leonard Cohen murió durmiendo tras sufrir una caída nocturna en su casa de Los Ángeles. *El País,* 18/11/2016. https://tinyurl.com/55c63za9.

Lucas, A. (11 de noviembre de 2016). A Cohen le ocurrió Lorca. *El Mundo*. https://tinyurl.com/ya64jza6

Ramírez, N. (26 de octubre de 2019). Marianne: la verdadera y triste historia de la mujer que lo dio todo por Leonard Cohen. *SModa*. https://tinyurl.com/mrx9fmfy

Manzano, A. (2002) *Soldado de la vida* Celeste Ediciones.

Manzano, A. (2011) *Leonard Cohen: la biografía.* Libros Cúpula.

Manzano, A (2012). *Leonard Cohen: Lorca, el flamenco y el judío errante.* Alfabia.

Manzano, A. (2016a). «Me muero por oírlo». Cuando Morente unió a Lorca y Cohen. *Contexto y Acción,* 29/07/2016. https://tinyurl.com/5anyrzcu

Manzano (2016b). Cohen, consanguíneo y coetáneo. *Contexto y Acción,* 16/11/2016. https://tinyurl.com/56cc2s3k

Nadel, I. B. (1997). *Various Positions. A Life of Leonard Cohen*. Vintage Canada Edition.

Portela, L. (21 de julio de 2008). Dos viejos amigos en Benicàssim. *El País*. https://tinyurl.com/bddjnszs

Tébar, E. (18 de noviembre de 2010). Lorca y Cohen: la conexión granadina. *EfeEme*. https://tinyurl.com/53wp862n

Tsanis, M. (23 de octubre de 2016). Cohen y Morente, el flechazo lorquiano del que nació «Omega». *Diario Córdoba*. https://tinyurl.com/2p957377

LITERATURA, MÚSICA Y RESISTENCIA EN LA FRONTERA: LA POESÍA TESTIMONIAL DE BALAM RODRIGO Y LAS CANCIONES DE LILA DOWNS

JENIFER MARÍA DÉNIZ RODRÍGUEZ
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

El papel del arte en todas sus expresiones ha sido decisivo en su cometido de reflejar las circunstancias sociales, políticas y culturales de cada período. Sin embargo, las distintas manifestaciones artísticas no se limitan a dar testimonio de la realidad. Su función es mucho más amplia. En el decimonoveno capítulo de la obra Performing US Latina and Latino Borderlands, titulado "No Somos Criminales: Crossing Borders in Contemporary Latina and Latino Music", Arturo Aldama describe el propósito de las artes de la siguiente manera: «Music, visual arts, theater, humor, and literature can serve as spaces to talk back to opression in direct and parodic terms, to humanize denigrated subjects, and to imagine and seek a transformation of power relations» (Aldama, 2012: 365)[103]. Por su parte, la cantautora Mexicana de ascendencia mixteca Lila Downs comentó en una entrevista realizada por Jazmín Carbonell el 4 de agosto de 2017, en relación con el rol de la música como medio para la búsqueda de cambios: «Noto nuevas olas de movimientos sociales, de humanidades, de mujeres y hombres que se unen para expresar sus pensamientos, sus preocupaciones, y la música los acompaña, los tiene que acompañar» (Carbonell, 2017). A estos puntos de vista hay

[103]. «La música, las artes visuales, el teatro, el humor y la literatura pueden servir como espacios para responder a la opresión, en términos directos y paródicos, para humanizar temas denigrados, y para imaginar y buscar una transformación en las relaciones de poder» (Aldama, 2012: 365. Traducción propia). A partir de este momento, las traducciones de fragmentos en lengua inglesa que aparezcan en las notas de este trabajo serán traducciones propias.

que sumar la noción de resistencia, un concepto imprescindible para entender las diferentes formas de rebeldía en los contextos fronterizos. En una publicación de 2017, el profesor Xavier Oliveras-González realiza una distinción entre dos términos contrapuestos que denomina «resistencia pasiva» y «resistencia activa». La resistencia pasiva, como indica su nombre, se caracteriza por una oposición silenciosa contra la violencia y las políticas fronterizas. Se trata, en otras palabras, de un sentimiento de rechazo que no es mostrado abiertamente. La resistencia activa, por el contrario, incluye todas las herramientas de acción directa en repulsa a actos o medidas de regulación que resultan indignantes para la ciudadanía. El autor alude, entre otras actividades reivindicativas, a las campañas de boicot, la celebración de manifestaciones y protestas, el apoyo a migrantes indocumentados, la construcción de campamentos antifrontera y, por supuesto, el arte en todas sus dimensiones (Oliveras-González, 2017: 175). Partiendo de estas concepciones, este trabajo muestra el empleo de la poesía y la canción como elementos reivindicativos. Tomaremos para ello dos ejemplos que ilustran la realidad en las fronteras norte y sur de México. El poeta chiapaneco Balam Rodrigo y la ya mencionada artista Lila Downs servirán como representación de la denuncia social ante las dificultades a las que se deben enfrentar las personas que tratan de cruzar la frontera hacia los Estados Unidos en su arduo periplo por lograr un futuro más esperanzador.

Los estudios fronterizos han cobrado una importancia cada vez mayor desde las últimas décadas del siglo XX hasta el presente. La publicación de Borderlands/ la frontera: the new Mestiza de Gloria Anzaldúa en 1987 supuso un punto de inflexión en la redefinición del concepto de identidad fronteriza. Además, esta obra abrió las puertas a la literatura chicana y a otras disciplinas consideradas marginales hasta el momento, dando lugar a un amplio campo de reflexión. Si bien es posible encontrar numerosos trabajos que analizan la frontera norte desde perspectivas diversas, el interés académico en torno a la realidad de la frontera sur ha comenzado a desarrollarse más recientemente. En el año 2014, los investigadores Andrés Fábregas Puig y Ramón González Ponciano publicaron una revisión bibliográfica interdisciplinar, centrada en publicaciones comprendidas entre 1983 y 2013, con respecto a las fronteras

México-Guatemala y Guatemala-México. Los autores, pioneros en el análisis de este espacio geográfico desde el punto de vista de las ciencias sociales, destacan que hasta 1983 las universidades mexicanas no habían considerado la creación de cursos en la rama de la antropología para estudiar la frontera sur del país. Tomando como punto de partida el año de inicio de las investigaciones, Fábregas Puig y González Ponciano resumen la trayectoria de publicaciones desde diversos aspectos científicos, incluyendo cuestiones culturales y migratorias. Entre las referencias citadas en el compendio realizado por estos investigadores, es importante señalar las contribuciones de Manuel Ángel Castillo, uno de los principales estudiosos de la frontera sur mexicana (Fábregas Puig y González Ponciano, 2014).

Por su parte, otros trabajos analizan los índices de pobreza tanto en Centroamérica como en los estados mexicanos colindantes. Es el caso de un artículo publicado por el investigador Jorge Luis Cruz-Burguete en 2014, en el que se hace un estudio comparativo que muestra las similitudes en cuanto a precariedad salarial y laboral, así como a la vulnerabilidad de los derechos humanos en el estado mexicano de Chiapas y en tres naciones centroamericanas (Honduras, Guatemala y El Salvador). Tras examinar datos estadísticos y hacer referencia a las condiciones de pobreza compartida, el autor concluye reflexionando acerca de la necesidad de realizar cambios significativos en las políticas migratorias y afirma que:

> La migración interna e internacional no disminuirá a pesar del endurecimiento de las leyes migratorias y la violencia contra trabajadores migrantes, pues no es más que la expresión de graves contradicciones políticas al interior de los estados nacionales, que se ajustan a los intereses económicos internacionales sin atender a las demandas de la población que gobiernan. (Cruz-Burguete, 2014: 42).

Estas investigaciones fronterizas nos permiten conocer un espacio dinámico, en constante cambio como consecuencia de las transiciones sociopolíticas, las migraciones y las diferentes corrientes de pensamiento, representadas, entre otros medios, a través de la literatura, las composiciones musicales y otras expresiones que conforman el arte.

Si pensamos en la música, la narrativa, la poesía o cualquier otra expresión cultural de frontera, uno de los principales rasgos que comparten tiene relación con la hibridación, un fenómeno analizado por autores como Néstor García Canclini (2001), y que se define como una mezcla de elementos propios de distintos entornos culturales. En el caso del arte y la literatura en las fronteras norte y sur de México, los ejemplos más representativos de hibridación están relacionados con las referencias a hechos históricos o legendarios que constituyen los orígenes de las culturas mexicana y centroamericana, o con el uso de lenguas diversas en las composiciones literarias y musicales. En cuanto a la riqueza lingüística, no se trata únicamente de la mezcla del inglés y el castellano (recurso muy característico, como resultado de la influencia estadounidense en la frontera norte), sino que también encontramos vocablos propios de lenguas indígenas mexicanas en canciones y textos literarios. Como se advertirá más adelante en este ensayo, las canciones de Lila Dons ilustran ambos casos de hibridación lingüística. Asimismo, basándose en estos planteamientos sobre la hibridez y en los conceptos revisados por teóricos poscoloniales como Homi Bhabha, la investigadora Ana María Hernando alude a la literatura de frontera como un «tercer espacio», caracterizado por un complejo entramado de ideas que se entremezclan y entrecruzan para dar significado a la identidad fronteriza más allá del espacio geográfico. La autora establece la siguiente definición para comprender las contradicciones de la frontera: «La frontera así concebida como terreno de interpretación y de separación a la vez, como lucha continua entre elementos en unión y desunión, otorga una especial dinámica y una significativa vitalidad a una zona de acceso y de invasión, de obstáculo y de protección» (Hernando, 2004: 110). El contexto en el que se enmarca nuestro trabajo es, como exponía Hernando, un reflejo de la dualidad, fruto de la influencia de las diferentes realidades culturales que integran la identidad de los sujetos fronterizos.

2. LA POESÍA TESTIMONIAL DE BALAM RODRIGO

Uno de los referentes en la poesía mexicana contemporánea es, sin lugar a dudas, el escritor Balam Rodrigo, un autor polifacético que ha sabido transformar los moldes de la literatura tradicional. Nacido en

1974 en la Villa de Comaltitlán (Soconusco, Chiapas), con el nombre de Balam Pérez Hernández, el autor conoció desde su niñez el sentido de la humildad y el esfuerzo. Creció en el seno de una familia de modestos recursos, junto a su madre, costurera de profesión, su padre, que se ganaba la vida como vendedor ambulante y sus siete hermanos. La acogida de migrantes en el hogar familiar es otro de los episodios que el poeta recuerda de sus etapas de infancia y adolescencia. La sensibilidad social de sus padres fue una de las razones por las que personas llegadas desde diversos puntos de Centroamérica tuvieron la oportunidad de compartir la convivencia en casa de Balam Rodrigo y su familia, una vivienda situada justo frente a las vías del tren que tomaban los migrantes. De hecho, en su *Libro centroamericano de los muertos* de 2018 podemos encontrar fotografías de todos los miembros de la familia junto a algunos de los centroamericanos que compartieron su vida y sus historias. Los testimonios de valentía y sufrimiento conmocionaron al escritor chiapaneco, transmitiéndole un mensaje de esperanza y optimismo a pesar de la miseria y las dificultades. Muchos de los recuerdos de cada persona que conoció a lo largo de esta experiencia inspiraron los poemas incluidos en obras como *Marabunta* de 2017 y el ya citado *Libro centroamericano de los muertos*. La nostalgia suele estar presente en las composiciones recogidas en estas antologías, ya que, en el caso de algunas de las personas acogidas en su hogar, ni el autor ni sus padres y hermanos volvieron a tener noticias de ellas o, en otras ocasiones, recibieron la información de que varios de los migrantes habían fallecido. En una entrevista con la *Revista Literaria Monolito* el 13 de agosto de 2018, Balam Rodrigo se refirió a su familia y a sí mismo como «trashumantes» porque no tenían un domicilio de su propiedad en el que establecerse permanentemente. El poeta puso de relieve este modo de vida basado en los desplazamientos continuos de un lugar a otro, tan característicos de la vida de frontera, con estas palabras: «nuestra casa es la familia, nuestra casa es nuestra lengua, nuestra casa es nuestra gente. La llevamos a cuestas con nosotros a donde quiera que vayamos». El autor utiliza asimismo el término «húngaros», un vocablo que en su pueblo designa a los gitanos. Mediante este símil, expresa el estrecho vínculo existente entre las migraciones desde Centroamérica y

otras comunidades cuya subsistencia depende de los cambios constantes y los traslados de un lugar a otro. Las diásporas y éxodos de los pueblos han formado parte de la historia irremediablemente desde los orígenes nómadas del ser humano.

El oficio de su padre como vendedor ambulante también marcó profundamente su faceta literaria, ya que en antologías como *Marabunta* incluye pasajes en los que explica los recorridos que debía realizar para acompañar a su padre en la venta, cruzando la frontera entre su Chiapas natal y Guatemala. El siguiente fragmento del primer poema de *Marabunta* muestra con detalle estas descripciones:

> Voy a cruzar con mi padre el río Suchiate.
>
> Estamos en la frontera Talismán.
>
> Iremos a vender a Guatemala,
>
> A desandar las calles, a traficar.
>
> Un pequeño hombre de rostro amoratado
>
> Llevará nuestra mercancía sobre su espalda.
>
> Confiamos en él. Desconfiamos de la policía,
>
> la migra y la fiscal en México.
>
> Desconfiamos de los verdes y los kaibiles en Guatemala (*Marabunta*, 2019: 17)[104].

Como se aprecia en estos versos, Balam Rodrigo presenta el río Suchiate, frontera natural con Guatemala, como un lugar hostil. Las autoridades de México y Guatemala, así como los cuerpos policiales y la patrulla fronteriza (llamada «migra» en lenguaje coloquial) aparecen en este poema como símbolos del miedo, ese sentimiento de inquietud que comparten los migrantes en su camino por llegar al otro lado de la línea. La figura del hombre de rostro amoratado aparece, por el contrario y pese a su aspecto, como una representación de la seguridad frente a la opresión. Es la persona en quien pueden confiar para entregarle la mercancía con la convicción de que no hay peligro. Más adelante en el

---

[104]. Aunque la primera edición de *Marabunta* fue publicada en México en el año 2017, el ejemplar consultado para la realización de este trabajo corresponde a una reedición impresa en Chile por la editorial Los Perros Románticos en 2019.

poema se describe el Suchiate como un río «sin memoria», por el que corre la sangre de hombres, mujeres y niños que solamente buscan mejorar sus vidas (*Marabunta*, 17-18). El río es presentado como un espacio de difícil tránsito, donde millares de personas terminan encontrando la muerte. La expresión «sin memoria» sugiere que el Suchiate es alegóricamente testigo de la desgracia y la miseria humanas, del dolor, la soledad y el sufrimiento.

Marabunta es el primer volumen de una colección de tres trabajos dedicados a la temática migrante, junto con *Libro centroamericano de los muertos* y otra obra de corte ensayístico en la que el autor se encuentra trabajando, y que tendrá como principal objetivo explorar la poesía en la frontera sur. Estos tres trabajos se conocen como «trilogía centroamericana». El vocablo «marabunta» que da título a este primer libro de la trilogía, nos conduce a imaginar, por definición, una hambrienta colonia de hormigas que lo devora todo a su paso, como se explica en la contraportada de esta edición de *Marabunta*: «la metáfora de la hormiga voraz y destructora, feroz y horrenda, derriba la proporción humana armoniosa del mito de la creación por mano divina». Mediante esta alusión a la violenta incursión de insectos insaciables, Balam Rodrigo ilustra la crueldad que marca el devenir de los migrantes, desde su tierra natal hasta que cruzan la frontera. El poemario se divide en siete capítulos. Cada uno de ellos desarrolla historias de crueldad fronteriza. Así, por ejemplo, en la sección titulada «el cíclope de Dios» se aborda el problema de los migrantes que han quedado mutilados o han caído a las vías ferroviarias desde el tren llamado coloquialmente «la Bestia» por los graves daños que sufren las personas en su intento de alcanzar el sueño americano.

Otra cuestión que aparece reflejada en *Marabunta* es la violencia que soportan los centroamericanos y centroamericanas en su propio lugar de origen, como consecuencia de los peligrosos grupos criminales organizados (maras), siendo la mara salvatrucha una de las más sanguinarias. En un extenso poema narrativo que comprende desde la página 75 de esta edición hasta la 94, el escritor chiapaneco nos presenta la historia de Juan López, un albañil que se dirigía ebrio a su casa cuando, en el camino, fue sorprendido y arrestado por llevar la palabra «Mara»

tatuada. Fue confundido con un criminal únicamente por haber marcado en su cuerpo una palabra que finalmente resultó ser el nombre de su esposa, Mara Noemí. Esta situación lo llevó a ser maltratado en prisión. Cuando su mujer pudo confirmar la realidad sobre su marido, fue hospitalizado para recuperarse de sus heridas. Este poema, al igual que otras composiciones de *Marabunta* ponen de manifiesto los ultrajes a los que son sometidas personas inocentes que, en ocasiones, terminan asumiendo la culpabilidad de quienes han cometido realmente actividades delictivas.

El *Libro centroamericano de los muertos*, segundo poemario de la trilogía centroamericana, es una obra que, al igual que *Marabunta*, muestra el sentimiento de Balam Rodrigo como mexicano y centroamericano. Tal y como lo había hecho en la antología anterior, incluye un homenaje a su familia y a los migrantes que marcaron su literatura con experiencias y testimonios de vida muy variados. Esta obra está además impregnada de referencias intertextuales. Como explica el propio Balam Rodrigo en su «nota del autor», al inicio de cada sección del poemario adapta fragmentos de la obra *Brevísima relación de la destruición de las Indias*, publicada por el obispo Don Fray Bartolomé de las Casas en 1552. Respetando la ortografía, la sintaxis y la gramática del original, el poeta chiapaneco escribió el título de esta antología de la siguiente manera: *Libro centroamericano de los muertos Brevísima relación de la destruición de los migrantes de Centroamérica, colegida por el autor de la orden de los escribidores de poesía, año de MMXIV* (p. 13). Lo mismo ocurre con noticias y eventos actuales que Balam Rodrigo emplea para encabezar cada epígrafe del *Libro centroamericano de los muertos*. Utiliza el mismo lenguaje que en el volumen de Don Fray Bartolomé de las Casas, pero alude a lo que está sucediendo en nuestros días. De esta forma, el autor mexicano plantea un paralelismo entre las atrocidades cometidas durante la conquista de América y los ultrajes que sufren los migrantes. Esta visión invita a reflexionar sobre la falta de evolución en cuanto a derechos humanos.

En gran parte de la obra poética de Balam Rodrigo existe un elemento unificador, que sirve como nexo de unión entre los versos que componen sus antologías. Este vínculo común es la ceiba, un árbol oriundo de

México y Centroamérica bajo cuya sombra el poeta mexicano dialoga simbólicamente con su entorno. No es casualidad por tanto, el título elegido para su poemario *Ceibario*, publicado en 2018, o el nombre del primer capítulo de *Marabunta* («Los ceiberos trashumantes», en alusión a quienes viajan incesantemente, llevando la ceiba como parte de sus raíces. Este árbol es indudablemente esencial en la identidad del autor. Entre los poemas en los que se presenta al árbol como protagonista, resulta de especial interés el que lleva por título «Sermón del migrante (bajo una ceiba)», que aparece en la primera sección del *Libro centroamericano de los muertos*, comprendido entre las páginas 21 y 22. Cada verso es un elocuente reflejo de las penalidades sufridas por los migrantes centroamericanos, y el poeta establece un paralelismo entre estas aflicciones de las personas que tratan de cruzar la frontera a diario y el dolor que padeció Jesucristo. Balam Rodrigo sustituye la imagen bíblica de la crucifixión por otras que describen la desoladora situación fronteriza. El escritor chiapaneco imagina a Dios como un migrante que viaja en el tren «la Bestia», cae con los brazos en cruz y es víctima de las mutilaciones, como muchas de las personas que arriesgan sus vidas para llegar a los Estados Unidos. Esta reinterpretación de la iconografía de Cristo representa a un dios que carga con el dolor de los migrantes, como se aprecia en el verso «y era su sufrimiento tan grande como el de todos los migrantes juntos» (p. 21). El poema está dividido en dos líneas temáticas bien diferenciadas. La primera parte es una enumeración de los peligros derivados de la violencia fronteriza. Además de los adversos viajes en tren, se hace referencia al narcotráfico y a los coyotes (personas que transportan ilegalmente a los migrantes al otro lado de la frontera a cambio de dinero). También se hace referencia a la brutalidad policial. La segunda parte de este «sermón del migrante» es una nueva actualización de la vida de Jesucristo. Concretamente, se trata de una alusión a la invitación para que sus discípulos lo siguiesen. En el poema, se exhorta a los migrantes centroamericanos a huir de la violencia y de la complicada situación política de sus países de origen, aunque esto suponga dejar a sus familias. Así, con la ceiba como telón de fondo, el autor reflexiona sobre la cuestión migratoria y los conflictos en Centroamérica.

En su etapa de juventud, Balam Rodrigo optó por la carrera científica y decidió estudiar biología en la Universidad Autónoma de México. Publicó en diversas revistas de prestigio. Además de esta trayectoria académica, tuvo la oportunidad de ejercer como futbolista profesional durante algunos años e incluso como pastor religioso. Su pasión por la lectura desde la infancia y las inquietudes por llegar al público a través de la palabra fueron hechos determinantes que lo llevaron a decantarse finalmente por la poesía. Es por ello que sus distintas actividades profesionales le han llevado a plasmar en la literatura las experiencias que le han inspirado en cada una de ellas. Es el caso de un volumen publicado más recientemente en 2021, titulado *El tañedor de cadáveres*, en el que el poeta chiapaneco recopila una serie de composiciones dedicadas a diferentes oficios. Algunas de las labores que menciona son conocidas de primera mano por el propio autor, bien por haberlas ejercido directamente o por formar parte de su legado familiar. En otras ocasiones, da testimonio de profesiones que ya se han perdido, pero han quedado siempre arraigadas en la memoria colectiva de la frontera sur mexicana. Además de los títulos ya mencionados, destacan otras obras que han recibido un amblio reconocimiento, entre las que se incluyen *Hábito lunar* (2005), *Silencia* (2007), *Bitácora del árbol nómada* (2011), *Braille para sordos* (2013), *El gallo de oro* (2015) y *Ceibario* (2018). Varios de sus poemas se han traducido a lenguas diversas, tales como francés, polaco, inglés, portugués y zapoteco. Su obra aparece en antologías poéticas internacionales. Entre los galardones concedidos por su trabajo, ha obtenido el premio del Certamen Internacional de Literatura Sor Juana Inés de la Cruz en 2012, así como el Premio Bellas Artes de Poesía Aguascalientes de 2018 por el *Libro centroamericano de los muertos*. La producción literaria de Balam Rodrigo es, por tanto, un claro ejemplo de compromiso social y empatía hacia el pueblo y sus vivencias, precisamente por conocer de primera mano el significado del término migración. han quedado siempre arraigadas en la memoria colectiva de la frontera sur mexicana. Además de los títulos ya mencionados, destacan otras obras que han recibido un amblio reconocimiento, entre las que se incluyen Hábito lunar (2005), Silencia (2007), Bitácora del árbol nómada (2011), Braille para sordos (2013), El gallo de oro

(2015) y Ceibario (2018). Varios de sus poemas se han traducido a lenguas diversas, tales como francés, polaco, inglés, portugués y zapoteco. Su obra aparece en antologías poéticas internacionales. Entre los galardones concedidos por su trabajo, ha obtenido el premio del Certamen Internacional de Literatura Sor Juana Inés de la Cruz en 2012, así como el Premio Bellas Artes de Poesía Aguascalientes de 2018 por el *Libro centroamericano de los muertos*. La producción literaria de Balam Rodrigo es, por tanto, un claro ejemplo de compromiso social y empatía hacia el pueblo y sus vivencias, precisamente por conocer de primera mano el significado del término migración.

3. RESISTENCIA Y DENUNCIA SOCIAL EN LAS CANCIONES DE LILA DOWNS

A través de la obra poética de Balam Rodrigo, hemos visto una manera de utilizar la literatura como medio de resistencia, en este caso en la frontera sur. A continuación, dedicaremos esta sección a las composiciones de una cantautora comprometida con los derechos sociales, y que en sus canciones refleja una plena conciencia sobre la realidad tanto de la frontera norte como de la frontera sur. Nos estamos refiriendo a la compositora e intérprete Lila Downs, cuyo reconocimiento internacional ha crecido significativamente en los últimos años, puesto que sus canciones son de vital importancia en la lucha contra la intolerancia y la desigualdad. Su música presenta rasgos muy variados y pone de manifiesto el mestizaje cultural, ilustrando la hibridación. El estilo de sus canciones contiene elementos de la música popular mexicana, el Pop, el Jazz, el Blues y otros géneros cultivados por artistas a quienes admira. En cuanto a la música tradicional mexicana y latinoamericana, Downs siempre ha admitido en sus entrevistas que las composiciones de José Alfredo Jiménez, Chavela Vargas o la argentina Mercedes Sosa han sido una gran inspiración para ella. Por otra parte, la música afroamericana ha ejercido una notable influencia en la creación de sus espectáculos, como resultado de haber pasado parte de su vida en Los Ángeles y en otros territorios de la geografía estadounidense. Su esposo, el saxofonista Paul Cohen, miembro destacado de su banda, contribuye también en gran medida en la composición del ritmo y las letras

de sus canciones. Su interés por la diversidad se ha hecho visible también gracias a las colaboraciones que la artista ha mantenido con grupos y solistas de diferentes países. En este sentido, en su disco *Raíz* de 2015, Downs canta junto a la intérprete española Niña Pastori y a la argentina Soledad Pastorutti. El contraste entre las tres voces pone de relieve la interculturalidad de la música. Las composiciones incluídas en *Raíz* son un canto al lugar de origen y al sentimiento de nostalgia que inevitablemente forma parte de la identidad de los pueblos. Asimismo, en su trabajo *Salón, lágrimas y deseo* de 2017, la cantautora une su voz a las de artistas tales como Mon Laferte, Karla Morrison, Diego «el Cigala» o Andrés Calamaro. Junto a este último cantautor, Downs interpreta la canción «Envidia», un tema propio que sirvió como denuncia frente a las políticas xenófobas impulsadas por el anterior presidente estadounidense Donald Trump.

Lila Downs nació el 9 de septiembre de 1968 en el estado mexicano de Oaxaca. Su padre, fallecido cuando la artista tenía dieciséis años, fue el cineasta norteamericano Allen Downs. Su madre, Ana Sánchez, es mexicana de ascendencia mixteca. Esta dualidad en su origen permitió a la cantautora conocer la realidad de ambos lados de la frontera. Downs comenzó a cantar a los cinco años, aunque empezó a recibir enseñanza musical oficialmente a los catorce. Según ha admitido en algunas de las entrevistas concedidas, hubo un acontecimiento que, aunque pueda parecer anecdótico, fue trascendental en su decisión de dedicarse a la música. Mientras trabajaba en una casa de repuestos de automóviles para conseguir dinero, un ciudadano le preguntó si podía traducirle el contenido de una carta que había recibido, ya que no entendía español. La notificación le informaba de que su hijo había fallecido tratando de cruzar la frontera. La responsabilidad de haber transmitido una mala noticia supuso un cambio de mentalidad para la cantautora. Fue en ese momento cuando decidió emplear sus composiciones para denunciar las arduas condiciones de la vida de frontera.

Con la intención de completar su formación, la artista pasó varios años en Minnesota (de donde era originario su padre). Allí tuvo la oportunidad de acceder a la universidad y estudiar antropología, motivada por su defensa de las mujeres y el activismo político. Durante su etapa de

estudios, se interesó por las costumbres y la labor de las tejedoras en Oaxaca. El compromiso que Downs ha manifestado desde su juventud continúa siendo parte de las acciones de voluntariado que desarrolla en la actualidad, ya que es embajadora del fondo de becas Guadalupe Muzalén, en favor de la educación de las niñas y mujeres jóvenes en su tierra natal. La artista también ha participado en acciones orientadas a impulsar la carrera de niños y niñas que desean dedicarse a la música. Además de su preocupación por los colectivos más desfavorecidos, la inclusión de lenguas indígenas mexicanas en su repertorio la convierte en un referente de la integración. Por lo general, Downs suele cantar en castellano e inglés, pero el maya, el mixteco, el zapoteco y otros idiomas y dialectos propios de los distintos pueblos mexicanos son una parte esencial de su identidad. En su álbum *Border/ la línea* de 2001 aparece una cumbia de origen maya, de tono alegre y carnavalesco, titulada «Hanal Weech», un símbolo del respeto a las culturas ancestrales.

En la década de 1980, Downs debutó como vocalista en varios grupos, entre los que destaca «La trova serrana», agrupación con la que consiguió un gran éxito. Fue en 1994 cuando su fama se consolidó con *Ofrenda*, su primer álbum en solitario. Posteriormente, en el año 2000, se publicó otro de sus trabajos discográficos más conocidos, *El árbol de la vida*, un tributo a sus raíces indígenas y una invitación a respetar la naturaleza. El año 2001 supuso un gran reconocimiento a la trayectoria de la artista, con la salida a la luz de su tercer disco de estudio, el ya citado álbum *Border/ la línea*. Además de rendir homenaje a las culturas ancestrales con una canción en lengua maya, Downs vuelve la mirada a la tradición popular mexicana con una emotiva versión de la canción «La llorona», sumándose así a las múltiples voces que han dado vida a esta leyenda mediante su música. Como indica su título, *Border/ la línea* también contiene composiciones que aluden a la propia frontera entre México y los Estados Unidos. En la contraportada del CD podemos leer una dedicatoria de Lila Downs que reza: «Dedicado a todos los migrantes y a los difuntos que han muerto cruzando la línea». Este mensaje aparece tanto en castellano como en inglés y es una referencia a todas las personas que cada año pierden la vida tratando de llegar a

los Estados Unidos. La cantautora integra en este álbum otras composiciones musicales cuya tonalidad es de un aire más melancólico, como es el caso de «La martiniana», una evocación de la muerte, un tema muy representado en el arte y la cultura universales, y que en el imaginario colectivo mexicano cobra un especial sentido.

Border/ la línea se compone asimismo de canciones que se definen por su contenido reivindicativo y político. Esto se advierte en temas como «Sale sobrando». Esta composición ha sido analizada junto con canciones de otros artistas en el capítulo «No somos criminales: crossing borders in contemporary Latina and Latino music». Su letra fue escrita como signo de indignación ante la violencia en México y la falta de actuación por parte de las autoridades para frenar los conflictos en el país. Así lo expone Aldama: «'Sale sobrando' is a song that drives a multifold critique of racism, sexism, colonialism and border violence» (Aldama, 2012: 368)[105]. De hecho, en el estribillo se repite la frase «Aquí la justicia sale sobrando», en relación con los elevados índices de criminalidad y a las constantes violaciones de los derechos humanos en un espacio sin ley. Esta canción incluye también elementos intertextuales. Un ejemplo de ello es el uso de un fragmento de la tradicional ranchera «Cielito lindo». Sin embargo, Downs sustituye las palabras originales por «México lindo», palabras que nos remiten inevitablemente a otra canción popular, «México lindo y querido». Este juego intertextual tiene una intención irónica, que se deduce a partir de la frase «Canta y no llores». La invitación alegre y festiva resulta paradójica en un entorno de injusticia y desasosiego. En este sentido, Downs pone de manifiesto su ingenio como recurso para entremezclar dos canciones con el fin de ofrecernos una visión satírica de la realidad mexicana. Arturo Aldama, por su parte, interpreta el vínculo entre las canciones «cielito lindo» y «México lindo y querido» como una reflexión sobre la feminidad. Según el autor, «Cielito lindo» es una composición de temática amorosa, dirigida a una mujer. En «México lindo y querido», dicho país es descrito con añoranza, como la patria a la que emigrantes

sexismo, [105]. «'Sale Sobrando es una canción que lleva consigo una crítica múltiple del racismo, el el colonialismo y la violencia fronteriza» (Aldama, 2012: 368).

y exiliados ansían regresar, y en la que esperan morir. El sentimiento que se plantea en la canción es equivalente al amor que profesan los hijos a su madre. La patria adquiere, en este contexto un rol maternal y protector (Aldama, 27-28). Tanto el empleo de la ironía como la reinterpretación de dos canciones populares subrayan nuevamente la presencia de la hibridez y el mestizaje cultural en el trabajo de Downs, así como la complejidad y el virtuosismo que nos presenta a través de su arte.

Como hemos observado, el mensaje político en la canción «Sale sobrando» es evidente. Al juego intertextual entre piezas de la música tradicional se añaden referencias a episodios de la historia mexicana reciente. En un fragmento determinado de la composición encontramos estas palabras: «En Chiapas mujeres y niños rezando, machetes y balas con sangre bañaron». En el año 1997, en la localidad chiapaneca de Acteal, tuvo lugar una incursión militar que concluyó de manera trágica y se ha conocido a partir de ese momento como «matanza de Acteal». Los versos que dan inicio a la canción también resultan interesantes, ya que Downs establece un símil entre los primeros conquistadores que llegaron a América («los hombres barbados vinieron por barco»), y las migraciones a los Estados Unidos («ahora para el norte se van los mojados»). En el primer caso, los colonos fueron recibidos con hospitalidad por los pueblos nativos, que incluso se vieron sometidos a aceptar las creencias religiosas y costumbres europeas. En la actualidad, por el contrario, el término despectivo «mojados» denota la discriminación que sufren diariamente muchas de las personas que han emigrado a los Estados Unidos. De hecho, Downs utiliza la frase «pero no les dicen "welcome hermanos"», para corroborar la idea de que, en lugar de responder con la misma consideración con la que habían actuado los nativos americanos en los primeros asentamientos coloniales, hoy en día las circunstancias son bien diferentes.

En cuanto a su estructura musical, «Sale sobrando» presenta una combinación de estilos variados, inspirados en la cumbia y algunos acordes de tango. La teatralidad también forma parte de la canción, puesto que Downs canta cambiando su timbre de voz a lo largo de la composición

para enfatizar la intención de su mensaje. Estas maneras de experimentar e innovar con la tonalidad vocal son características de su impronta personal, al igual que las coloridas puestas en escena de sus conciertos y su llamativo vestuario, distintivos que nos remiten a sus orígenes. Estos aspectos en la carrera artística de Downs han sido analizados en dos relevantes ensayos. Por una parte, el artículo «Lila Downs: the voice of a butterfly» (2008), de Susana González-Aktories, y, por otro lado, el capítulo «Lila Downs borderless performance», de Brenda Romero, que forma parte de la obra *Performing the U.S Latina and Latino borderlands*, de 2012. Tanto González-Aktories como Romero coinciden en definir a Lila Downs como una cantautora polifacética que ha logrado trascender las fronteras físicas con el potencial de su voz con el fin de promover la unión y la tolerancia.

En el álbum *Border/ la línea* encontramos otros temas musicales que ponen de relieve la realidad migratoria en la frontera. Una de estas composiciones es una versión del tema «El bracero fracasado», compuesto por Ernesto Pesqueda e interpretado por grupos como «Las jilguerillas» en la década de 1990. «El bracero fracasado» relata las experiencias de un joven mexicano que decide cruzar la frontera hacia los Estados Unidos como consecuencia de las condiciones de pobreza en las que vive. Finalmente, es encontrado por la patrulla fronteriza y deportado por estar indocumentado. Por otra parte, la canción «La niña» es un homenaje a las mujeres mexicanas que trabajan en las fábricas maquiladoras (industrias situadas en la frontera norte de México que exportan sus productos sin pagar aranceles, y cuyos empleados perciben salarios irrisorios). Downs se centra en un personaje concreto, la niña Rosa María, quien, desesperada, se contempla en el espejo y observa cómo el arduo trabajo va desgastando su juventud. Rosa María representa a las mujeres que, cada vez a edades más tempranas tienen que enfrentarse a adversas condiciones laborales.

El problema de las maquiladoras ha sido tratado también en la composición que da título a este álbum, «la línea». Esta canción tiene un significado complejo. Alude a la propia frontera, como indica su nombre, mencionada en la composición como «raya imaginaria». Sin embargo, también es un canto a la tradición y a la modernidad. La modernidad

aparece representada a través de las referencias a las maquiladoras al principio de la canción y al TLC (Tratado de Libre Comercio), firmado entre México, los Estados Unidos y Canadá en 1994. La tradición está simbolizada a través de elementos que nos acercan a la mitología de los pueblos precolombinos. Ya en los primeros versos de la canción, se aprecia una alusión al «hijo del sol», el dios Huitzilopochtli, una de las principales deidades de los Mexicas. Encontramos asimismo menciones a la figura de la curandera, un personaje que encarna la sabiduría y el poder femenino. Downs también quiso con esta referencia homenajear a María Sabina, una curandera muy conocida procedente de Oaxaca. Con la peculiar teatralidad de su voz, la cantautora evoca los rituales propios de la actividad de las curanderas, con las palabras «espíritu de la tierra, espíritu del mal, espíritu de la suerte», que se repiten con frecuencia en esta pieza musical. El tema «La línea» es, por tanto, una perfecta definición del concepto de frontera, no solamente por su icónico título, sino como resultado de la unión de ideales paradójicos, lo material frente a lo espiritual y la modernidad frente a la tradición ancestral. De este modo se reafirma la tesis que concibe la identidad fronteriza como una dualidad y una contradicción en sí misma.

El mensaje político de las composiciones de Lila Downs forma parte de su personalidad como artista. El 15 de octubre de 2016 se celebró un concierto en la frontera entre Tijuana (México) y San Diego (California). El evento recibió el nombre de «Rise Up as One» y, a su vez, formaba parte de un proyecto titulado «Treinta Días, Treinta Canciones.» Los artistas y grupos participantes en esta iniciativa grabaron canciones que fueron presentadas en dicho concierto, así como en plataformas digitales, sin ser parte de sus discografías. Las composiciones tenían un marcado carácter reivindicativo, ya que habían sido escritas con el fin de hacer frente a las propuestas xenófobas del entonces candidato a las elecciones estadounidenses, Donald J. Trump. Lila Downs fue la encargada de componer la decimocuarta canción que se incluyó en esta serie. La pieza fue titulada «El demagogo»[106], en cuya letra la artista

[106]. El vídeo que incluye la canción de Lila Downs «El demagogo» puede visionarse en el siguiente enlace: http://bit.ly/46cHb1v. (Fecha de consulta: 31/10/2023).

calificaba a Trump como «diablo blanco» y lo acusaba de comprar y vender el odio. Además, en la composición se pueden encontrar alusiones a déspotas que llegaron al poder mediante estrategias populistas e impusieron dictaduras, tales como Mussolini, Hitler o Pinochet. De esta forma, la cantautora establece un símil entre la ideología y los comportamientos de Trump y los distintos regímenes autoritarios de la historia, reflejando así que las prácticas populistas han sido constantes, y que el ser humano necesita aprender de su pasado. En relación con esta cuestión, el historiador argentino Federico Finchelstein reflexiona en torno a estas corrientes ideológicas en su obra de 2018 *Del fascismo al populismo en la historia*. En un capítulo dedicado al populismo moderno, el autor resume el análisis llevado a cabo por otro investigador, Robert Paxton, acerca del pensamiento político de Donald Trump. En palabras de Finchelstein, «Paxton mencionaba las propuestas xenófobas de Trump, que vinculaban claramente al candidato con Hitler y Mussolini, e identificaba a Trump como un protofascista en ciernes, representante de 'una especie de cuasifascismo populista'» (Finchelstein, 2018: 349). La canción «El demagogo» es, por tanto, un llamamiento a la concienciación en cuanto a los riesgos que pueden ocasionar las políticas que vulneran los derechos humanos.

A lo largo de su trayectoria, Downs ha recibido importantes reconocimientos, entre los que destaca el Premio Grammy por sus trabajos discográficos *Una sangre* (2005) y *Salón, lágrimas y deseo* (2017). A estas distinciones se añaden los galardones que le han sido otorgados por su defensa de las mujeres y por su activismo en favor de las comunidades indígenas mexicanas. La artista también ha participado prestando su voz en el cine. Un ejemplo de ello es la banda sonora de la película *Frida*, sobre la célebre pintora mexicana. Su actuación en dicha producción dio a conocer a Lila Downs internacionalmente. Sus canciones son hoy un referente en el panorama musical y artístico. El interés por el trabajo de la cantautora ha crecido igualmente en el ámbito académico, puesto que las cuestiones sociales abordadas en su obra pueden ser examinadas desde perspectivas y disciplinas diversas, tales como la sociología o los estudios de género.

La música de Lila Downs ha despertado también la atención por imprimir su sello personal en las versiones de algunas canciones ya conocidas. Un ejemplo significativo fue una reinterpretación de la composición «Clandestino», popularizada por el cantautor Manu Chao en el año 1998. La versión de Downs es de 2019 y se incluye en su disco *Al chile*. Mientras que en la pieza original se describe el drama de los migrantes que cruzan el Mar Mediterráneo desde África en su mayoría para llegar a las costas españolas (desafortunadamente sin éxito en múltiples ocasiones), la artista mexicana traslada el contexto a la situación en la frontera con los Estados Unidos. Así, en la composición de Manu Chao se alude a nacionalidades como «argelino» o «nigeriano», en alusión a la clandestinidad de muchos de los migrantes de dichas naciones que buscan un mejor futuro en territorio europeo. La artista mexicana, por su parte, refleja su propia procedencia en esta versión («oaxaqueña clandestina»), mostrándose a sí misma como un alma fronteriza y añade referencias a Centroamérica, hondureño, nicaragüense, salvadoreño,etc. Downs menciona al final de la canción los centros de detención de migrantes y aboga por el futuro de los niños como representación de la esperanza de las comunidades, como se observa en una frase que pronuncia la cantautora durante un pasaje instrumental de la pieza: «si no peleamos por los niños, qué será de nosotros». Esta interpretación de «Clandestino» da a entender que las migraciones han formado siempre parte de la historia de la humanidad. La unión de dos realidades en una canción muestra que las vejaciones sufridas por los colectivos migrantes constituye una lacra social a nivel global. No se reduce a un lugar o a un espacio fronterizo concreto. El trabajo de Lila Downs es, en definitiva, un alegato contra la indiferencia y el odio. Sus composiciones contienen mensajes que nos invitan a reflexionar, a empatizar con otras personas y comprender su modo de vida. El peculiar lenguaje que impregna su música de sencillez y cercanía y el colorido de sus actuaciones son componentes de su identidad por los que siempre será recordada, puesto que la han convertido en una artista especial y única en el panorama artístico mexicano y latino en general.

4. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos profundizado en dos disciplinas distintas, aunque interrelacionadas entre sí: la literatura y la música. Nos hemos concentrado en las fronteras mexicanas, tanto en los límites con los Estados Unidos como en la frontera sur (que ha sido menos estudiada hasta el momento en los círculos académicos). El principal motivo que nos ha impulsado a analizar la cuestión fronteriza desde el punto de vista de la poesía y la canción tiene relación con el aumento en los últimos años de la xenofobia y las violaciones de los derechos humanos hacia los colectivos migrantes. Si bien es cierto que la situación en la frontera mexicana ha experimentado ciertos cambios desde el final del mandato del anterior presidente estadounidense Donald J. Trump, la labor de visibilizar la problemática migratoria continúa siendo vital. Es por ello que, en respuesta a esta realidad, han surgido nuevos medios de resistencia cuya finalidad es mostrar el descontento social a través del proceso creativo. De acuerdo con los objetivos de este ensayo, los ejemplos examinados (la obra poética de Balam Rodrigo y la trayectoria musical de Lila Downs) han servido para ilustrar la hibridación como rasgo distintivo del arte fronterizo. En el caso de Balam Rodrigo, los dos poemarios que hemos comentado en este trabajo, *Marabunta* y *Libro centroamericano de los muertos* subrayan la dualidad identitaria del autor, no solamente como mexicano, sino también como centroamericano. Esta idea está muy presente en su literatura y en el discurso que promueve, a raíz de la solidaridad de su familia hacia los migrantes y también como parte de la realidad cotidiana que ha vivido en el estado mexicano de Chiapas por la proximidad que comparte con Guatemala. Paralelamente, Downs representa la pertenencia a ambos lados de la frontera. Por su origen, es conocedora del contexto social, político y cultural tanto en la parte mexicana como en la estadounidense y sus composiciones son un homenaje a la diversidad. En resumen, este artículo abre puertas a futuras investigaciones, especialmente en torno a la frontera sur mexicana y a las nuevas corrientes de resistencia que han surgido recientemente, así como las que están desarrollándose. El arte fronterizo da a entender, a través de sus múltiples y complejas expresiones, la necesidad de crear puentes culturales de diálogo para favorecer la

integración de todas las comunidades. De este modo, será posible dar lugar a una sociedad plenamente igualitaria desde los diferentes sectores e instituciones.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aldama, A. (2012). No somos criminales: crossing borders in contemporary Latina and Latino music. En A. J. Aldama, C. Sandoval y P. J. García (Eds.), *Performing the U.S. Latina and Latino borderlands* (pp. 365-381). Indiana University Press.

Anzaldúa, G. (1987). *Borderland/ la frontera: the new Mestiza*. AUNT Lute Publications.

Carbonell, J. (2017, 4 de agosto). Lila Downs: la cantante mexicana a la que Trump ayudó. Noticias Perfil. http://bit.ly/40iMbQZ

Cruz-Burguete, J. (2014). Pobreza multinacional compartida en la frontera sur mexicana. *Boletín Científico Sapiens Research*, 4(2), 39-44.

Downs, L. (artista). (2001). *Border/ La línea* [CD]. Narada.

Downs, L. (artista). (2017). *Salón, lágrimas y deseo* [CD]. RCA Sony Latin.

Downs, L. (artista). (2019). *Al chile* [CD]. Sony Latin.

Fábregas Puig, A. y González Ponciano, R. (2014). The Mexico-Guatemala, Guatemala-Mexico border: 1983-2013/ La frontera México-Guatemala, Guatemala-México: 1983-2013. *Frontera Norte,* 26(3) 7-35.

Finchelstein, F. (2018). *Del fascismo al populismo en la historia*. Taurus.

García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós.

González Aktories, S. (2008). Lila Downs: the voice of a butterfly. *Lied und populäre Kultur/ Song and Popular Culture,* 153-166.

Hernando, A. (2004). El tercer espacio: Cruce de culturas en la literatura de frontera. *Revista de Literaturas Modernas. Los espacios de la literatura,* 34, 109-120.

Oliveras González, J. (2017). Espacialidades en conflicto. Refronterización y resistencia en el embalse de Anzaldúa (frontera Tamaulipas-Texas). *Norteamérica,* 12(1), 169-196.

Revista Literaria Monolito (2018 13 de agosto). Entrevista al poeta Balam Rodrigo. http://bit.ly/3Mmn8XI.

Rodrigo, B. (2018). *Libro centroamericano de los muertos*. Fondo de Cultura Económica. México.

Rodrigo, B. (2019). *Marabunta*. Editorial Los Perros Románticos.

Romero, B. (2012). Lila Downs's borderless performance: transculturation and musical communication. En A. J. Aldama, C. Sandoval y P. J. García (Eds.), *Performing the U.S. Latina and Latino borderlands* (pp. 258-280). Indiana University Press.